CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Ensemble pour les enfants : une collaboration école, famille et communauté

Avis au ministre de l'Éducation

Décembre 2024

Québec

Ensemble pour les enfants : une collaboration école, famille et communauté

Avis au ministre de l'Éducation

La reproduction de ce document est autorisée à des fins éducatives ou de recherche à condition que l'extrait ou l'intégralité du document soit reproduit sans modification.

La mention de la source est obligatoire.

Toute autre utilisation doit faire l'objet d'une autorisation du gouvernement du Québec, qui détient les droits exclusifs de propriété intellectuelle sur ce document. Vous pouvez obtenir cette autorisation en formulant une demande au Conseil supérieur de l'éducation à l'adresse suivante : conseil@cse.gouv.qc.ca.

Vous pouvez consulter l'avis à l'adresse www.cse.gouv.qc.ca ou, pour en obtenir une copie électronique, vous pouvez présenter une demande au Conseil supérieur de l'éducation à : conseil@cse.gouv.qc.ca

Le Conseil supérieur de l'éducation a confié la production de cet avis à la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (CEPEP), dont la liste des membres figure à la fin du document. Les consultations proposées ou menées en vue de l'élaboration de cet ouvrage ont respecté les balises de l'article 2.5 de l'Énoncé de politique des trois conseils fédéraux, c'est-à-dire qu'elles ont servi exclusivement à des fins d'évaluation, de gestion ou d'amélioration et ne constituent pas de la recherche.

Coordination, recherche et collaboration à la rédaction
Bruno Lafond, coordonnateur

Recherche et rédaction
Marie Phaneuf-Fournier, agente de recherche et coordonnatrice par intérim
Julie Raymond, agente de recherche et de transfert

Contribution à la recherche et à la rédaction (ordre alphabétique)
Carole Couture, coordonnatrice
Gaële Côté, agente de recherche
Caroline Gaudreault, agente de recherche
Audrée Pepin, doctorante
Jean Rousseau, agent de recherche
Marina St-Louis, agente de recherche, coordonnatrice
Marianne St-Onge, consultante, EFE - Groupe de recherche et consultance
Marjorie Vidal, consultante, EFE - Groupe de recherche et consultance

Révision linguistique
Des mots et des lettres

Avis adopté à la 706e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 20 septembre 2024.

Comment citer cet ouvrage :
Conseil supérieur de l'éducation (2024). *Ensemble pour les enfants : une collaboration école, famille et communauté*, Québec, Le Conseil, 175 p.

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2024
ISBN : 978-2-550-98824-3 (version imprimée)
978-2-550-98825-0 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2024

Ce document a été produit dans l'esprit d'une rédaction épicène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

Ce document est imprimé sur du papier entièrement fait de fibres recyclées de postconsommation.

Le Conseil supérieur de l'éducation

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec est un organisme gouvernemental autonome, composé actuellement de quinze membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation et la ministre de l'Enseignement supérieur sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire; enseignement secondaire; enseignement et recherche au collégial; enseignement et recherche universitaires; éducation des adultes et formation continue. À cela s'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport adopté par le Conseil et déposé tous les deux ans à l'Assemblée nationale.

Mis sur pied en 2020, le Comité interordres de la relève étudiante vient enrichir la pensée du Conseil en impliquant davantage la relève étudiante dans ses réflexions, ses activités et la production de publications. Créé en 2022, le Comité sur l'éducation autochtone incarne la nécessité de travailler ensemble pour favoriser l'accès, l'inclusion, la persévérance, la réussite éducative, la sanction des études et le bien-être des Premières Nations et des Inuits au sein des établissements scolaires du Québec.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires, des résultats de recherche et des consultations menées auprès d'experts et d'acteurs de l'éducation.

Ce sont plus de quatre-vingt-cinq membres qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

Table des matières

Le Conseil supérieur de l'éducation VII

Liste des sigles et des acronymes XII

Introduction 1

Partie 1 : La collaboration école-famille-communauté : de quoi parle-t-on? 4

1 Les acteurs 5

1.1 L'école 5

1.2 La famille 6

1.3 La communauté 7

2 Travailler ensemble : une démarche structurée 10

2.1 La collaboration : un continuum 10

2.2 La collaboration interprofessionnelle 13

2.3 La collaboration école-famille-communauté 13

2.3.1 Le modèle écosystémique 14

2.3.2 Le modèle de l'influence partagée d'Epstein 14

2.3.3 Le modèle intégrateur des facteurs et des processus de la collaboration école-famille de Deslandes 14

2.3.4 Des exemples de démarches collaboratives 15

3 Pourquoi collaborer? 19

3.1 Collaborer pour favoriser le bien-être des enfants à l'école 19

3.2 Collaborer pour répondre aux besoins fondamentaux des enfants 21

3.3 Collaborer pour soutenir la réussite éducative 22

3.4 Collaborer pour unir nos forces au bénéfice de toutes et de tous 24

3.5 Ce que le Conseil retient 25

Partie 2 : La collaboration école-famille-communauté : un éventail de possibilités 28

4 La collaboration école-famille-communauté : une volonté qui a de l'histoire 29

4.1 Sur le plan de la gouvernance scolaire 30

4.1.1 La gouvernance intégrée en éducation 30

4.1.2 Les mécanismes de participation des parents et des membres de la communauté 34

4.2 Sur le plan des services aux élèves et aux familles 36

4.2.1 Les services complémentaires : une porte d'entrée pour les partenaires 37

4.2.2 L'apport du réseau de la santé et des services sociaux 38

4.2.3 Les initiatives gouvernementales incluant une composante école-famille-communauté 43

4.2.4 Les autres initiatives 46

4.3 Sur les plans pédagogique et professionnel 48

4.3.1 Un regard sur le Programme de formation de l'école québécoise 48

4.3.2 Des modalités éducatives favorables au bien-être de l'enfant et propices au contact avec la communauté 52

4.3.3 Collaborer : une compétence professionnelle du personnel enseignant 54
4.3.4 La direction d'école : un rôle stratégique. 56
4.4 Sur le plan du financement 57
4.4.1 Le potentiel de certaines règles budgétaires de fonctionnement 58
4.5 Sur le plan de la collaboration entre le milieu de la recherche et les milieux scolaires 61
4.6 Ce que le Conseil retient. 63

5 Les écoles inspirantes 64
5.1 Les profils des écoles visitées. 64
5.2 Les constats transversaux 67
5.3 Des retombées positives 70
5.4 Ce que le Conseil retient. 72

6 Des barrières et des enjeux en ce qui a trait à la collaboration école-famille-communauté. . . . 75
6.1 Les quatre barrières identifiées 76
6.1.1 Première barrière : le temps limité des acteurs. 76
6.1.2 Deuxième barrière : la pénurie et le roulement de personnel 77
6.1.3 Troisième barrière : un financement contraignant 78
6.1.4 Quatrième barrière : l'espace scolaire sous pression 79
6.2 Les trois enjeux qui se dégagent des travaux réalisés 80
6.2.1 Premier enjeu : la rigidité de la forme scolaire 80
6.2.2 Deuxième enjeu : différentes logiques d'action 84
6.2.3 Troisième enjeu : les défis vécus par les familles 91
6.3 Ce que le Conseil retient 95

Partie 3 : Vers une école ancrée dans son milieu 96

7 Les principes 97
7.1 La collaboration école-famille-communauté concerne tous les milieux. 97
7.2 Un climat relationnel positif cimente la collaboration 97
7.3 La communauté éducative est un filet de sécurité autour des enfants. 98

8 Les orientations et les recommandations 99
8.1 Orientation 1 : Établir les conditions gagnantes de la collaboration école-famille-communauté. 100
8.1.1 Recommandations 101
8.1.2 Des illustrations et des précisions 102
8.2 Orientation 2 : S'engager dans une démarche collaborative cohérente et structurée 107
8.2.1 Recommandations 107
8.2.2 Des illustrations et des précisions 108
8.3 Orientation 3 : Augmenter la capacité de l'école à répondre aux besoins des élèves par des partenariats ciblés 114
8.3.1 Recommandations 115
8.3.2 Des illustrations et des précisions 116
8.4 Orientation 4 : Enrichir l'expérience scolaire des élèves en s'appuyant sur les forces du milieu 120
8.4.1 Recommandations 121
8.4.2 Des illustrations et des précisions 121

Conclusion 127

Annexe 1 Les consultations réalisées. 129

Annexe 2 Les orientations ministérielles relatives à la collaboration école-famille-communauté dans les documents d'encadrement 133

Annexe 3 Les initiatives gouvernementales incluant une composante école-famille-communauté 137

Annexe 4 La collaboration dans les référentiels de compétences professionnelles, les cadres de référence et les plans de classification du personnel. 140

Annexe 5 Les mesures budgétaires répertoriées pouvant être mobilisées pour la collaboration école-famille-communauté en vue du bien-être de l'élève 144

Annexe 6 La démarche détaillée 148

Annexe 7 Sommaire des recommandations 149

Bibliographie 152

Remerciements. 171

Membres de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire 174

Membres du Conseil supérieur de l'éducation 175

Liste des tableaux

Tableau 1 Effectif du préscolaire et du primaire inscrit au service de garde (de façon régulière ou sporadique) dans le réseau public pour l'année scolaire 2021-2022 5

Tableau 2 Quelques caractéristiques des familles avec enfants en 2021 (nombre ou proportion) 6

Tableau 3 Trois démarches de collaboration école-famille-communauté issues de la littérature 17

Tableau 4 Nombre et proportion de centres de services scolaires et de commissions scolaires ayant intégré le volet de la collaboration dans leur PEVR 2023-2027 32

Tableau 5 Profils des écoles visitées 66

Tableau 6 Proportion de postes à pourvoir à la formation générale des jeunes, à la formation générale des adultes et à la formation professionnelle dans le réseau public, par catégorie d'emplois, en date du 28 août 2024 77

Tableau 7 Personnes consultées dans le cadre de la préparation de cet avis 130

Liste des figures

Figure 1 Illustration des principaux acteurs de la communauté éducative (préscolaire et primaire). 9

Figure 2 Différents continuums de la collaboration issus de la littérature. 11

Figure 3 Continuum de la collaboration proposé par le Conseil. 12

Figure 4 Vision du Conseil de la collaboration école-famille-communauté. 26

Figure 5 La collaboration école-famille-communauté observée sous cinq angles 30

Figure 6 Continuum des interventions du réseau de la santé et des services sociaux 39

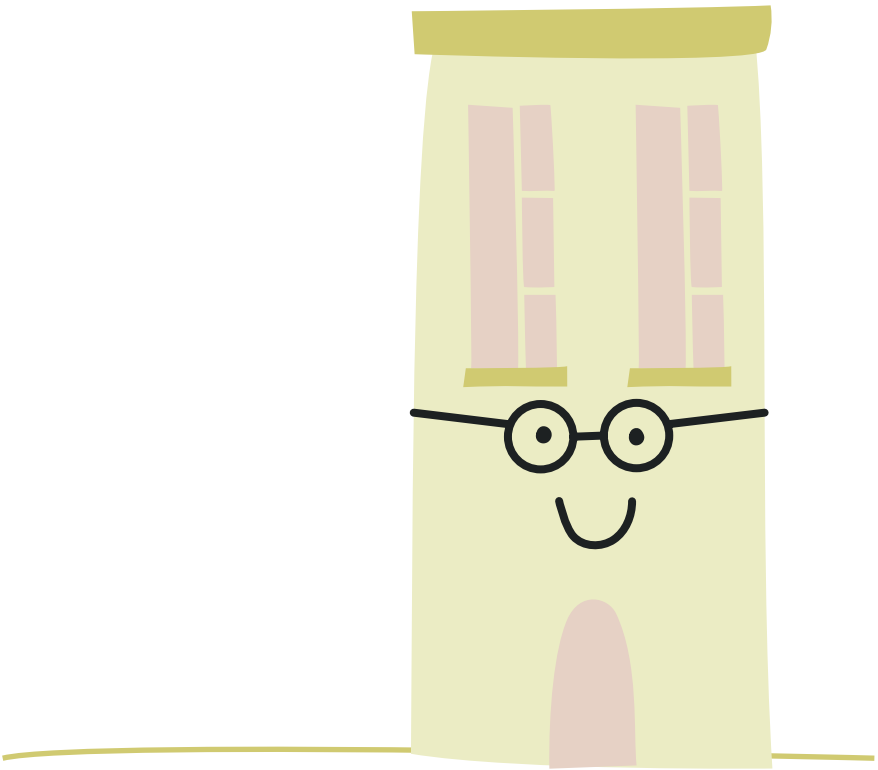
Figure 7 Démarche collaborative empruntée par les écoles inspirantes 73

Figure 8 Les dimensions de la forme scolaire ou « grammaire » de l'école 82

Liste des sigles et des acronymes

ADC	Agente ou agent de développement communautaire
AES	Approche École en santé
AQGS	Association québécoise de la garde scolaire
CAAS	Centre d'amitié autochtone de Saguenay
CAP	Communauté d'apprentissage professionnelle
CEPEP	Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire
CISSS	Centre intégré de santé et de services sociaux
CIUSSS	Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux
CLC	Community Learning Center
CLSC	Centre local de services communautaires
CoP	Communauté de praticiens
CPE	Centre de la petite enfance
CS	Commission scolaire
CSDEPJ	Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSS	Centre de services scolaire
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
DGF	Domaines généraux de formation
DPJ	Direction de la protection de la jeunesse
É-F-C	École-famille-communauté
EAC	Éducation artistique et culturelle
EHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ECEC	Éducation communautaire entrepreneuriale consciente
EIJ	Équipe d'intervention jeunesse
FECRE	Famille, école, communauté, réussir ensemble
GAP	Groupe d'action pour les partenariats
ICS	Intervenante ou intervenant communautaire scolaire
IEFC	Intervenante ou intervenant école-famille-communauté
IMSE	Indice de milieu socioéconomique
IRC	Instance régionale de concertation
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MFA	Ministère de la Famille
MRC	Municipalité régionale de comté
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
OACA	Organisme d'action communautaire autonome

OBNL	Organisme à but non lucratif
OPP	Organisme de participation des parents
PACTE	Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation
PAELE	Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés
PEVR	Plan d'engagement vers la réussite
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
R2	Réunir réussir
RCAAC	Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec
RSIJ	Réseau de services intégrés pour la jeunesse
RSSS	Réseau de la santé et des services sociaux
SAP	Soutien à des partenaires en éducation
SIAA	Stratégie d'intervention Agir autrement
SRC	Société royale canadienne
UEMPT	Une école montréalaise pour tous
VGQ	Vérificateur général du Québec



Introduction

Mise en contexte

En 2020, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) réalisait une première dans son histoire en publiant un avis sur le bien-être des enfants à l'école intitulé *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Le Conseil y soulignait le caractère multifactoriel, multidimensionnel et systémique du bien-être en décrivant les facteurs qui interagissent de manière dynamique avec les environnements où l'enfant évolue (familial, scolaire, pédagogique, professionnel, communautaire). Plusieurs constats y étaient mis de l'avant, notamment la diversité des enfants et la variété de leurs besoins, le quotidien exigeant de l'école primaire et l'augmentation de la détresse psychologique chez les enfants de même que les adolescentes et adolescents. Cet avis a permis de répertorier des initiatives gouvernementales ainsi que des initiatives issues de la recherche et du terrain qui favorisent la santé mentale et le développement des compétences sociales et émotionnelles chez les enfants. Les leviers permettant de soutenir le bien-être de l'élève à l'école sont multiples, mais peu coordonnés et parfois méconnus. Le Conseil concluait alors à la nécessité de considérer l'interrelation entre les différents environnements de l'enfant et de mieux arrimer les actions.

Dans le présent avis, le Conseil souhaite poursuivre la réflexion sur le bien-être des enfants sous l'angle de la collaboration, une clé incontournable pour assurer une réponse concertée à leurs besoins et soutenir leur épanouissement. Plus précisément, la collaboration entre l'école, les familles et les partenaires de la communauté est ciblée, un aspect n'ayant jamais fait l'objet d'un avis en soi pour l'école primaire.

Le Conseil a déjà pris position en faveur d'une collaboration plus étroite entre l'école, les familles et la communauté, notamment dans un avis sur la communauté éducative à l'école secondaire (CSE, 1998a). Le besoin d'une meilleure intégration des services offerts aux enfants, aux jeunes et à leurs familles au sein de l'institution scolaire a également été soulevé dans plusieurs autres avis (CSE, 2002b, 2012). Comme nous le verrons dans le présent ouvrage, cette vision n'est pas propre au Conseil et les initiatives visant le maillage des services foisonnent au Québec. Des milliers d'acteurs et d'organismes collaborent quotidiennement pour soutenir le bien-être et la réussite éducative des enfants et des jeunes.

L'ensemble des personnes consultées dans le cadre de l'élaboration de cet avis estiment que la collaboration école-famille-communauté (É-F-C) est essentielle au bien-être et à la réussite éducative des élèves. Or, il semble que les conditions nécessaires ne soient pas toujours réunies pour qu'il soit possible d'y parvenir efficacement et durablement. Comme plusieurs acteurs l'ont rapporté au Conseil au cours de la préparation de cet avis, bien que tout le monde soit d'accord avec ses finalités, la collaboration entre l'école, les familles et la communauté n'est pas facile à articuler au quotidien. Encore à ce jour, des obstacles persistants rendent difficile la concrétisation de la communauté éducative (CSE, 2017b). C'est donc l'opérationnalisation de la collaboration qui pose problème. Dans un tel contexte, comment se fait-il que certains milieux collaborent malgré tout? Comment arrivent-ils à mettre en place, en collaboration avec les familles et la communauté, des projets stimulants, novateurs et durables?

S'inscrivant comme une suite de l'avis sur le bien-être de l'enfant à l'école, le présent document aborde la collaboration É-F-C comme un moyen d'offrir une réponse concertée aux besoins des enfants et d'améliorer leur expérience éducative dans le respect des encadrements[1] prévus dans le système éducatif et des rôles et responsabilités dévolues à chaque acteur. Des exemples inspirants de maillage entre l'école, les familles et la communauté, notamment avec les organismes communautaires, le réseau de la santé et des services sociaux (RSSS), les municipalités ou les entreprises et les organismes culturels, de sport et de loisirs, seront mis en lumière. Une attention particulière sera accordée à la démarche de collaboration afin de répondre à des questions centrales. Comment les milieux s'y prennent-ils pour entreprendre, développer et maintenir des projets collaboratifs entre l'école, les familles et la communauté? Comment les différents membres de la communauté éducative peuvent-ils contribuer à l'essor de ces projets? L'objectif est moins de brosser un portrait exhaustif de la réalité que de présenter une étendue des possibilités.

Méthodologie

Cet avis a été élaboré à partir d'une méthode éprouvée et systématiquement mise en œuvre par le Conseil : croiser des données issues de la littérature scientifique, de la documentation gouvernementale ainsi que de vastes consultations et s'appuyer sur les délibérations des membres des instances du Conseil. Les consultations se sont déroulées selon deux volets. D'un côté, des groupes d'acteurs en interaction avec l'école[2] ont été rencontrés afin de bien comprendre les dynamiques et de dégager les principaux enjeux. De l'autre côté, sept écoles inspirantes ont été visitées selon une démarche appréciative visant à dégager les forces et les succès d'une organisation pour en accroître la réussite (Perrin, 2018). Les questions qui ont guidé la collecte de données étaient les suivantes. Quand, comment et pourquoi les écoles collaborent-elles avec des partenaires externes? Quels sont les défis relevés, les solutions apportées et les conditions gagnantes? Le Conseil reconnaît la richesse des savoirs d'expérience et remercie vivement toutes les personnes qui ont pris part aux réflexions et aux travaux ayant mené à cet avis. Les délibérations ayant eu lieu au sein de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (CEPEP) de même que du Conseil lui-même ont également contribué à délimiter et à enrichir le contenu de cet ouvrage.

L'avis et ses différentes parties

L'avis est divisé en trois parties. La première partie est consacrée à la présentation des acteurs, des définitions et des concepts impliqués dans la collaboration É-F-C. Trois questions ont guidé sa rédaction. Qui collabore (chapitre 1)? Qu'est-ce que la collaboration (chapitre 2)? Pourquoi collaborer (chapitre 3)? Dans la deuxième partie, le Conseil dresse un éventail de possibilités de collaboration É-F-C au Québec. Les objectifs spécifiques de cette partie sont de cerner la vision institutionnelle de la collaboration É-F-C (chapitre 4), de présenter les conditions gagnantes de cette collaboration, la démarche et les

1 Sont considérés comme des encadrements les lois, les règlements, les directives ministérielles, les programmes de formation, les politiques, les référentiels, etc.

2 Les groupes d'acteurs rencontrés sont les organismes communautaires, les parents, les instances de concertation et de liaison, le réseau de la santé et des services sociaux (ex. : santé publique, protection de la jeunesse, ministère), le ministère de l'Éducation, le milieu de l'éducation entrepreneuriale, les premiers peuples de même que des administratrices et des administrateurs de centres de services scolaires et d'une commission scolaire. Pour plus d'information sur les consultations réalisées, on peut consulter l'annexe 1.

leviers mobilisés par les écoles qui collaborent de manière exemplaire avec les familles et les partenaires (chapitre 5) ainsi que d'identifier les barrières et les enjeux faisant obstacle à cette collaboration (chapitre 6). Enfin, la troisième partie expose la vision privilégiée par le Conseil pour une école ancrée dans son milieu. Cette vision s'appuie sur 3 principes (chapitre 7), 4 orientations, 18 recommandations et plus de 60 pratiques inspirantes (chapitre 8).

Destinataires

Cet avis s'adresse au ministre de l'Éducation, mais aussi à l'ensemble de la communauté éducative, c'est-à-dire aux parents d'élèves, au personnel scolaire et aux partenaires de la communauté. Ainsi, la communauté éducative découvrira des moyens de soutenir le bien-être des enfants à l'école par l'entremise de repères théoriques, de pistes de réflexion et d'illustrations concrètes. Le ministre de l'Éducation y verra une occasion de faire de la collaboration É-F-C une priorité en soutenant son opérationnalisation auprès des organismes scolaires[3], des écoles, des familles et des partenaires du réseau. Le Conseil espère finalement que cet avis constituera une source d'inspiration globale pour qu'on puisse faire de l'éducation des enfants un projet de société qui dépasse les frontières de l'établissement scolaire.

3 Par « organismes scolaires », le Conseil fait référence aux centres de services scolaires francophones et à statut particulier ainsi qu'aux commissions scolaires anglophones et à statut particulier.

Partie 1 : La collaboration école-famille-communauté : de quoi parle-t-on?

L'intérêt pour les relations, les collaborations et les partenariats école-famille-communauté est bien vivant au Québec. Mais de quoi parle-t-on exactement? Cette première partie vise à répondre aux trois sous-questions suivantes. Qui collabore? Qu'est-ce que la collaboration? Pourquoi collaborer? La première section présente en détail les personnes et les organisations impliquées, tandis que les concepts de collaboration, de collaboration interprofessionnelle et de collaboration É-F-C sont traités dans la deuxième section. Enfin, la troisième section porte sur la finalité privilégiée dans cet avis, soit le bien-être des élèves et des familles, en plus d'aborder la réponse aux besoins fondamentaux, la réussite éducative et les retombées de la collaboration É-F-C selon la littérature et les acteurs consultés.

1 Les acteurs

1.1 L'école

Dans l'expression « école-famille-communauté », l'**école** peut être comprise selon trois niveaux. Au **niveau local**, l'école correspond à l'établissement d'enseignement public ou privé et aux personnes qui le composent. En 2023-2024, le Québec comptait 1 949 écoles primaires. La grande majorité d'entre elles sont publiques (1 818), des proportions plus modestes étant constituées d'écoles privées (119) ou gouvernementales (12). Parallèlement, des établissements regroupent le primaire et le secondaire (305), dont 219 établissements publics, 75 écoles privées et 11 écoles gouvernementales. L'école comprend les services d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire, les services complémentaires et particuliers ainsi que les services de garde en milieu scolaire. Le personnel scolaire (ou l'équipe-école) inclut la direction, le personnel enseignant, le personnel professionnel (ex. : psychologue, orthopédagogue, ergothérapeute) et le personnel de soutien (ex. : technicienne ou technicien en éducation spécialisée, éducatrice ou éducateur). L'école fait référence finalement aux élèves, c'est-à-dire à l'effectif scolaire, soit à 111 988 enfants au préscolaire et à 559 121 élèves au primaire pour l'année scolaire 2022-2023 (MEQ, 2024g). De ce nombre, 6 075 enfants du préscolaire (5,4 %) et 117 993 élèves du primaire (21,1 %) sont reconnus comme des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (MEQ, 2024h). C'est donc un élève sur cinq au primaire qui a besoin d'interventions adaptées à ses besoins particuliers. Enfin, comme le montre le tableau 1, une majorité d'élèves fréquentent le service de garde scolaire de manière régulière ou sporadique durant les périodes du matin ou du soir. Comme l'a déjà montré le Conseil (CSE, 2020), plusieurs élèves passent de longues journées à l'école selon un horaire exigeant.

Tableau 1

Effectif du préscolaire et du primaire inscrit au service de garde (de façon régulière ou sporadique) dans le réseau public pour l'année scolaire 2021-2022

Ordre d'enseignement	2021-2022	Proportion (2021-2022)
Préscolaire	72 443	68, 2 %
Primaire	283 470	54,6 %
Total	**355 913**	**56,9 %**

Source : Ministère de l'Éducation, Sous-ministériat du numérique et de l'information, Direction générale de la valorisation de l'information, Direction des indicateurs et des statistiques, Entrepôt de données ministériel, système Charlemagne, données du 26 janvier 2024.

Au **niveau intermédiaire**, l'école fait référence au centre de services scolaire ou à la commission scolaire. Depuis 2020, le Québec compte 60 centres de services scolaires (CSS) francophones, 1 centre de services scolaire à statut particulier (du Littoral), 9 commissions scolaires (CS) anglophones et 2 commissions scolaires à statut particulier (crie et Kativik) pour un total de 72 centres de services scolaires et commissions scolaires (nommés ci-après « organismes scolaires »). Au **niveau central** se trouve le ministère de l'Éducation

du Québec (MEQ)[4], qui balise, oriente et finance le réseau. Ces trois niveaux d'instances constituent donc un système composé de nombreux individus qui travaillent ensemble pour assurer le développement harmonieux d'un très grand nombre d'élèves aussi différents les uns que les autres.

1.2 La famille

La **famille** fait référence aux personnes qui prennent soin de l'enfant : le père, la mère, la tutrice légale ou le tuteur légal ou encore les membres de la famille d'accueil ou de la famille élargie.

Il est à noter que les familles québécoises sont très diversifiées, notamment sur le plan de leur composition, de leur scolarité, de leur situation économique et de leur horaire de travail. La réalité des enfants est donc bien différente d'une famille à l'autre. Comme l'indiquait le Conseil en 2020, « [l']enfant arrive à l'école avec un vécu familial qui lui est propre et qui le façonne comme individu. Pour comprendre chaque enfant, son potentiel et ses besoins, il est donc nécessaire de considérer l'unicité de chaque famille, son parcours, son histoire, ses conditions socioéconomiques, etc. » (p. 34).

Tableau 2

Quelques caractéristiques des familles avec enfants en 2021 (nombre ou proportion)

Caractéristiques	Données[5]
Nombre d'enfants mineurs	1 632 465
Famille nombreuse (trois enfants et plus)	36,2 %
Famille monoparentale	21,4 %
Famille dont au moins un parent est autochtone	3,6 %
Famille immigrante ou résidents non permanents	24,3 %
Famille immigrante nouvellement arrivée (entre 2016 et 2021)	2,5 %
Famille de la diversité sexuelle et de genre	0,5 %

La littérature sur les liens école-famille mobilise des concepts tels que l'engagement, la participation ou l'implication des parents. Les études sur l'**engagement parental** portent sur le rôle à jouer auprès de l'enfant pour soutenir sa réussite éducative (c'est-à-dire l'« effet parent »), tandis que la **participation parentale** renvoie aux formes d'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant (Gagnon et Marchand, 2022). Enfin, l'**implication parentale** est axée sur la participation des parents aux activités ou aux instances officielles de l'organisme scolaire ou de l'école. Selon Larivée (2008), la participation et l'implication parentales sont des termes généraux qui font référence « à des actions concrètes et observables d'un ou plusieurs parents dans un ou plusieurs types de situations ou activités en lien avec le cheminement scolaire de leur enfant et qui ont lieu à l'école, à la maison ou dans la communauté » (p. 226). Cela dit, chaque parent a une réalité quotidienne et un passé scolaire différents de ceux des autres, et appréhende son rôle de sa propre façon. L'école ne peut donc s'attendre à un engagement, à une participation et à une implication aussi importants d'un parent à l'autre.

4 Par souci de cohérence, dans cet avis, les appellations « ministère de l'Éducation », « MEQ » ou « Ministère » seront utilisées pour désigner le ministère responsable de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, même s'il a changé plusieurs fois de nom au fil des ans.

5 Les données proviennent d'un bulletin sur les familles produit par le ministère de la Famille (2023) et basé sur les données du recensement de 2021.

1.3 La communauté

Le concept de communauté est polysémique. La communauté peut désigner à la fois un territoire donné, une identité commune ou des intérêts vécus et partagés par un groupe de personnes (Gagnon, 2019). Dans cet avis, la communauté prend le sens de **territoire vécu**.

> La communauté au sens territorial est constituée des gens qui l'habitent, mais aussi des organisations et des institutions publiques et privées qui collaborent avec la population pour se donner un milieu de vie sain et satisfaisant (Verreault & Bourque, 2017). […] Elle peut désigner un secteur, une unité de voisinage, un quartier, tout comme elle peut aussi référer à un village, une ville, une MRC (Verreault & Bourque, 2017). Cette notion renvoie à un territoire précis qui désigne le lieu où habitent des personnes et interagissent des organisations. Ce territoire est vécu et peut différer du territoire administratif délimité par les institutions et les choix politiques (Tremblay, 2015; Boisvert, 2013). Il peut y avoir plusieurs territoires vécus au sein d'un territoire administratif comme celui d'une circonscription électorale, d'un CLSC ou d'une aire de desserte d'un établissement scolaire. (Gagnon, 2019, p. 74.)

La communauté fait donc référence aux personnes et aux organismes qui composent un territoire vécu autour de l'école, à l'aire de desserte d'un établissement scolaire, sans s'y limiter. Elle inclut l'ensemble des partenaires potentiels se trouvant à l'intérieur et à l'extérieur de cette aire. Dans le cas des écoles situées en milieu rural, par exemple, la communauté peut à la fois représenter le tissu social d'un village et les organisations de la municipalité régionale de comté (MRC). Il s'agit d'un territoire vécu et non d'un territoire délimité administrativement.

Dans son avis *L'école, une communauté éducative : voies de renouvellement pour le secondaire*, le Conseil a proposé la définition suivante de la communauté éducative, qui se manifeste par l'enracinement social des besoins éducatifs, et demande un effort soutenu et orienté :

> Une communauté éducative est une école qui mobilise tous ses acteurs, autant à l'interne que dans la communauté environnante, et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission éducative. (CSE, 1998a, p. 15.)

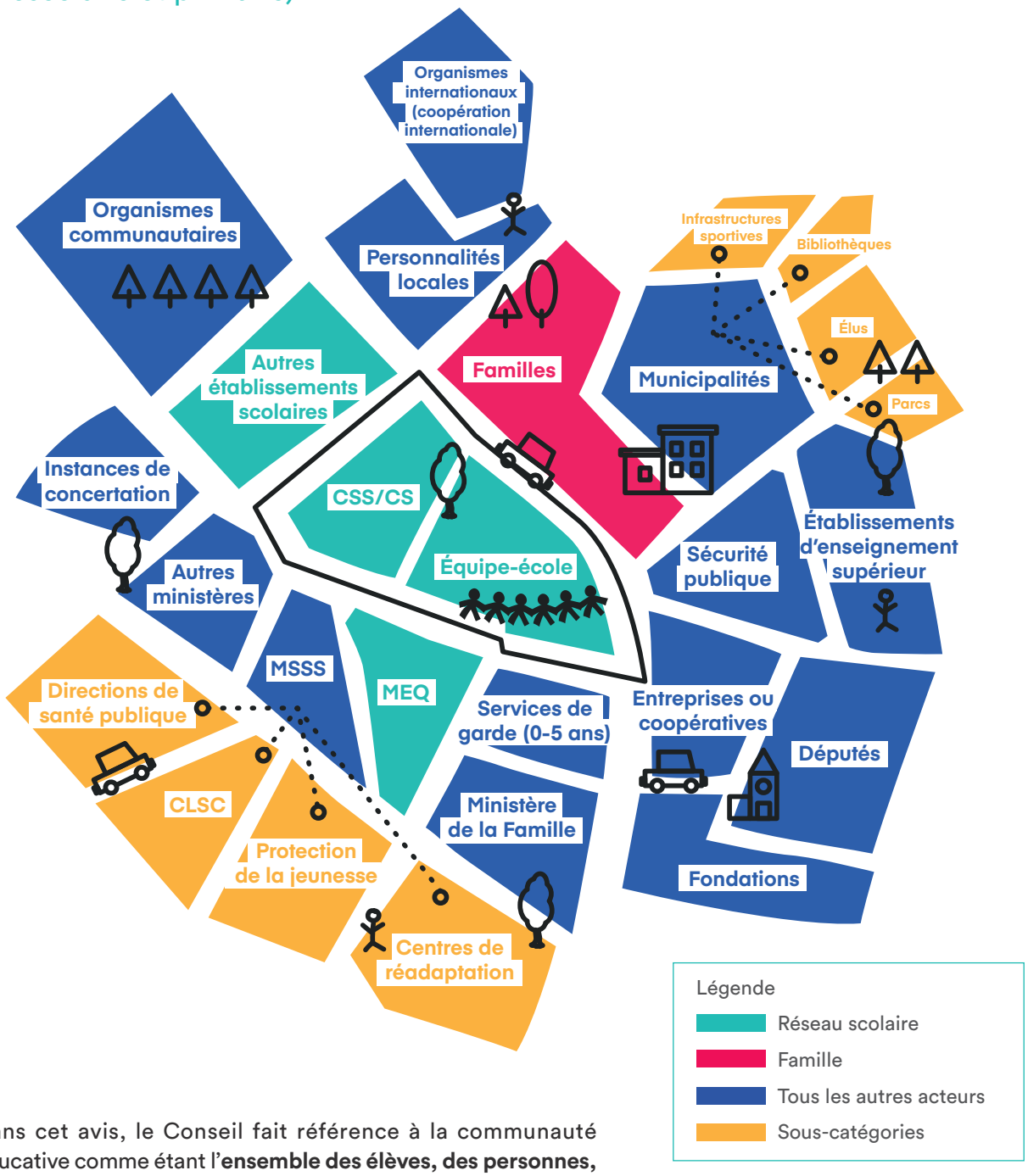
Par la suite, en 2017, le Conseil s'est penché de manière plus précise sur la communauté éducative de l'école, c'est-à-dire à l'intérieur et en périphérie immédiate de la classe (CSE, 2017b). Dans l'avis *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*, il observait que la communauté éducative est marquée notamment par la multiplication des acteurs et le morcellement des interventions auprès de l'élève.

Cette fois-ci, le Conseil a cherché à mieux comprendre les rouages de la communauté éducative élargie, qui dépasse les frontières habituelles de l'institution scolaire en impliquant un maximum d'acteurs dans la vie des écoles, en créant des conditions propices au dialogue et en favorisant les échanges entre jeunes et adultes (Barou, 2007). Lors des consultations, il a été demandé aux organismes scolaires et aux écoles de dresser la liste de leurs partenaires contribuant au bien-être des élèves, ce qui a permis au Conseil de construire une **cartographie des collaborations potentielles**, dont les principaux acteurs sont les suivants :

- Les partenaires scolaires, par exemple le personnel professionnel et le personnel de soutien du CSS ou de la CS, les autres établissements d'enseignement primaire ou secondaire et le ministère de l'Éducation;
- Le réseau de la santé et des services sociaux, notamment les directions de santé publique, les centres locaux de services communautaires (CLSC) et les directions de la protection de la jeunesse (DPJ);
- Les municipalités et les MRC, plus spécifiquement les secteurs de la culture, du sport et des loisirs (ex. : bibliothèques, infrastructures sportives, parcs) ou de la sécurité publique (ex. : service de police, agente ou agent sociocommunautaire) de même que les élus municipaux;
- Les organismes à but non lucratif (OBNL), notamment les organismes communautaires et les organismes d'action communautaire autonome de différents secteurs d'activité (ex. : famille, santé, agriculture urbaine, lutte contre le décrochage, développement économique);
- Les centres de la petite enfance (CPE), les garderies et les services de garde en milieu familial;
- Les organismes de médiation et de transmission culturelles, notamment les musées, les centres d'interprétation et les associations (ex. : Les Cercles des Fermières du Québec, Scouts du Canada);
- Les tables et les instances de concertation intersectorielles locales et régionales (ex. : tables intersectorielles de quartier, instances régionales de concertation (IRC) sur la persévérance scolaire et la réussite éducative, tables intersectorielles régionales en matière de saines habitudes de vie);
- Le secteur de la recherche, par exemple les collèges, les universités, les centres de recherche et les organismes de transfert des connaissances;
- Les partenaires économiques, notamment les fondations, les entreprises et les donateurs privés;
- Les personnalités locales (ex. : artiste, artisane ou artisan, athlète, entrepreneuse ou entrepreneur, élue ou élu);
- Les citoyennes et citoyens.

Figure 1

Illustration des principaux acteurs de la communauté éducative (préscolaire et primaire)



Dans cet avis, le Conseil fait référence à la communauté éducative comme étant l'**ensemble des élèves, des personnes, des organisations et des institutions qui ont le potentiel nécessaire pour contribuer à l'éducation des apprenantes et des apprenants dans l'école ou en relation avec elle.**

2 Travailler ensemble : une démarche structurée

2.1 La collaboration : un continuum

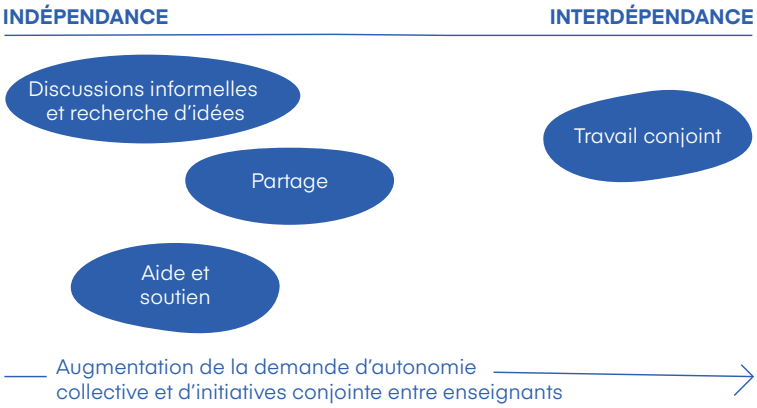
Le concept de collaboration est aussi intrinsèquement polysémique. En effet, ce terme peut revêtir des significations différentes selon le contexte dans lequel il est utilisé. Certains l'emploient comme synonyme de coopération harmonieuse entre des individus ou des groupes; pour d'autres, il renvoie à une association plus complexe impliquant des compromis ou des négociations. Cette polysémie reflète la diversité des dynamiques sociales, professionnelles et interpersonnelles qui sous-tendent les contextes où la collaboration est amenée à prendre forme. Little (1990) utilise un continuum indépendance-interdépendance et place la collaboration à l'extrémité montrant le plus grand degré d'interdépendance (voir la figure 2A). Les collaboratrices et collaborateurs travaillent conjointement selon un cadre commun de référence pour résoudre des problèmes complexes en partageant leurs expertises, leurs ressources et leurs responsabilités, tout en laissant la place à des débats d'opinions (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). Pour sa part, Himmelman (2002) conçoit la collaboration comme le résultat d'un système où les éléments s'ajoutent en se basant sur ce qui existe déjà. La collaboration repose sur l'échange d'informations pour le bénéfice mutuel, auquel s'ajoutent la modification des activités, le partage de ressources et le renforcement des capacités respectives dans l'atteinte d'un but commun. Selon Larivée, Kalubi et Terrisse (2006, p. 529), la collaboration peut être décrite « comme un processus relationnel générique qui se précise selon le degré de relation, d'engagement et de consensus s'établissant entre les collaborateurs ». Ce modèle (voir la figure 2B), originellement présenté par Larivée (2003), situe les diverses formes de collaboration sur un continuum passant de niveaux simples comme l'information mutuelle et la consultation à des niveaux plus élevés tels que la coordination, la concertation, la coopération et le partenariat, pour aboutir à des niveaux complexes, par exemple la cogestion et la fusion. Ici, le terme « partenariat » fait référence au résultat « d'une entente entre des parties qui, de façon volontaire et égalitaire, partagent un objectif commun et le réalisent en utilisant de façon convergente leurs ressources respectives » (Landry, 1994, p. 15). Quant à la fusion, elle exige un degré de collaboration totale menant effectivement, comme la cogestion, à un dépassement du partenariat, puisque les organisations perdent leur identité première pour se fondre dans une seule nouvelle organisation. Pour Friend et Cook (2013), la collaboration interpersonnelle est un style d'interaction directe entre au moins deux parties égales volontairement engagées dans une prise de décision partagée en vue d'atteindre un objectif commun[6]. Ses composantes sont un engagement personnel, des compétences en matière de communication, des processus d'interaction (ex. : résolution de problèmes), des programmes ou services au sein desquels se produit la collaboration (ex. : équipes) de même qu'un contexte ou l'environnement général de collaboration (voir la figure 2C). Ainsi, l'analyse des différentes définitions permet de cerner certains éléments communs, notamment le fait que la collaboration nécessite une forme de partage et d'interdépendance entre au moins deux parties qui poursuivent le même but.

6 « Interpersonal collaboration is a style for direct interaction between at least two co-equal parties voluntarily engaged in shared decision making as they work toward a common goal » (Friend et Cook, 2013, p. 6).

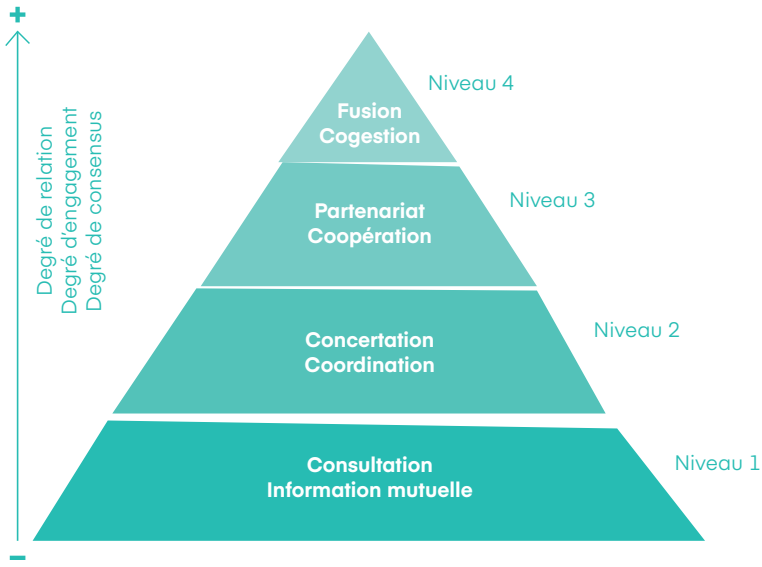
Figure 2

Différents continuums de la collaboration issus de la littérature[7]

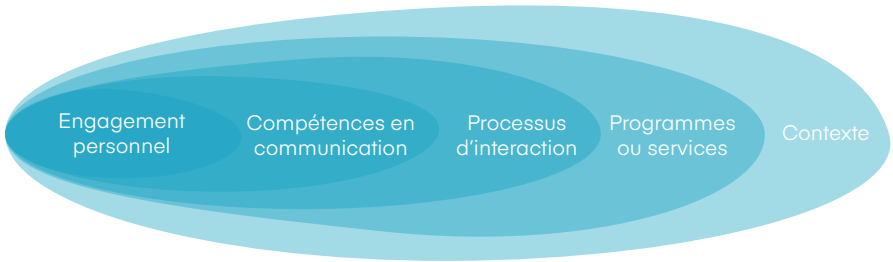
A) **Un continuum provisoire de relations collaboratives**



B) **Les diverses formes de collaboration (Larivée, 2003)**



C) **Composantes de la collaboration**



7 Ces trois figures ont été reproduites avec l'autorisation des auteurs. Figure 2A (Little, 1990), Figure 2B (Larivée, Kalubi et Terisse, 2006), Figure 2C (Friend and Cook, 2013).

Dans ce contexte, la parité est un état relationnel dans lequel la contribution de chacune et de chacun à une interaction est reconnue à sa juste valeur et où tous les acteurs disposent de pouvoirs égaux dans la prise de décision (Friend et Cook, 2013).

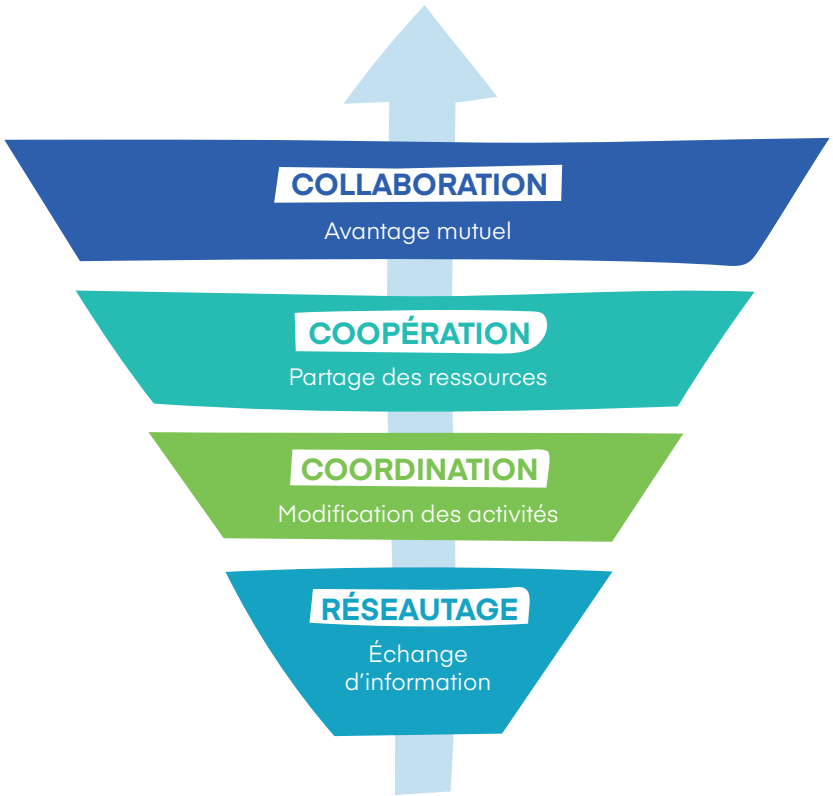
La mutualisation ou le partage des ressources permet à chaque partie de soutirer des bénéfices et d'augmenter sa capacité d'action à moindres coûts.

> Devant la rareté des ressources et l'augmentation de la demande de services (éducatifs et municipaux), la mutualisation d'espaces s'avère une stratégie profitable. Cette mutualisation peut être limitée à l'usage conjoint d'espaces ou aller jusqu'à leur conception et leur financement partagés. La flexibilité des espaces et la facilité des modes de gestion sont des conditions déterminantes pour une mutualisation réussie entre la municipalité et l'école. (Torres, 2021, p. 49.)

Selon Larivée, Kalubi et Terrisse (2006), la coordination peut aussi être considérée comme une condition en matière de collaboration. Elle suppose un minimum d'échanges entre les acteurs, qui doivent être mutuellement informés des interventions des uns et des autres. Leurs objectifs doivent être adaptés sans pour autant qu'ils se mettent d'accord sur les moyens choisis pour y parvenir. De plus, elle n'implique pas obligatoirement le même niveau d'engagement de la part de toutes et de tous, puisque certaines personnes peuvent assurer le leadership nécessaire à l'harmonisation des actions.

Figure 3

Continuum de la collaboration proposé par le Conseil



Ainsi, dans le cadre de cet avis, la **collaboration** est un processus dynamique où au moins deux parties égales s'engagent volontairement dans un travail commun reposant sur un haut niveau d'interdépendance et un même cadre de référence. Les participantes et participants partagent expertise, ressources et responsabilités pour résoudre des problèmes complexes et atteindre des objectifs communs. Cela implique un échange continu d'informations et d'activités qui vise à renforcer mutuellement les capacités. La collaboration est caractérisée par un intérêt mutuel de même que le partage des risques et des bénéfices, avec une parité entre les participantes et participants ainsi qu'une responsabilité partagée dans tous les aspects du processus et des résultats. Le fait qu'elle s'inscrive dans un continuum dirige le mouvement vers les niveaux supérieurs, ce qui permet d'en récolter les fruits.

2.2 La collaboration interprofessionnelle

Dans le contexte de la collaboration interprofessionnelle, il est question de développer une pratique cohérente entre des spécialistes issus de divers domaines et parfois de diverses institutions. Ce processus implique que ces professionnelles et professionnels de différentes disciplines réfléchissent ensemble et élaborent des méthodes de pratique qui offrent une réponse intégrée et cohérente aux besoins (D'amour et Oandasan, 2005). Bainbridge et ses collaborateurs (2010) ont identifié un certain nombre de compétences nécessaires à la collaboration interprofessionnelle, notamment la clarification et la compréhension des rôles de chacune et de chacun ainsi que des principes de dynamique d'équipe et des processus de groupe, la gestion des conflits interprofessionnels par un traitement positif et constructif de ceux-ci de même que l'application d'un leadership collaboratif. Il est aussi primordial d'adopter des attitudes positives, de partager des valeurs, de tenir compte de la compétence des membres, de choisir des dispositifs de communication efficaces, de respecter les règles propres aux différentes professions et d'établir un langage commun entre les professionnelles et professionnels afin de générer des résultats positifs (Bergeron et Granger, 2016).

Dans le milieu scolaire, les occasions de collaboration interprofessionnelle sont nombreuses : rencontres entourant le plan d'intervention, organisation des services complémentaires, projets pédagogiques particuliers ou concerts et spectacles de fin d'année, etc. Dans toutes ces situations, des professionnelles et professionnels de différentes disciplines peuvent être amenés à collaborer, qu'ils soient de l'école ou d'autres secteurs (ex. : culture, santé, services sociaux, petite enfance).

2.3 La collaboration école-famille-communauté

Au Québec, différents modèles théoriques sont mobilisés pour conceptualiser la collaboration école-famille-communauté. Ces modèles permettent d'établir une compréhension approfondie des interactions entre les acteurs, d'identifier les facteurs qui influencent les dynamiques et d'expliquer les mécanismes pouvant favoriser une collaboration efficace. Ils peuvent guider l'élaboration des politiques, des pratiques et des stratégies menant à des collaborations fructueuses. Les principaux modèles recensés dans la littérature sont les suivants.

2.3.1 Le modèle écosystémique

Le **modèle** ou l'**approche écosystémique**, également appelée « **écosystémie** » (Bronfenbrenner, 1979, 1986), place l'enfant au centre des préoccupations et apporte une vision globale et synergique d'actions coordonnées pour offrir un environnement éducatif qui répond efficacement aux besoins variés de tous les jeunes.

> […] l'écosystémie consiste à prendre en considération l'enfant et ses différents environnements (systèmes) dans une relation dynamique où l'influence est réciproque. Des relations négociées entre ces environnements permettront de produire des changements désirés quant à la réussite scolaire. En d'autres mots, les systèmes impliqués dans cette réussite (enfant ou élève, famille, classe, école, communauté) sont interreliés. L'approche écosystémique veut donc tenir compte de ces cinq systèmes et des relations qui existent entre eux lorsque des actions sont entreprises pour favoriser la réussite. (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2013, p. 5.)

Suivant ce modèle, la collaboration école-famille-communauté pourrait être considérée comme l'**organisation des interactions et des connexions entre les acteurs des différents milieux en relation avec l'enfant dans le but de favoriser son bien-être et sa réussite éducative**.

2.3.2 Le modèle de l'influence partagée d'Epstein

Le **modèle de partenariat école-famille-communauté** de Joyce L. Epstein (Deslandes, 2019b) s'appuie sur le modèle de Bronfenbrenner et découle d'une perspective socio-organisationnelle. Cette perspective met l'accent sur la manière dont les dynamiques sociales et organisationnelles affectent les relations entre les acteurs et influent sur les résultats éducatifs des élèves. Dans ce modèle, l'élève est considéré comme le principal acteur de ses apprentissages et de son développement. Le modèle comprend trois sphères représentant les principaux contextes d'apprentissage et de développement pour les élèves : l'école, la famille et la communauté. Ces sphères interagissent selon quatre types de forces. La première force concerne les facteurs externes qui favorisent la réussite de l'élève dans le temps tels que l'âge, le niveau scolaire et les conditions sociales de l'époque. Les trois autres forces sont associées aux caractéristiques, aux philosophies et aux pratiques relatives à l'école, aux familles et à la communauté, qui interagissent pour créer des zones d'interactions plus ou moins grandes. Le soutien des interactions entre ces sphères est possible par le biais de partenariats autour de six types d'implication parentale : (1) les rôles et les compétences des parents; (2) la communication entre l'école et les familles; (3) le bénévolat; (4) les apprentissages à la maison; (5) la participation à la prise de décision; (6) la collaboration avec la communauté (Deslandes, 2019b; Epstein, 2018). Cette typologie des formes de participation parentale est souvent mobilisée au Québec. Parmi celles-ci, Gagnon et Marchand (2022) distinguent deux perspectives, soit la participation sous l'angle de la responsabilité parentale individuelle et la participation visant l'amélioration du fonctionnement de l'école. Selon ces auteurs, les politiques publiques québécoises se situeraient plus dans la visée de l'amélioration de l'école.

2.3.3 Le modèle intégrateur des facteurs et des processus de la collaboration école-famille de Deslandes

Le **modèle intégrateur des facteurs et des processus de la collaboration école-famille** proposé par Rollande Deslandes (2012, 2019a, 2019b) vise à illustrer la complexité des interactions qui favorisent ou entravent la collaboration entre l'école et les familles, avec un objectif final de réussite éducative

pour les jeunes. Ce modèle s'appuie sur les modèles systémique et interactionniste en intégrant les contributions de deux autres modèles théoriques (le **modèle du processus de participation parentale** élaboré par Hoover-Dempsey et Sandler [1997][8] et le **modèle intégrateur du style parental** de Darling et Steinberg [1993][9]) ainsi que des résultats de recherche. Il présente deux catégories de facteurs qui, en fonction de leur nature, peuvent faciliter ou freiner la participation des parents ou des enseignantes et des enseignants dans leur objectif de développer la collaboration entre l'école et les familles : les facteurs associés à l'école et à les familles de même que les facteurs personnels liés aux jeunes. De plus, les mécanismes de participation parentale relatifs au suivi scolaire ainsi que la promotion de cette participation par les enseignantes et enseignants ont non seulement une influence mutuelle, mais mènent aussi à des pratiques précises qui, lorsqu'elles sont positives et efficaces, conduisent à des relations entre l'école et les familles qui sont informatives, collaboratives et marquées par la confiance et le respect. Ces conditions ont un impact favorable sur la réussite éducative des jeunes. Le modèle met en évidence la dynamique bidirectionnelle entre tous ces éléments, montrant comment ils interagissent pour influencer la participation des parents et du personnel enseignant à l'éducation des jeunes, et promouvoir une collaboration efficace entre l'école et les familles.

À l'instar de Deslandes (2019b), Larivée (2015) indique que l'efficacité de la collaboration école-famille-communauté repose sur la **qualité des liens** établis entre les acteurs concernés, ce qui demande un investissement de temps important et doit être envisagé sur un horizon assez long. Mettre rapidement en place des actions ne donne pas nécessairement de résultats satisfaisants, car la collaboration est d'abord une question de relations. **En amont, il faut travailler l'approche, les attitudes, le climat et les actions qui donnent de l'importance aux familles. Les conditions préalables sont capitales.**

2.3.4 Des exemples de démarches collaboratives

Ces fondements conceptuels ainsi que des recherches empiriques ont fait émerger plusieurs démarches de collaboration É-F-C. Celles-ci offrent des cadres opérationnels clairs pour concrétiser les principes théoriques et accompagner les acteurs voulant s'engager dans un processus de changement. Le Conseil a exploré plusieurs démarches issues de la littérature qui ont établi le cadre conceptuel utilisé pour examiner les données recueillies lors des consultations. Le croisement entre la littérature consultée et l'enquête de terrain a ensuite permis au Conseil d'élaborer sa propre démarche, qui sera présentée à la section 5.4.

8 Le **modèle du processus de participation parentale** élaboré par Hoover-Dempsey et Sandler (1997) vise à examiner l'engagement parental et son impact sur l'apprentissage des enfants. Structuré selon trois niveaux, ce modèle intègre des motivateurs personnels et contextuels ainsi que des variables liées au contexte de vie des parents. Il stipule que la participation parentale influence les résultats obtenus par les enfants par des mécanismes tels que l'encouragement et le modelage, médiatisés par la pertinence développementale des stratégies parentales et la congruence avec les attentes scolaires. Ce modèle reconnaît l'impact des expériences antérieures et des conditions actuelles des parents, soulignant la nécessité d'un soutien adéquat des éducatrices et des éducateurs pour favoriser un environnement propice à l'engagement parental.

9 Le **modèle intégrateur du style parental** de Darling et Steinberg (1993) considère les pratiques éducatives parentales et le style parental comme des variables distinctes, mais interdépendantes, influençant le développement de l'enfant. Les pratiques parentales ont un effet direct sur ce développement, tandis que le style parental modère l'effet de ces pratiques en influençant l'interaction parent-enfant et la personnalité de ce dernier, affectant ainsi les résultats de la socialisation.

Depuis près de 30 ans, Epstein (2018) propose une démarche en 10 étapes pour l'élaboration de programmes de collaboration entre l'école, les familles et la communauté. Elle débute par (1) la création d'un groupe d'action pour les partenariats (GAP) consacré à la collaboration É-F-C. Celui-ci devra (2) obtenir les fonds, les ressources et l'appui officiel des instances intermédiaires et de la direction d'école, que ce soit pour engager un porteur de dossier ou dégager du temps de travail. Il importe de (3) fournir une formation à tous les membres du GAP, qui devront ensuite (4) identifier les points de départ, c'est-à-dire les forces et les faiblesses actuelles, les changements nécessaires, les attentes, le sentiment d'appartenance à la communauté et les liens avec les objectifs éducatifs. Ces informations permettront de (5) développer un plan partenarial annuel détaillé incluant les objectifs poursuivis et les résultats attendus, tout en (6) appliquant le cadre des six types d'implication (parentalité, communication, bénévolat, apprentissages à la maison, prise de décision, collaboration avec la communauté) aux activités qui seront mises en place. Le personnel enseignant, les parents, les élèves, les administratrices et administrateurs de même que les membres de la communauté (7) seront sollicités pour aider à organiser les activités et y participer. La qualité et la portée des activités et du partenariat (8) seront évaluées, et le GAP (9) organisera une célébration annuelle pour présenter les progrès réalisés à tous les acteurs concernés. Finalement, le programme de partenariat lié aux objectifs de l'école (10) sera revu dans une perspective de maintien et d'amélioration continue. Deslandes (2019b) a modifié quelque peu cette démarche au cours de ses recherches pour en arriver à la structure cyclique suivante : (1) point de départ; (2) étude des besoins; (3) plan d'action; (4) actions et moyens; (5) évaluation; (6) révision du plan d'action, y compris une période de réflexion insérée entre les étapes.

La démarche de collaboration proposée par Cœuréaction (CTREQ, 2013) est le fruit de six années d'expérimentation auprès de 325 partenaires du milieu communautaire. Elle a été conçue selon une approche écosystémique en cinq étapes clés qui permettent d'élaborer et de mettre en œuvre un plan d'action É-F-C. Cette démarche commence par l'exploration de la situation de départ (1), qui requiert de mobiliser les partenaires. L'« étincelle » est identifiée par une personne ou un groupe qui assume les premières étapes de la démarche jusqu'à la mise en place de l'équipe de travail responsable de l'élaboration et de la mise en œuvre du plan d'action. Une agente ou un agent de développement est ensuite désigné pour assurer la coordination et faciliter la mobilisation des partenaires. Durant l'amorce (2), les conditions essentielles à la réussite des partenariats (reconnaissance des contributions, ouverture, responsabilité partagée, etc.) sont créées dès le départ. L'équipe de travail analyse la situation pour en faire émerger des constats et identifier des priorités et des objectifs. L'étape de la planification (3) permet ensuite aux partenaires d'élaborer conjointement le plan d'action en déterminant les transformations souhaitées et en choisissant des indicateurs, des cibles, des modalités d'évaluation et des actions. L'implantation (4) consiste à voir à la mise en œuvre du plan d'action ainsi que de processus de suivi et à la diffusion de celui-ci et des réussites auprès des partenaires. Enfin, l'évaluation continue (5) des transformations souhaitées et du fonctionnement de l'équipe permet d'ajuster les actions en fonction des résultats.

Pour sa part, Larivée (2015) propose une démarche en huit étapes issue d'une recension de la documentation scientifique et des pratiques de collaboration É-F-C au Québec. Tout d'abord, il importe de se pencher sur les pratiques É-F-C, en identifiant (1) les pratiques actuelles et (2) potentielles, ainsi que sur (3) les besoins, les intérêts, les forces, les faiblesses, les contraintes et les priorités de tous les acteurs. Cela permettra (4) d'établir un plan d'action en déterminant des objectifs de collaboration pour les trois dimensions É-F-C. Viendra ensuite l'étape de (5) la planification des stratégies de mise en œuvre du plan d'action en matière d'acteurs, de rôles, de moyens, de moments, de ressources, etc. (6) Les modalités d'évaluation

des objectifs, notamment les outils, les moments et les responsables, seront établies, puis (7) le plan d'action sera réalisé. Finalement, (8) une évaluation des retombées sera effectuée pour dégager des pistes de réajustement.

Tableau 3

Trois démarches de collaboration école-famille-communauté issues de la littérature

Epstein (2018)	Cœuréaction (2013)		Larivée (2015)
1. Créer un groupe d'action qui s'occupera de la collaboration É-F-C, dont un membre siégera au conseil d'établissement	Exploration	Mise en évidence de la situation de départ	1. Identifier les pratiques de collaboration É-F-C actuelles
2. Obtenir un appui officiel de la direction d'école et un budget autonome		Mise en place de l'équipe de travail ainsi que du groupe d'action et recrutement, au besoin	2. Identifier les pratiques de collaboration É-F-C potentielles
3. Offrir une formation sur la collaboration É-F-C aux membres du groupe d'action		Désignation d'une agente ou d'un agent de développement	3. Identifier les besoins, les intérêts, les forces, les faiblesses, les contraintes et les priorités des différents acteurs de la collaboration école-famille-communauté
4. Déterminer les points de départ, c'est-à-dire les forces et les faiblesses actuelles, les changements nécessaires ainsi que les attentes	Amorce	Création des conditions essentielles à la réussite de partenariats É-F-C (contribution des membres, attitudes d'ouverture et de confiance, atmosphère, responsabilité partagée)	4. Établir un plan d'action en établissant des objectifs de collaboration au regard de diverses dimensions (fonctionnement de l'école, apprentissages et comportements, ressources communautaires, etc.)
5. Concevoir un plan partenarial annuel		Analyse de la situation et émergence de constats (données qualitatives et quantitatives, offre de services des partenaires, facteurs de protection à la portée des partenaires)	5. Planifier des stratégies de mise en œuvre du plan d'action en matière d'acteurs, de rôles, de moyens, de moments, de ressources, etc.
6. Appliquer le cadre des six types d'implication aux activités		Choix des priorités et détermination des objectifs	6. Identifier des moyens d'évaluer l'atteinte des objectifs

Epstein (2018)	Cœuréaction (2013)		Larivée (2015)
7. Recruter du personnel enseignant, des parents, des élèves et des groupes communautaires pour aider le groupe d'action	Planification	Détermination des transformations souhaitées	7. Réaliser le plan d'action
8. Évaluer annuellement la mise en œuvre du programme ainsi que les résultats obtenus et prendre des mesures correctrices, s'il y a lieu		Choix des indicateurs, des cibles, des outils d'évaluation et des actions	8. Évaluer les résultats et dégager des pistes de réajustement
9. Organiser une célébration annuelle et faire un compte rendu de la situation à l'ensemble des participantes et des participants	Implantation	Processus de suivi	
10. Revoir et améliorer le programme		Diffusion du plan d'action	
	Évaluation	Évaluation des transformations souhaitées et du fonctionnement de l'équipe	
		Adaptation de la pratique	

Le Conseil retient que la **démarche collaborative** peut être amorcée par un individu, un groupe issu de l'école, de la famille ou de la communauté ou encore un élève, mais qu'elle vise éventuellement une participation active de tous les acteurs. Elle peut répondre à une problématique spécifique ou émerger d'une volonté de s'engager dans une démarche durable. Les conditions essentielles à la collaboration doivent être créées dès le départ, notamment un appui officiel, des ressources et une agente ou un agent de développement, mais aussi une approche qui reconnaît l'importance des rôles des différents acteurs, une attitude d'ouverture, une atmosphère respectueuse et un climat positif ainsi que des actions et des stratégies permettant de bâtir une responsabilité partagée (Christenson et Sheridan, 2001). Les démarches mettent aussi l'accent sur une analyse détaillée de la situation de départ pour établir un plan d'action incluant des objectifs clairs, des actions et des moyens adaptés de même que des indicateurs de l'atteinte de ces objectifs. Finalement, elles reconnaissent l'importance de mesurer l'impact des initiatives et de les améliorer pour assurer leur efficacité à long terme.

3 Pourquoi collaborer?

Le champ de recherche portant sur les relations, les collaborations et les partenariats école-famille-communauté montre les nombreux bénéfices associés à une plus grande synergie entre les acteurs scolaires et les acteurs périscolaires. Dans la plupart des recherches recensées, les projets et les démarches visent la réussite éducative des enfants et des jeunes, donc le développement de la personne dans toutes ses dimensions, notamment dans une visée de bien-être. Les groupes d'acteurs consultés par le Conseil ont validé les bénéfices de la collaboration É-F-C recensés dans la littérature.

3.1 Collaborer pour favoriser le bien-être des enfants à l'école

Dans son avis sur le bien-être des enfants à l'école, le CSE a mis de l'avant la définition suivante :

> Pour le Conseil, le bien-être scolaire est multifactoriel et multidimensionnel, et comprend à la fois les aspects émotionnel, psychologique et social. Il combine tant la **perception subjective de l'enfant sur son état général** que l'**engagement de celui-ci dans sa vie scolaire**. Il fait référence au **plaisir**, au **bonheur vécu** et à la **réalisation de soi**. Il est tributaire des **capacités d'adaptation** de l'enfant à l'école. Ces capacités peuvent être liées à ses compétences sociales et émotionnelles, aux relations interpersonnelles qu'il entretient avec ses pairs et les adultes qui l'entourent, à son sentiment d'efficacité personnelle, à sa santé mentale et à ses habitudes de vie (inspiré de Papazian-Zohrabian et autres, 2018). En plus des caractéristiques propres à l'enfant, son bien-être à l'école est influencé à la fois par l'environnement familial, scolaire et pédagogique, professionnel et communautaire. (CSE, 2020, p. 22.)

Un examen de cette définition nous amène à préciser certaines composantes du bien-être.

La perception subjective de l'enfant à l'égard de son état général

La perception subjective de l'enfant à l'égard de son état général ou son bien-être subjectif désigne le fait qu'il estime que sa vie est désirable, agréable et bonne (Diener, 2009). Le bien-être subjectif présente trois caractéristiques. Premièrement, il est intrinsèquement subjectif, reposant sur l'expérience individuelle. Bien que des conditions objectives telles que la santé, le confort, la vertu ou la richesse soient considérées comme des influences potentielles, elles ne sont pas intégrées de manière inhérente ni nécessaires dans les définitions du bien-être subjectif. Deuxièmement, il comprend des mesures positives. Il ne s'agit pas seulement de l'absence de facteurs négatifs. Troisièmement, les mesures du bien-être subjectif mettent l'accent sur une évaluation globale de tous les aspects de la vie d'une personne. Ainsi, le degré de satisfaction dans un domaine spécifique peut être évalué, mais l'accent demeure sur le jugement global de la vie de l'individu. Plusieurs facteurs, notamment démographiques ou liés à la personnalité, à la culture et à l'adaptation, modèrent l'influence des circonstances et des événements de la vie sur le bien-être subjectif (Diener, 1984).

L'engagement

Les recherches empiriques ont démontré que l'engagement peut être conçu comme une stratégie visant à améliorer la réussite scolaire (Dunleavy et Milton, 2009). Les méthodes de mesure et les définitions de l'engagement varient, mais la majorité des études se concentrent sur deux dimensions principales : l'**engagement social**, qui englobe le sentiment d'appartenance des élèves à l'école et leurs relations interpersonnelles, et l'**engagement scolaire**, qui fait référence à leur investissement dans l'apprentissage et à la maîtrise des connaissances. Certains chercheurs proposent d'ajouter la dimension de l'engagement intellectuel, caractérisée par un investissement émotionnel et cognitif sérieux dans l'apprentissage (Willms, Freisen et Milton, 2009). Pour leur part, Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004) définissent trois façons dont les élèves s'engagent dans leur scolarité : comportementale, émotionnelle et cognitive. Ces types d'engagement impliquent respectivement des comportements positifs en classe, des réactions affectives en classe et un investissement psychologique dans l'apprentissage. Ainsi, en plus de favoriser le sentiment d'appartenance et le développement de l'autonomie chez les élèves, l'**engagement dans la vie scolaire** est une des principales sources de bien-être, conjointement avec les relations interpersonnelles, les émotions positives et l'accomplissement (Beaumont, Pelletier et Garcia, 2023; Seligman, 2011; Seligman et al., 2009). De plus, l'engagement, le bien-être et l'apprentissage sont interconnectés par des relations bidirectionnelles où, par exemple, les élèves ayant un faible bien-être psychologique sont moins enclins que les autres à s'engager dans leur scolarité. De la même manière, les difficultés scolaires représentent un facteur de risque pour le désengagement et l'engagement peut lui-même permettre de prédire les résultats scolaires. Un faible engagement est associé à des résultats scolaires inférieurs et à un risque accru d'abandon scolaire, affectant ainsi le bien-être présent et futur des élèves (Centre for Adolescent Health, Murdoch Children's Research Institute [The], 2018).

Le bonheur vécu et le plaisir

Il est impossible de définir le **bonheur** de manière universelle. Ce concept a été exploré dans divers domaines tels que la philosophie, la sociologie et la psychologie, et son utilisation dans la vie quotidienne lui confère une signification ambiguë. De plus, il peut revêtir des significations différentes selon les cultures, ce qui ajoute une dimension de relativité à sa compréhension et à son étude. Selon Veenhoven (1984, 2017), le bonheur peut être décrit comme la mesure selon laquelle un individu juge favorablement la qualité de sa vie dans son ensemble. Cette évaluation est réalisée selon une composante cognitive, le contentement, c'est-à-dire la perception de son degré de satisfaction à l'égard de ses aspirations, et une composante affective, le niveau d'affect hédonique, soit la mesure dans laquelle les différents affects ressentis sont perçus comme agréables. Cela rappelle la première conception du bien-être recensée par le Conseil (2020). Nommée « hédonique », elle renvoie à la satisfaction et au **plaisir** immédiat de même qu'à l'évitement du déplaisir. Selon cette conception, le bien-être est basé sur trois composantes générales : l'évaluation de la satisfaction à l'égard de sa vie, la présence d'un affect positif et un affect négatif peu fréquent (Diener et al., 1999). La différence perçue entre la situation actuelle et celle souhaitée influence la quantité d'émotions positives ou négatives ressenties par l'individu ainsi que son niveau de satisfaction par rapport à sa vie et à ses divers aspects (Doré et Caron, 2017).

La réalisation de soi

La **réalisation de soi**, ou le plaisir de se réaliser et de s'accomplir sur les plans individuel et social, constitue le fondement de la deuxième conception recensée par le Conseil (2020) : le bien-être eudémonique. Celui-ci englobe des éléments tels que les relations positives avec l'entourage, la maîtrise de son environnement, l'acceptation de soi et le développement personnel. Par ailleurs, la réalisation de soi figure comme un indicateur du bien-être au sein de la théorie de l'autodétermination. Cette théorie soutient que les êtres humains éprouvent des besoins psychologiques fondamentaux en matière d'autonomie, de compétence et de relation à autrui, et que la satisfaction de ces besoins est cruciale pour leur croissance, leur intégrité et leur bien-être (LaGuardia et Ryan, 2000; Ryan et Deci, 2000). En effet, le sentiment global de compétence dans les matières scolaires s'avère fortement lié à l'appréciation globale de ces matières (Levasseur et al., 2023).

Le climat scolaire

Le **climat scolaire** peut agir comme un facteur de protection ayant une incidence sur le bien-être de l'enfant (Beaumont, 2018; Parent et St-Louis, 2020). Le climat scolaire est l'atmosphère générale qui règne dans une école. Il est principalement mesuré selon quatre composantes : le sentiment de justice, le sentiment de sécurité, le sentiment d'appartenance de même que la qualité des relations interpersonnelles et du soutien perçu (Beaumont, 2018). Un climat scolaire positif contribue au bien-être des élèves, mais également à celui du personnel scolaire. Perras (2016) et Ziraldo (2016) précisent les caractéristiques d'un **climat scolaire positif** :

- Des interactions régulières entre le personnel scolaire et les familles;
- Une attitude de respect;
- Un esprit communautaire;
- Une participation des parents aux activités scolaires;
- Un sentiment de sécurité.

Beaumont (2018) propose, pour sa part, neuf principes d'action soutenus par la recherche pour la mise en place et le maintien d'un climat scolaire positif, parmi lesquels figure le partenariat école-famille-communauté. Selon cette approche globale et positive, la vie scolaire n'est pas organisée en fonction des problèmes à régler, mais plutôt en vue d'offrir un **milieu de vie stimulant et soutenant** à toutes les personnes qui s'y trouvent, c'est-à-dire aux élèves et au personnel scolaire. L'école offre des occasions d'apprentissage multiples et stimulantes à travers une variété d'activités (ex. : scolaires, récréatives, éducatives, relationnelles).

3.2 Collaborer pour répondre aux besoins fondamentaux des enfants

En plus de ses besoins psychologiques, on peut concevoir que l'enfant éprouve d'autres **besoins fondamentaux** liés à son bien-être et devant être pris en compte pour qu'elle ou il se trouve dans de bonnes dispositions pour apprendre. Dans son avis sur le bien-être de l'enfant à l'école (2020), le Conseil considère celui-ci dans son intégralité, ce qui permet d'appréhender ses besoins sous ses dimensions

affective, sociale, cognitive et physique pour le développement de son plein potentiel. Pour Bouchard (2022, p. 3), le développement global de l'enfant repose sur « un processus dynamique, simultané, intégré, graduel et continu des différents domaines de développement de l'enfant (moteur, socioaffectif, cognitif et langagier) ». Selon cette auteure, il est important de considérer l'ensemble des milieux de vie que fréquente l'enfant et au sein desquels il se développe. Par conséquent, les divers acteurs scolaires devraient concerter leur action pour une mise en place cohérente, cohésive et continue dans l'objectif de fournir aux élèves un environnement éducatif riche et complexe tout en favorisant leur apprentissage et leur développement global. On peut aussi penser au besoin de sommeil en cours de journée des enfants de 4 ans à la maternelle, au besoin de sécurité qu'il importe de combler afin qu'ils s'engagent et s'impliquent dans leurs apprentissages, au besoin de lieux physiques adéquats pour qu'ils puissent bouger, se détendre, manger dans le calme et apprendre dans des contextes diversifiés et stimulants (CSE, 2020) ainsi qu'aux besoins de justice, de reconnaissance, d'écoute et de valorisation (Parent et St-Louis, 2020). En réalité, les besoins fondamentaux des enfants sont les mêmes au fil du temps, mais le contexte dans lequel les jeunes grandissent a beaucoup évolué et s'est complexifié (Bouchard, 2022). Pour le Conseil, favoriser une éducation inclusive implique que « l'école cherche à s'adapter a priori à la diversité des élèves dans leur ensemble » (CSE, 2017b, p. 5), ce qui signifie qu'on s'attarde à la diversité des besoins de ces élèves.

3.3 Collaborer pour soutenir la réussite éducative

Au Québec, le concept de réussite éducative bénéficie d'un large consensus. Dès 2002, le Conseil distinguait la réussite éducative de la réussite scolaire, la première étant plus englobante que la seconde, mais les deux faisant référence néanmoins à des réalités intimement liées. La réussite scolaire[10] se mesure notamment par les résultats scolaires et l'obtention du diplôme, tandis que la réussite éducative s'évalue surtout par des indicateurs qualitatifs tels que le développement personnel et professionnel ou la maturité vocationnelle (CSE, 2002a). Outre l'importance de miser sur la qualité de l'expérience éducative, qui a un impact significatif sur le rapport à l'apprentissage et au savoir, le Conseil insiste sur la pertinence de la reconnaissance de différents modèles de parcours de formation et de réussite correspondant à des champs d'intérêt et à des types de compétences et de savoir-faire variés. « Même si l'école a des visées normatives, l'hétérogénéité de la société demande désormais un cadre qui s'applique avec souplesse pour que tous les élèves s'y sentent les bienvenus, s'y reconnaissent, y développent un sentiment d'appartenance et un rapport positif à l'apprentissage » (CSE, 2016, p. 8).

Pour le MEQ, la réussite éducative va également au-delà de la réussite scolaire en prenant en compte l'ensemble du potentiel de la personne, tant sur les plans intellectuel, affectif, social ou cognitif que sur le plan physique et dès son jeune âge (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017a). Elle englobe les trois principales missions de l'école québécoise, soit instruire, socialiser et qualifier. Bien que l'école représente le principal acteur dans la réalisation de ces missions, d'autres secteurs tels que la culture et le sport y contribuent également. La réussite éducative vise non seulement l'acquisition de connaissances et de compétences, mais aussi l'adoption de valeurs et d'attitudes qui formeront des

10 Le Conseil reconnaît que la réussite scolaire des élèves peut avoir un impact important sur leur bien-être à l'école. Il a toutefois été décidé de ne pas analyser en profondeur cette relation dans le cadre de cet avis. Par souci de concision, le Conseil a plutôt choisi de centrer son attention sur le bien-être de l'enfant à l'école et les composantes de la réussite éducative qui y font référence.

citoyennes et citoyens responsables, prêts à jouer un rôle actif, que ce soit sur le marché du travail, dans leur communauté ou dans la société en général. Selon Gagnon, Bourque et Marion (2021), la notion de réussite éducative est toutefois surtout utilisée dans les politiques publiques québécoises pour agir sur les conditions de la réussite scolaire.

Pour le Conseil et plusieurs auteurs (Dubé, Giguère et Kanouté, 2024; Papi, 2024; Rousseau et Voyer, 2024), la réussite éducative et le bien-être à l'école sont intrinsèquement liés. Cette combinaison nous incite à adopter une perspective large et globale qui tient compte de l'hétérogénéité des besoins des élèves et de la complexité du système d'éducation. Elle présuppose la valorisation d'une logique inclusive favorisant l'adaptation à la diversité des élèves et de leurs besoins tout en les soutenant dans leurs parcours d'apprentissage (CSE, 2017b). La logique inclusive s'appuie sur une mobilisation de l'ensemble des acteurs au sein et en dehors de l'école en vue de favoriser la réussite éducative de toutes et tous.

La motivation

La **motivation** est un concept clé pour la réussite éducative. Elle peut être considérée comme la « force, interne ou externe, le moteur, qui précède un comportement ou une action » (Fréchette-Simard et al., 2020, p. 501). Selon la recension de ces auteurs, en éducation, la motivation est explorée à travers trois théories : la théorie des attentes-valeurs, celle des buts d'accomplissement et celle de l'autodétermination. D'abord, la théorie des attentes-valeurs met l'accent sur l'importance des attentes en matière de succès et de la valeur attribuée aux apprentissages dans la détermination de la motivation des élèves. Celles-ci influencent directement l'engagement, l'effort, la persévérance et, ultimement, le rendement scolaire. Ensuite, la théorie des buts d'accomplissement implique deux types de buts d'apprentissage : les buts de maîtrise, centrés sur les apprentissages et le développement de compétences, et les buts de performance, axés sur la démonstration des compétences et de la supériorité par rapport aux autres. Ces buts d'accomplissement affectent la façon dont les élèves abordent les tâches, les motifs de leur engagement de même que leurs émotions, leurs pensées et leurs actions au cours de la réalisation de ces tâches. Enfin, la théorie de l'autodétermination met en évidence le rôle crucial de l'autonomie, de la compétence et de l'appartenance sociale dans la motivation intrinsèque, c'est-à-dire l'exécution d'une tâche par plaisir ou satisfaction personnelle. Selon cette théorie, lorsque les élèves se sentent autonomes, compétents et liés socialement, leur motivation intrinsèque à l'égard de l'apprentissage est renforcée. Ces théories soulignent l'importance des attentes, des valeurs, des buts et des besoins psychologiques fondamentaux dans la compréhension de la motivation en éducation.

Ainsi, le bien-être des élèves à l'école et leur réussite éducative reposent sur plusieurs éléments sur lesquels les acteurs scolaires ont un pouvoir, par exemple proposer des situations d'apprentissage qui suscitent et soutiennent le plaisir d'apprendre ou instaurer un environnement scolaire positif et bienveillant. Toutefois, le bien-être est tributaire d'autres facteurs qui ne sont pas du seul ressort de l'école, comme les habitudes de vie, la capacité d'adaptation et la réponse aux besoins fondamentaux. Pour le Conseil, il apparaît nécessaire d'implanter des collaborations solides entre l'école, les familles et la communauté afin que tous les acteurs se mobilisent ensemble pour les jeunes du Québec.

3.4 Collaborer pour unir nos forces au bénéfice de toutes et de tous

La mise en place de **collaborations école-famille-communauté** présente de nombreux avantages selon la recension des écrits réalisée par Deslandes (2019c). Sur le **plan systémique**, ces collaborations renforcent les liens entre les jeunes et la communauté, ce qui contribue à réduire les inégalités sociales, favorise leur bien-être et facilite leur socialisation. Les liens ainsi créés enrichissent le capital social des jeunes en leur offrant l'accès à des informations et à des ressources qui influencent leurs attitudes et leurs comportements. Ces avantages se ressentent tant chez les jeunes de l'école que dans le tissu social de la communauté. De plus, les acteurs impliqués, y compris les élèves, les parents et le personnel scolaire, en retirent des bénéfices sur les plans social et économique (Schleicher, 2018). D'ailleurs, dans son avis de 2020, le Conseil mentionne l'apport que peut représenter la collaboration école-famille pour ce qui est d'assurer le bien-être des enfants, en particulier lors des transitions entre les différentes étapes de leur parcours éducatif. Il est essentiel que les intervenantes et intervenants scolaires ainsi que les parents développent une connaissance mutuelle des attentes et des besoins tant de l'école que des familles, favorisant ainsi une collaboration plus étroite. En somme, l'accès à diverses ressources, qu'elles soient fournies par le réseau scolaire, le réseau de la santé et des services sociaux ou les organismes communautaires, soutient à la fois les enfants, le personnel scolaire et les familles.

Chez les **élèves**, ces collaborations favorisent le développement émotionnel, social et physique, la réussite éducative, la persévérance scolaire et une attitude positive à l'égard de l'apprentissage (Deslandes, 2019c; Larivée, 2015). Deslandes (2019b) souligne l'importance de la qualité des contacts et non de leur quantité. La qualité des contacts est positivement associée au rendement scolaire. Cette chercheuse insiste sur le fait que les retombées s'observent à long terme. Pour leur part, les **parents** bénéficient d'une meilleure connaissance des ressources communautaires et d'un accès amélioré à des services comme le logement et l'emploi. L'influence bénéfique du bénévolat à l'école sur le comportement des élèves du primaire apparaît plus élevée en milieu défavorisé que dans la classe moyenne (Deslandes, 2019b).

Pour le **personnel scolaire**, les collaborations É-F-C permettent une meilleure compréhension des familles, un changement positif d'attitude envers les parents et une meilleure connaissance des services communautaires, ce qui favorise l'orientation vers ceux-ci, le cas échéant. Elles permettent également de mieux répondre aux besoins des enfants, surtout au préscolaire (Bouchard, 2019; Robitaille, 2021). Enfin, ces collaborations enrichissent les activités d'apprentissage, entraînent des économies financières pour l'école grâce au partage de ressources et renforcent le lien entre cette dernière et la communauté (MEQ, 2021e).

Plus largement, plusieurs études ont porté sur les effets des **pratiques collaboratives** sur les élèves, le personnel scolaire et les familles. Les retombées positives de la collaboration sur les acteurs scolaires sont notamment une hausse de la motivation (Kolleck, 2019), du sentiment d'efficacité personnelle et de la satisfaction au travail ainsi qu'un effet protecteur sur le bien-être et l'expérience d'insertion professionnelle (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). Les pratiques collaboratives ont également un effet bénéfique sur les élèves, puisqu'elles sont liées à une augmentation des résultats scolaires (Hargreaves, 2019) et à une utilisation accrue des stratégies de renforcement positif (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010).

Il appartient à chaque milieu d'identifier les formes de collaboration qui risquent le plus de donner lieu aux retombées souhaitées. Dans les **milieux défavorisés**, la collaboration avec la communauté permet de réduire la distance sociale et culturelle, favorisant ainsi l'équité en éducation (Bilodeau et al., 2011)

en offrant des ressources culturelles et sportives accessibles directement dans les lieux fréquentés par les familles ou à leur domicile (MEQ, 2021e). De la même façon, dans les **milieux multiethniques**, la proximité entre les organismes communautaires et les familles facilite la communication entre l'école et celles-ci, entraînant une meilleure compréhension mutuelle des besoins et des parcours migratoires (Gosselin-Gagné, 2024). Selon Boulaamane et Bouchamma (2022), la collaboration entre l'école, les familles immigrantes et la communauté favorise la réussite scolaire ainsi que l'adaptation de ces familles et de leurs enfants. Elle contribue à l'accroissement de l'implication de la communauté dans la réalisation d'activités pour les jeunes et permet l'amélioration des compétences des acteurs scolaires. Dans les **milieux ruraux**, la proximité entre l'école et la communauté ainsi que la taille réduite des groupes-classes facilitent l'accès aux ressources locales et aux partenariats avec les entreprises locales (Roy-Malo, 2023), bien que l'accès aux ressources communautaires puisse être complexe en raison de la faible densité de population et de l'étendue du territoire (MEQ, 2021f). Cette dynamique est également pertinente dans les **milieux autochtones**, où une collaboration entre l'école et les familles au sein des communautés permet de mettre de l'avant l'apprentissage des savoirs traditionnels et de la langue d'origine selon des approches culturellement pertinentes et sécurisantes (Conseil en éducation des Premières Nations, Federation of Saskatchewan Indian Nations et Nishnawbe Aski Nation, 2011; Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec [RCAAQ], 2016). Par ailleurs, dans les **milieux linguistiques minoritaires**, l'école joue un rôle important en matière de socialisation, rassemblant les membres d'une communauté qui ont une langue et une culture communes (Magnan et al., 2018). Enfin, les programmes de collaboration É-F-C universels, c'est-à-dire qui s'adressent à tous les élèves sans égard à leurs caractéristiques, sont plus efficaces que les interventions ciblées menées auprès des élèves à risque (Deslandes, 2009). Ainsi, bien que les effets des collaborations É-F-C soient peu étudiés dans les **milieux favorisés**, il semble que des programmes universels pourraient y être pertinents. Il faut garder en tête que certaines familles peuvent vivre une situation de défavorisation matérielle temporaire et que leurs membres peuvent éprouver des problèmes familiaux et personnels ayant un impact sur leur bien-être, indépendamment du contexte socioéconomique. De plus, même dans un milieu considéré comme généralement favorisé, il est possible que des familles se trouvent en situation de défavorisation ou nécessitent un soutien qui peut être offert par la communauté éducative. En somme, la collaboration É-F-C se révèle être une approche polyvalente pouvant répondre aux besoins diversifiés d'élèves issus d'une variété de milieux.

3.5 Ce que le Conseil retient

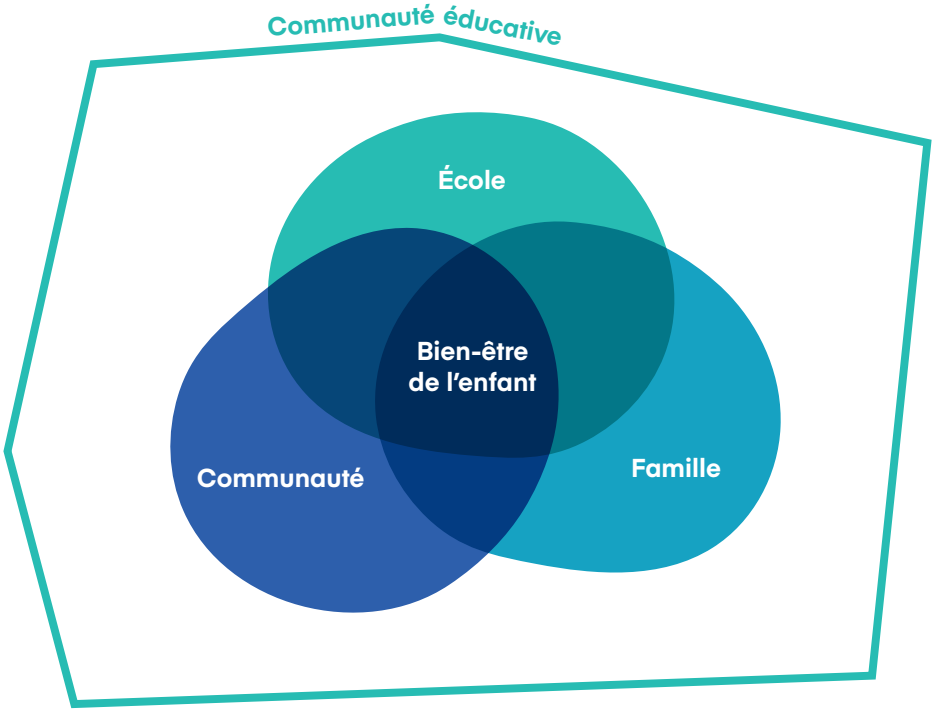
Dans cet avis, le Conseil envisage l'école au sens large. L'école, c'est près de 700 000 élèves, une grande variété de catégories de personnel travaillant dans près de 2 000 établissements d'enseignement primaire, 72 organismes scolaires et l'un des plus gros ministères de l'appareil gouvernemental. Les enfants se présentent à l'école avec des besoins tout aussi variés que les contextes dans lesquels ils se trouvent à la maison. Beaucoup passent également une grande partie de la journée à l'école, notamment au service de garde, selon un horaire exigeant. Par conséquent, le nombre et la variété des intervenantes et des intervenants scolaires augmentent pour répondre à cette diversité de besoins, alors que le nombre de postes à pourvoir dans le système scolaire est plus important que le nombre d'intervenantes et d'intervenants disponibles (MEQ, 2024g). Les familles se réfèrent, quant à elles, aux personnes qui prennent soin des enfants sur une base quotidienne. Au Québec, ces familles vivent dans des contextes variés. Pour répondre à ces besoins, les parents peuvent se trouver dans une position de collaboratrices et de collaborateurs de l'école grâce à leur engagement, à leur participation et à leur implication. Elles et ils peuvent également bénéficier du soutien de l'école et de la communauté, qui répondent aux besoins

des parents et à ceux de leurs enfants lorsqu'ils se trouvent dans une situation difficile. La communauté est appréhendée comme un territoire vécu qui dépasse les limites administratives. Lorsque les membres d'une communauté s'allient à l'école et aux familles pour soutenir le sain développement des enfants, il s'agit d'une communauté éducative. Partant de la définition qu'il présentait en 1998, le Conseil propose une **vision élargie de la communauté éducative comme étant l'ensemble des élèves, des personnes, des organisations et des institutions qui ont le potentiel nécessaire pour contribuer à l'éducation des apprenantes et des apprenants dans l'école ou en relation avec elle (voir la figure 1)**.

La collaboration est un processus impliquant le partage, l'interdépendance et des rapports égalitaires entre les différents acteurs dans l'atteinte d'objectifs communs et l'obtention de gains mutuels. Dans cet avis, le Conseil adopte une vision large de la collaboration É-F-C pour inclure les actions réalisées en collaboration avec des organismes ou des individus mobilisés autour du bien-être des élèves, ce qui inclut le développement de pédagogies actives visant l'engagement de ces derniers dans leur vie scolaire (dans la classe, l'école ou la communauté) de même que les services de soutien aux enfants et à leurs familles. La collaboration école-famille-communauté implique de placer l'intérêt de l'enfant au centre de la démarche et d'entretenir des relations paritaires entre les divers acteurs dans une perspective de pertinence, de cohérence, de complémentarité et d'efficacité.

Figure 4

Vision du Conseil de la collaboration école-famille-communauté



Le bien-être de l'enfant à l'école et la réussite éducative sont deux concepts intimement liés qui s'interinfluencent. Ces concepts correspondent notamment à une expérience scolaire positive, à l'engagement dans la vie scolaire et à la réalisation de soi. Pour le Conseil, c'est en misant sur le développement de

l'enfant dans toutes ses dimensions et en répondant le mieux possible à l'ensemble de ses besoins fondamentaux qu'il est possible de poursuivre ces deux objectifs. Cette responsabilité colossale ne peut toutefois incomber uniquement à l'école. Quels que soient le milieu et les besoins repérés, la communauté éducative a le potentiel nécessaire pour renforcer la capacité de l'école à éduquer les jeunes du Québec.

Ces quelques constats montrent que collaborer dans le contexte scolaire actuel nécessite une coordination importante entre des individus, à différents égards et dans un environnement de plus en plus difficile à gérer. Le Conseil estime que **la collaboration de toute la communauté éducative n'est plus une option, mais une nécessité**. La collaboration école-famille-communauté peut contribuer au bien-être des enfants et des familles, en plus de soutenir la mission de l'école québécoise. Mettre à contribution l'ensemble de la communauté éducative n'est cependant pas chose facile. Les acteurs rencontrés dans le cadre de la préparation de cet avis ont dû faire face à des barrières et à des enjeux qui complexifient le travail collaboratif. Ces barrières et ces enjeux seront exposés d'une manière détaillée dans le chapitre 6. Pour l'heure, voyons comment se déploie la collaboration É-F-C au Québec.

Partie 2 : La collaboration école-famille-communauté : un éventail de possibilités

Après avoir présenté les acteurs de la collaboration É-F-C (qui), mieux défini les concepts qui lui sont liés (quoi) et exposé les finalités et les retombées de cette collaboration (pourquoi), cette deuxième partie vise à répondre à la question suivante : « Comment se manifeste la collaboration É-F-C dans les écoles primaires du Québec? » D'entrée de jeu, il faut dire que les manifestations de cette collaboration se caractérisent par leur variété; elles s'appuient sur une pluralité de conceptions, de logiques, de contextes et de formes partenariales. Dans cette section, le Conseil a donc choisi de dégager un éventail de possibilités à partir du croisement des points de vue plutôt que de procéder à une recension exhaustive.

Le chapitre 4 rassemble des travaux de recherche et d'analyse qui visent à cerner la vision « institutionnelle » de la collaboration école-famille-communauté, c'est-à-dire telle qu'elle est véhiculée dans les documents et programmes officiels. Cette vision sera mise en relation avec celle des acteurs concernés, notamment celle du personnel administratif des organismes scolaires. Elle sera observée sous différents angles : gouvernance scolaire, services aux élèves et aux familles, pédagogie et compétences professionnelles, financement, collaboration entre le milieu de la recherche et les milieux scolaires.

Le chapitre 5 présente, pour sa part, les résultats d'une consultation menée dans sept écoles primaires aux profils variés. Cette consultation nous a permis de cerner les conditions gagnantes de la collaboration É-F-C, la démarche et les leviers mobilisés par des écoles dites inspirantes, c'est-à-dire qui collaborent efficacement et durablement avec leurs partenaires, dont les familles. Ce chapitre nous permettra donc de répondre à la question suivante : « Comment la collaboration école-famille-communauté s'opérationnalise-t-elle sur le terrain? »

Enfin, le chapitre 6 est consacré à la présentation des barrières et des enjeux actuels liés à ce type de collaboration. Les barrières ont été identifiées à la suite d'une vaste consultation menée auprès de groupes d'acteurs scolaires, communautaires, institutionnels et universitaires ainsi que de parents, tandis que les enjeux, plus globaux, ont été dégagés de l'ensemble des travaux effectués dans le cadre de l'élaboration de cet avis, ce qui inclut la littérature scientifique consultée et les délibérations entre les membres des instances du Conseil.

4 La collaboration école-famille-communauté : une volonté qui a de l'histoire

Le Conseil (1998a) situe l'émergence d'une dimension communautaire à l'école dans le courant de pensée sous-jacent à *L'école, milieu de vie*, qui est le titre d'une série de documents publiés par le ministère de l'Éducation au début des années 1970. L'école sévère où l'on apprenait par cœur s'est transformée alors en une école bourdonnante où le jeu se fond avec le travail. À partir de 1971, de nouvelles pratiques de gestion ont inspiré de nombreux efforts visant à instaurer un climat institutionnel permettant de vaincre l'isolement et les blocages ainsi qu'une synergie entre toutes les ressources humaines de l'école. Entre 1977 et 1980, ces pratiques ont convergé vers le principe de projet éducatif d'établissement. Issu de la délibération collective, ce projet vise à établir dans toute l'école le climat qu'on s'efforce d'instaurer en classe, un leadership démocratique et l'explicitation collective de valeurs éthiques. En 1982, avec l'objectif de finaliser la réforme scolaire amorcée dans les années 1960, le ministre de l'Éducation, M. Camille Laurin, a dévoilé le livre blanc *L'école québécoise, une école communautaire et responsable*. Les objectifs principaux de cette démarche étaient de revaloriser l'école, de la rendre responsable de son projet éducatif, d'en faire le pivot du système scolaire ainsi que de la redonner à ses utilisateurs et à ses acteurs. Bien que cette démarche n'ait pas eu le succès attendu, elle a eu l'avantage d'attirer l'attention sur le lien entre l'école et la communauté, et de valoriser les acteurs scolaires dans un premier pas vers l'émergence d'une dimension communautaire de l'école et la responsabilisation des acteurs du milieu à son égard.

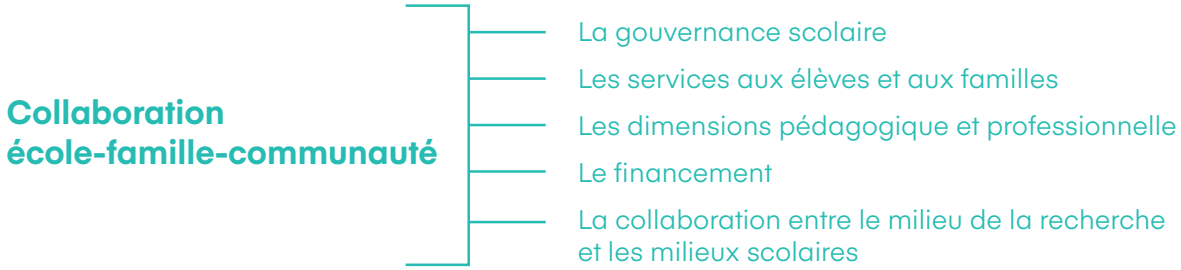
L'évolution institutionnelle reflète l'évolution sociale. En effet, des changements culturels et économiques majeurs ont transformé la société québécoise, sa communauté et l'apport de l'école, notamment le nouveau visage des familles, la diversité ethnoculturelle croissante, l'émergence des sociétés de l'information et d'une logique économique néolibérale de même que la pluralité des valeurs. Par conséquent, ces changements soulèvent deux défis : la reconstruction des communautés et des valeurs communes. À travers ce portrait, les besoins des jeunes ne peuvent être négligés. Les années de leur passage à l'enseignement obligatoire sont cruciales sur le plan de leur développement. Elles et ils ont besoin d'autonomie pour accomplir leurs potentialités, d'amitiés et de rapports signifiants avec des adultes modèles bienveillants. Les jeunes ont aussi besoin de s'engager et de sentir un climat sécurisant. L'école comme communauté éducative devient ainsi une réponse à l'appel d'un vécu social et culturel signifiant pour les jeunes.

Afin de brosser un portrait plus complet des occasions de collaboration entre les membres de la communauté éducative, ou de la collaboration É-F-C, au Québec, le Conseil a choisi d'observer l'objet d'étude sous plusieurs angles, chacun d'eux éclairant une vision particulière de cette collaboration en plus d'interpeller de manière spécifique certains acteurs. Sur le plan de la gouvernance scolaire, la collaboration É-F-C fait appel aux instances locale, intermédiaire et centrale du réseau éducatif de même qu'aux parents et aux membres de la communauté. Sur le plan des services aux élèves et aux familles, les initiatives portées par le réseau scolaire seront d'abord éclairées, notamment les services complémentaires, puis quelques initiatives mises en œuvre par le réseau de la santé et des services sociaux seront présentées. Le Conseil retracera ensuite l'historique des principaux programmes incluant une composante É-F-C et

déployés par le gouvernement du Québec en milieu scolaire depuis 25 ans, avant de terminer sur quelques initiatives citoyennes. Sur les plans pédagogique et professionnel, quatre composantes du réseau de l'éducation seront abordées sous l'angle de la collaboration É-F-C, soit le Programme de formation de l'école québécoise, les modalités éducatives, les compétences professionnelles et le rôle stratégique de la direction d'école. Enfin, les occasions de collaboration seront décortiquées des points de vue du financement et de la collaboration entre le milieu de la recherche et les milieux scolaires. Les principaux documents d'encadrement ministériels consultés pour élaborer cette section se trouvent à l'annexe 2.

Figure 5

La collaboration école-famille-communauté observée sous cinq angles



4.1 Sur le plan de la gouvernance scolaire

4.1.1 La gouvernance intégrée en éducation

Au Québec, la gouvernance scolaire s'exerce historiquement à travers trois niveaux d'instances : central, intermédiaire et local (Lemieux et Bernatchez, 2022). L'instance centrale, le ministère de l'Éducation, promeut actuellement la gouvernance intégrée en éducation.

Depuis la réforme de l'administration publique ayant eu lieu en 2000 (projet de loi 82), le Ministère produit un **plan stratégique** environ tous les quatre ans afin d'exposer la vision, les orientations, les objectifs et les cibles à atteindre dans l'ensemble du réseau de l'éducation. Par la suite, les organismes intermédiaires, soit les centres de services scolaires et les commissions scolaires, sont tenus de produire un **plan d'engagement vers la réussite (PEVR)**[11]. Les PEVR doivent obligatoirement être alignés, sans s'y restreindre, sur les objectifs ministériels et ceux-ci doivent être adaptés à leur contexte. Finalement, les écoles doivent produire un **projet éducatif**, lui-même aligné sur le PEVR du CSS ou de la CS auquel ou à laquelle elles sont affiliées. La production d'un PEVR et d'un projet éducatif est une vaste démarche qui

11 Depuis 2002 (projet de loi 124), les commissions scolaires sont tenues de produire un plan stratégique, tandis que les établissements scolaires doivent fournir un plan de réussite. En 2017, en vertu du projet de loi 105, le plan stratégique a été remplacé par le plan d'engagement vers la réussite et le plan de réussite a été fusionné avec le projet éducatif. En 2020, le projet de loi 40 a aboli les élections scolaires et transformé les commissions scolaires francophones en centres de services scolaires. Les documents à produire sont demeurés les mêmes. Enfin, le projet de loi 23, adopté en décembre 2023, oblige les CSS à conclure une entente annuelle de gestion et d'imputabilité avec le ministre de l'Éducation (Québec, 2002, 2016, 2020, 2023).

inclut notamment la consultation des parents, du personnel scolaire et des partenaires. Les établissements d'enseignement privés sont également nombreux à produire un projet éducatif, bien que ce dernier ne soit pas prescrit par la *Loi sur l'enseignement privé* (Québec, 2024c). Ces outils s'inscrivent dans une approche appelée « **gestion axée sur les résultats** ».

Afin de mieux comprendre le point de vue du ministère de l'Éducation sur la collaboration école-famille-communauté, l'équipe de recherche responsable de l'élaboration du présent avis a analysé le Plan stratégique 2023-2027 ainsi que les plus récents PEVR des organismes scolaires. Les deux sous-sections suivantes sont consacrées à cette analyse, tandis que la dernière sous-section porte sur le projet éducatif.

4.1.1.1 Au niveau central

En vertu de son plan stratégique 2023-2027, le Ministère entend centrer ses actions sur quatre enjeux stratégiques, soit la réussite éducative, le personnel scolaire, la gouvernance ainsi que le sport, le loisir et le plein air.

Deux orientations sont présentées comme transversales, soit l'encouragement des pratiques collaboratives et la valorisation des données et des connaissances issues de la recherche. Les pratiques collaboratives dont il est question concernent le personnel du réseau de l'éducation :

> Cette collaboration concerne tout autant les liens entre le Ministère et le réseau scolaire que la collaboration professionnelle dans les écoles, qui s'avère déterminante pour la réussite éducative et constitue également un levier d'action pour surmonter l'isolement chez les membres du personnel scolaire, en plus de potentiellement favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et enseignantes. (MEQ, 2023b, p. 19.)

Dans un encadré, le Ministère affirme « le rôle fondamental des parents et des partenaires dans la réussite éducative des élèves » :

> Le milieu de la recherche considère l'**engagement des parents dans le cheminement scolaire** de leur enfant comme l'une des clés de la réussite de ce dernier. Les parents sont aussi dorénavant des parties prenantes importantes de la **gouvernance scolaire**, par leur implication au sein des conseils d'administration des centres de services scolaires et les conseils d'établissement des écoles. Le Ministère souhaite ainsi mettre en valeur l'engagement parental et les relations unissant les familles et les milieux éducatifs. […] Par ailleurs, les **organismes communautaires**, qui sont des partenaires essentiels du Ministère et des écoles, ont aussi un rôle majeur à jouer dans le développement, l'accompagnement et la réussite éducative des élèves. Le Ministère souhaite ainsi bonifier les partenariats en éducation, notamment avec les organismes communautaires, dans la perspective d'en accroître l'efficacité et les retombées, pour l'atteinte d'une gouvernance optimisée au bénéfice de la mission éducative. (MEQ, 2023b, p. 20.)

Le Ministère présente ensuite les 4 orientations prioritaires pour les quatre prochaines années, divisées en 12 objectifs et en 20 indicateurs. Le Conseil constate que **la collaboration entre l'école, les familles et la communauté n'est pas une préoccupation formulée de façon explicite** dans le Plan stratégique 2023-2027. Les pratiques collaboratives mises de l'avant dans l'orientation transversale se rapportent à la collaboration professionnelle dans les écoles et à la collaboration entre les instances du réseau éducatif.

Bien que le rôle fondamental des parents dans la réussite des élèves soit attesté, aucun objectif ne les concerne de près ou de loin. Enfin, un objectif concerne les partenaires, soit « Assurer une plus grande accessibilité aux infrastructures de sport et de loisir », mais les possibilités de collaboration avec le milieu scolaire ne sont pas mentionnées. Le Conseil en conclut que la collaboration école-famille-communauté n'est pas une priorité gouvernementale pour les prochaines années.

4.1.1.2 Au niveau intermédiaire

Entre février et mai 2024, les plans d'engagement vers la réussite 2023-2027 de 71 centres de services scolaires et commissions scolaires ont été consultés[12], soit une proportion de 98,6 %. Comme pour le Plan stratégique 2023-2027, le volet de la collaboration a été examiné[13]. Le tableau suivant présente les résultats de cet examen.

Tableau 4

Nombre et proportion de centres de services scolaires et de commissions scolaires ayant intégré le volet de la collaboration dans leur PEVR 2023-2027

	Valeur : collaboration	Mention du terme « communauté éducative »	Objectif : pratiques collaboratives (à l'interne)	Objectif : collaboration école-famille	Objectif : collaboration école-communauté
Nombre de CSS et de CS (n = 71)	48	31	33	14	10
Pourcentage (100 %)	67,6 %	43,7 %	46,5 %	19,4 %	14,1 %

Il en ressort que **la collaboration** est très présente dans les PEVR avec plus des deux tiers des organismes scolaires qui l'ont inscrite comme valeur. Dans près de la moitié des PEVR, un indicateur se rapporte aux pratiques collaboratives à l'interne, qu'il s'agisse de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), de communautés de praticiens (CoP) ou de pratiques de gestion collaborative. En revanche, moins d'un organisme scolaire sur cinq a inclus un objectif portant sur la collaboration école-famille (19,4 %). Lorsqu'ils le font, l'indicateur se concentre sur les communications école-famille. Seul le CSS de la Vallée-des-Tisserands aborde directement la collaboration école-famille à travers un objectif

12 La seule exception est le plan stratégique de la Commission scolaire crie, qui couvre la période 2021-2026.

13 Il faut interpréter ces données avec prudence. D'abord, seule la collaboration comme « valeur » a été comptabilisée. En revanche, presque tous les CSS et les CS ont nommé l'importance de la collaboration notamment dans la vision, la culture de l'organisme ou la description d'une autre valeur (ex. : engagement). Ensuite, bien que la collaboration avec les familles et la communauté ait été mentionnée dans peu d'objectifs, elle a été souvent nommée ailleurs, par exemple dans les forces de l'organisme. Il est aussi possible que la collaboration école-famille ou école-communauté soit présente dans les pratiques du personnel ou ait figuré dans des PEVR précédents, sans se trouver dans le PEVR actuel. Enfin, puisque le processus de production d'un PEVR inclut la consultation du personnel scolaire, des parents, des membres de la communauté et, à l'occasion, des élèves, le terme « communauté éducative » est souvent utilisé dans la description de cette phase. Selon la définition privilégiée par le Conseil pour le concept de collaboration, ce processus consultatif n'est pas de la collaboration en soi même s'il peut mener vers des projets collaboratifs.

(*Reconnaître le rôle de partenaire aux parents dans une relation égalitaire avec les équipes-écoles afin que les élèves puissent être accompagnés tout au long de leur parcours scolaire*), un indicateur (*Sondage annuel aux parents des élèves du préscolaire, primaire et secondaire*) et une cible (*Un niveau excellent pour les pratiques de collaboration instaurées par l'école*). Enfin, 10 organismes scolaires ont inclus un objectif qui se rapporte à la collaboration école-communauté (14,1 %). Le CSS de l'Énergie se distingue, pour sa part, par l'ambition de son intervention :

> À l'échéance du PEVR, toutes les écoles primaires et secondaires se doteront d'une planification annuelle d'implication des parents et de la communauté dans divers contextes inspirée sur les pratiques efficaces de collaboration école-famille-communauté.

Le rôle joué par les organismes intermédiaires dans la collaboration É-F-C

Les organismes scolaires consultés par le Conseil[14] conçoivent différemment la collaboration É-F-C. Par conséquent, le rôle joué par l'équipe de gestion et les moyens utilisés pour mobiliser les acteurs concernés sont variés. Certains organismes mettent en place des structures destinées à la concertation des acteurs, tant au niveau local qu'au niveau intermédiaire, tandis que d'autres considèrent que cette responsabilité est principalement locale. Par exemple, un CSS décrit la collaboration É-F-C comme le fait d'instaurer de bons mécanismes de communication entre l'école et les familles. Après avoir produit un outil de transfert sur l'écriture simplifiée, ce CSS s'est retiré du dossier. Dans un autre CSS, la collaboration É-F-C est presque exclusivement comprise à travers le prisme de l'accueil des familles nouvellement arrivées, très nombreuses dans le secteur. Enfin, des CSS voient cette collaboration comme un moyen de mettre en œuvre des projets interdisciplinaires, notamment des projets entrepreneuriaux ou qui mobilisent les ressources du milieu (naturelles, humaines, matérielles, culturelles, etc.).

En somme, la vision, le rôle et le leadership des organismes intermédiaires apparaissent comme des facteurs importants à considérer dans la réflexion sur la collaboration É-F-C. La gouvernance intégrée en éducation fait en sorte que les projets éducatifs des établissements d'enseignement publics doivent être arrimés aux PEVR de l'organisme scolaire d'attache. Par conséquent, la collaboration É-F-C a plus de chances d'être déployée localement si elle fait partie des priorités du centre de services scolaire ou de la commission scolaire.

14 Lors de cette consultation, 18 personnes occupant des fonctions variées au sein de neuf centres de services scolaires et d'une commission scolaire des régions suivantes ont été interrogées : Bas-Saint-Laurent, Saguenay—Lac-Saint-Jean, Capitale-Nationale, Chaudière-Appalaches, Estrie, Mauricie, Laval, Montréal et Montérégie.

4.1.1.3 Au niveau local

La notion de projet éducatif[15] était présente au Québec dès 1977. Depuis, plusieurs textes de loi sont venus préciser son contenu et sa portée (projets de loi 107, 180, 124, 105). Suivant le principe de subsidiarité selon lequel une responsabilité est confiée à l'entité compétente la plus proche des personnes visées par la décision ou l'action (MEES, 2017a), il revient à chaque équipe-école d'adapter ses actions éducatives aux spécificités de son contexte : l'emplacement géographique, les caractéristiques des élèves, du personnel scolaire et des familles, les forces et les défis du milieu, les valeurs de l'école, etc. La collaboration est au cœur du processus d'élaboration du projet éducatif :

> Résultant d'un consensus, il est conçu et mis en œuvre en faisant appel à la collaboration des différents acteurs intéressés par l'école et la réussite éducative : les élèves, les parents et le personnel de l'établissement ainsi que les membres de la communauté et du centre de services scolaire. (MEQ, 2022a, p. 8.)

Dans le document d'encadrement produit par le MEQ (2022a), la collaboration est vue sous l'angle de la consultation, cette dernière étant recommandée notamment aux étapes de l'analyse des environnements, de la validation des enjeux, des orientations, des objectifs, des indicateurs et des cibles ainsi que de l'actualisation du projet éducatif :

> À l'une ou l'autre des étapes de l'élaboration du projet éducatif, le conseil d'établissement sera appelé à mener diverses consultations de concert avec la direction d'établissement, qui coordonne le tout. Les principaux acteurs du milieu peuvent apporter une vision différente selon le groupe auquel ils appartiennent. Il est donc recommandé de consulter les élèves, les parents, les enseignantes et les enseignants, le personnel des services de garde, le personnel de soutien ainsi que des membres de la communauté et du centre de services scolaire. (MEQ, 2022a, p. 16.)

Le Ministère identifie cinq conditions gagnantes pour la mise en œuvre du projet éducatif : la gestion collaborative, le travail d'équipe, la concertation, les consultations et l'échéancier de travail (MEQ, 2022a). La presque totalité de ces conditions se rapporte à la collaboration ou au travail d'équipe. Le projet éducatif apparaît donc comme un outil central contribuant à assurer la cohérence des interventions et à mener chaque jeune vers sa réussite.

Voyons maintenant de manière succincte une deuxième dimension de la gouvernance scolaire, soit la participation des parents et des membres de la communauté à la démocratie scolaire.

4.1.2 Les mécanismes de participation des parents et des membres de la communauté

Les dispositifs de la **démocratie scolaire** permettent aux parents et aux membres de la communauté de donner leur avis, de prendre part aux décisions et, plus largement, de participer à la gestion de l'éducation. En 2006, le Conseil s'est penché sur deux dimensions de la démocratie scolaire, soit la démocratie représentative et la démocratie participative. La **démocratie représentative** se rapporte à

15 Le projet éducatif est « un outil stratégique permettant de définir et de faire connaître à la communauté éducative d'un établissement d'enseignement des orientations, des priorités d'action et les résultats attendus pour assurer la réussite éducative de tous les élèves, jeunes et adultes » (MEQ, 2022a, p. 8).

l'élection par la population de représentantes et de représentants selon des mécanismes définis, tandis que la **démocratie participative** fait référence à la participation des élèves, des parents, du personnel scolaire de même que des représentantes et des représentants socioéconomiques extérieurs aux établissements (CSE, 2006a). En 2020, le projet de loi 40 abolit les élections scolaires et transforme les commissions scolaires francophones en centres de services scolaires : du côté francophone, seule la démocratie participative est maintenue[16].

La **démocratie participative** se déploie à travers des dispositifs participatifs, soit des lieux de consultation et de participation qui amènent les acteurs scolaires à s'exprimer, à se concerter et à prendre part à la prise de décision (Lemieux et Bernatchez, 2022; Bherer, 2006). Dans le réseau public, plusieurs dispositifs sont obligatoires et inscrits dans la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) (Québec, 2022) : au niveau intermédiaire, le conseil d'administration (depuis 2020), le comité de parents et le comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage; au niveau local, le conseil d'établissement et l'assemblée des parents, entre autres.

Depuis l'adoption du projet de loi 40, au primaire, le conseil d'établissement doit être composé d'au moins quatre parents, d'au moins quatre membres du personnel scolaire et de deux représentantes ou représentants de la communauté. La présidence et la vice-présidence doivent être assumées par des parents. Le rôle du conseil d'établissement est de prendre position au regard des grandes orientations de l'école et de son fonctionnement au quotidien.

Lors de l'assemblée annuelle, les parents ont également la possibilité de former un organisme de participation des parents (OPP), qui leur permet de s'impliquer de différentes manières au sein de l'école pour réaliser le projet éducatif et favoriser la réussite éducative de leurs enfants. Pour plusieurs parents consultés dans le cadre de l'élaboration de cet avis, l'OPP apparaît comme une porte d'entrée leur permettant de s'impliquer. De plus, il constitue un instrument intéressant de médiation entre le personnel scolaire et l'ensemble des parents de l'école. Il semble toutefois que certains établissements limitent le rôle des parents faisant partie des OPP à des tâches qui répondent à leurs propres besoins, par exemple surveiller les élèves lors d'une sortie ou recueillir des fonds pour financer un projet. Des parents estiment que ces rôles sont peu valorisants, car ils ne font pas appel à leurs compétences.

Lemieux et Bernatchez (2022, p. 75) soulèvent que « des recherches démontrent l'insatisfaction de plusieurs acteurs scolaires, qui estiment que leur pouvoir d'influence demeure trop faible ». Les consultations menées par le Conseil appuient ce constat : il semble que les comités, particulièrement ceux du niveau intermédiaire, représentent davantage une étape dans la prise de décision qu'une occasion de réelle collaboration. Plusieurs acteurs soulèvent également le manque de représentativité dans les instances démocratiques scolaires québécoises, ce qui laisse craindre « l'exclusion potentielle des gens qui ne parlent pas » (Anne, 2024).

De plus, certains chercheurs remettent en question la façon de procéder des instances décisionnelles, dont celles du milieu scolaire. Par exemple, Girard (2014) soutient que la sous-représentation de certains groupes dans les instances décisionnelles peut parfois créer un enjeu majeur : dès qu'il risque d'exister des minorités permanentes ou des groupes en situation de minorité de manière récurrente, le poids égal

16 Du côté anglophone, les commissions scolaires et les élections scolaires sont maintenues à la suite d'une décision prise par la Cour supérieure en août 2023. La Cour estime en effet que plusieurs articles du projet de loi 40 portent atteinte aux droits à l'instruction dans la langue de la minorité de la *Charte canadienne des droits et libertés*.

accordé à chaque vote ne se traduit pas par des chances égales d'influencer l'issue du vote. Par ailleurs, lorsque le vote se fait parmi plusieurs choix et qu'une simple majorité est nécessaire, moins de la moitié des votes peuvent emporter la décision. Suivant cette perspective, Girard estime que la décision prise ne représente pas toujours adéquatement la volonté de la majorité. Dès lors, il suggère de poser un regard critique sur les processus démocratiques des instances scolaires afin d'éviter l'existence de minorités permanentes. La recherche de consensus et la protection des minorités apparaissent comme des visées plus favorables à l'inclusion effective de toutes et de tous à la prise de décision.

Actuellement, faute de données, il est impossible de brosser un portrait des parents impliqués dans les instances locales et intermédiaires, encore moins des membres de la communauté. Quoi qu'il en soit, comme il le faisait en 2020, le Conseil souligne l'importance de la prise en compte des points de vue des parents et des enfants eux-mêmes sur les questions qui les concernent (CSE, 2020), que ce soit grâce à des instances de participation officielles ou non. Au sein de ces instances, le Conseil constate que l'accroissement de la place donnée aux parents dans les comités, en vertu du projet de loi 40, ne se traduit pas nécessairement par une hausse de la collaboration. Le Conseil souligne toutefois que ces instances peuvent devenir des leviers au service de la collaboration É-F-C lorsqu'elles sont bien utilisées.

4.2 Sur le plan des services aux élèves et aux familles

Au Québec, les services éducatifs comprennent l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et secondaire ainsi que les services éducatifs complémentaires et particuliers[17]. Dans les écoles primaires, les services de garde en milieu scolaire s'y ajoutent. Dans le réseau public[18], les services éducatifs sont encadrés par le *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, lui-même inscrit dans la *Loi sur l'instruction publique* (Québec, 2022).

Cette section porte sur quelques initiatives massivement déployées au Québec et qui ont en commun de fournir des services aux élèves et aux familles depuis l'école, mais en collaboration avec des partenaires externes. Les services d'éducation seront abordés dans la section suivante, qui traite de la pédagogie. D'abord, nous verrons que, depuis plus de 20 ans, les services complémentaires sont une bonne porte d'entrée pour les partenaires. Ensuite, nous aborderons brièvement l'apport d'un partenaire majeur du réseau scolaire, soit le réseau de la santé et des services sociaux. Puis, nous nous pencherons sur quelques programmes ministériels lancés principalement par le MEQ et comportant une composante école-famille-communauté. Enfin, nous constaterons qu'il existe bien d'autres initiatives citoyennes et associatives.

17 Les services particuliers ont pour but de « procurer une aide à l'élève qui, pour des raisons particulières, doit recevoir des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française ou des services d'enseignement à domicile ou en milieu hospitalier » (Québec, 2024a, ch. 1, art. 6).

18 Le cadre ministériel n'impose pas d'obligation de services complémentaires aux établissements d'enseignement privés. Chaque école met en place les services qu'elle juge nécessaires pour répondre aux besoins de ses élèves. En revanche, lors du renouvellement du permis, les établissements d'enseignement doivent indiquer à la Direction de l'enseignement privé les services complémentaires mis en œuvre.

4.2.1 Les services complémentaires : une porte d'entrée pour les partenaires

Les services éducatifs complémentaires sont présents au Québec depuis les années 1970. D'abord individuels, c'est-à-dire centrés sur l'élève selon une approche curative, ils se sont graduellement transformés pour soutenir l'ensemble de la communauté éducative (MEQ, 2002). L'objectif des services complémentaires est de « favoriser la progression de l'élève dans ses différents apprentissages » (Québec, 2022, ch. 1, art. 3). Les rôles du Ministère sont notamment de définir la liste des programmes et des services, et de formuler des orientations, tandis que les organismes scolaires sont responsables d'évaluer les besoins, de concevoir les programmes et de répartir l'offre de services entre les écoles de façon équitable.

Les services éducatifs complémentaires sont organisés en quatre programmes :

- Services de soutien;
- Services de vie scolaire;
- Services d'aide;
- Services de promotion et de prévention.

L'article 5 du *Régime pédagogique* précise la liste de ces services :

- Promotion de la participation de l'élève à la vie éducative;
- Éducation aux droits et aux responsabilités;
- Animation sociale, culturelle et sportive;
- Soutien à l'utilisation des ressources documentaires de la bibliothèque scolaire;
- Information et orientation scolaires et professionnelles;
- Psychologie;
- Psychoéducation;
- Éducation spécialisée;
- Orthopédagogie;
- Orthophonie;
- Santé et services sociaux;
- Animation spirituelle et engagement communautaire.

La réforme mise en place à la suite de la publication du rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation de 1995-1996 incluait une réorganisation des services complémentaires. En 2002, le Ministère a produit le document d'encadrement *Les services éducatifs complémentaires essentiels à la réussite* (MEQ, 2002) afin de soutenir les commissions scolaires et les milieux scolaires dans la conception et l'organisation des programmes et des services. Deux orientations ministérielles se rapportent à la collaboration : « Conserver une vision globale de l'élève et opter pour des services intégrés » (p. 22) et « Tisser des liens étroits entre l'école et l'ensemble de la communauté éducative » (p. 23). Le besoin d'une « réelle collaboration » est souligné :

> […] la collaboration va au-delà [de la communication et de la coordination], en fixant des buts communs qui, par la suite, guideront les activités des collaborateurs. **La collaboration est une démarche qui se construit. Elle requiert du temps et ne peut être imposée.** Elle aura des résultats seulement si elle est pratiquée à l'intérieur de l'école d'abord, et si elle amène une modification de la relation entre les partenaires, en premier lieu celle avec les parents. (MEQ, 2002, p. 51.)

Le bon fonctionnement des services complémentaires est donc vu comme tributaire de la collaboration entre les membres du personnel scolaire, les familles et les partenaires du réseau de l'éducation.

Le Conseil observe qu'au fil des ans, les services complémentaires ont en quelque sorte été amalgamés aux services de soutien aux élèves faisant l'objet d'un plan d'intervention. Le Conseil réaffirme le caractère universel des services complémentaires, c'est-à-dire que ces derniers s'adressent à l'ensemble des élèves, et ce, même si certains services semblent plus spécifiques aux EHDAA (ex. : psychoéducation, orthophonie). Selon la perspective de l'éducation inclusive, une classe est constituée d'élèves présentant une diversité de besoins et l'école doit chercher à s'adapter a priori à cette diversité (CSE, 2017b). Lorsqu'on examine la liste des programmes et des services offerts, on constate qu'une majorité est destinée à l'ensemble des élèves et que les partenariats sont souvent implicites. Par exemple, le programme offrant des services de vie scolaire vise « le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités de l'élève, de sa dimension morale et spirituelle, de ses relations interpersonnelles ainsi que de son sentiment d'appartenance à l'école et à la communauté » (MEQ, 2002, p. 35).

4.2.2 L'apport du réseau de la santé et des services sociaux

Le réseau de la santé et des services sociaux est vu comme un partenaire majeur qui facilite notamment l'accès à des services externes (MEQ, 2002). La préoccupation actuelle à l'égard du bien-être à l'école nous invite à réfléchir aux voies de passage pour favoriser la collaboration entre les deux réseaux.

Depuis 2003, une entente de complémentarité des services, intitulée *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes*, balise la collaboration entre le réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux (MEQ, 2003a). Cette entente vise à « préciser les responsabilités spécifiques et communes des partenaires, et ce, dans une perspective de continuité et de coordination des interventions. Les partenaires des deux réseaux doivent donc déployer ensemble les moyens nécessaires pour que tous les jeunes aient accès, au moment requis, aux services dont ils ont besoin » (Gouvernement du Québec, 2020, paragr. 4). Le déploiement de l'entente est porté par des répondantes et répondants régionaux des deux réseaux et une équipe professionnelle du MEQ. Les pratiques varient selon les régions, allant d'une approche officielle (ex. : plan d'action régional, comités locaux, trajectoire de services, cibles, etc.)

à une approche informelle (basée sur les relations interpersonnelles)[19]. Les établissements[20] du réseau de la santé et des services sociaux appuient généralement leurs interventions sur un continuum qui va de la promotion à la réadaptation[21]. Dans chaque volet, des partenaires spécifiques du RSSS peuvent être amenés à collaborer avec le réseau scolaire.

Figure 6

Continuum des interventions du réseau de la santé et des services sociaux

En ce qui concerne la promotion des saines habitudes de vie et la prévention des infections, les milieux scolaires collaborent surtout avec les directions régionales de santé publique selon l'**approche École en santé** (AES). Depuis 2005, l'AES vise à améliorer la santé, le bien-être et la réussite éducative des jeunes du préscolaire, du primaire et du secondaire (MEQ, 2005a). Les trois services les plus courants sont les suivants :

- Services d'une infirmière ou d'un infirmier scolaire;
- Services psychosociaux;
- Services d'hygiène dentaire.

19 Dans le cadre de cet avis, un total de 14 personnes occupant des fonctions variées au sein du ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), du MEQ, d'un CSS, d'un centre intégré universitaire de santé et de services sociaux (CIUSSS) ou d'un centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS) ont été consultées entre juin et octobre 2023.

20 Au moment d'écrire ces lignes (hiver 2024), tous les établissements du RSSS sont regroupés dans les CIUSSS et les CSSS : centres hospitaliers, CLSC, centres d'hébergement, centres de réadaptation, cliniques médicales, cliniques jeunesse et centres d'hébergement et de soins de longue durée. Le 9 décembre 2023, l'Assemblée nationale a adopté le projet de loi 15, déposé par le ministre de la Santé et des Services sociaux, M. Christian Dubé. Ce projet de loi vise à rendre le système de santé et de services sociaux plus efficace, notamment par la création de Santé Québec. Les modifications récentes apportées à cet égard ne sont pas abordées dans cet avis.

21 La promotion de la santé signifie « [i]nfluencer positivement les déterminants de la santé, de façon à permettre aux individus, aux groupes et aux communautés d'avoir une plus grande emprise sur leur santé, par l'amélioration de leurs conditions et de leurs modes de vie », tandis que la prévention veut dire « [a]gir le plus précocement possible afin de réduire les facteurs de risque associés aux maladies, aux problèmes psychosociaux et aux traumatismes et leurs conséquences, ainsi que détecter tôt les signes hâtifs de problèmes [...] pour contrer ces derniers, lorsque cela est pertinent » (MSSS, 2015, p. 34). Dans cet avis, le volet de la réadaptation n'est pas abordé.

L'offre de services, qui peut être universelle ou ciblée, est variée : intervention directe auprès des jeunes (ex. : vaccination), ateliers thématiques pour les parents (ex. : programme Triple P), activités de formation pour le personnel scolaire (ex. : brossage de dents supervisé) ou accompagnement d'une équipe-école dans une démarche globale (ex. : cour d'école active, plan d'action local en santé mentale positive). Selon Turcotte et ses collaborateurs (2011), l'AES s'inscrit dans un mouvement de décloisonnement sectoriel. En ce sens, elle peut être associée à une approche de type « école-famille-communauté », puisqu'elle « cherche à soutenir le développement des jeunes en renforçant les services socioéducatifs par la création d'alliances éducatives liant les acteurs scolaires et de la santé aux familles et au milieu communautaire » (Turcotte et al. , 2011, p.57).

Le gouvernement du Québec a récemment appuyé diverses initiatives pour soutenir le bien-être à l'école, tout particulièrement pendant la pandémie de COVID-19. Par exemple, le Plan d'action interministériel en santé mentale 2022-2026, *S'unir pour un mieux-être collectif*, prévoit un investissement de 125 millions de dollars sur cinq ans pour promouvoir la santé mentale positive en milieu scolaire, surtout au secondaire (MSSS, 2022a). Ce plan d'action mentionne, entre autres, la bonification des ressources attribuées à l'AES ainsi que le déploiement du programme Hors-Piste, qui vise à prévenir les troubles anxieux et autres troubles d'adaptation au secondaire.

Quand la situation d'une ou d'un élève nécessite un soutien supplémentaire, les milieux scolaires peuvent diriger l'enfant et sa famille vers les services de proximité les plus près, par exemple le CLSC, ou leur suggérer de composer le « 811 ». Les CLSC offrent des services d'accueil, d'analyse, d'orientation et de référence pour les demandes de nature sociale ou psychologique (Éducation Québec, 2022).

Que sont les services de proximité?

Selon le ministère de la Santé et des Services sociaux :

> Les services de proximité sont un ensemble de services généraux, spécifiques et spécialisés (santé et social) ainsi que de services de santé publique adaptés aux besoins de la population à l'intérieur d'un territoire ciblé, grâce à l'intervention des différents partenaires publics, privés et communautaires intrasectoriels et intersectoriels. (MSSS, 2023, p. 3.)

Le concept de proximité se décline en deux dimensions : la proximité spatiale et la proximité relationnelle.

La **proximité spatiale** fait référence aux lieux de la prestation des services. C'est alors l'individu qui, situé selon ses repères sociaux et territoriaux, devient le point central des pratiques de proximité, qu'il s'agisse du domicile, de l'environnement scolaire, du milieu de travail, de la rue ou du quartier. La **proximité relationnelle**, pour sa part, s'appuie sur une approche personnalisée, qui prend compte de l'usager plutôt que de son problème. Le soutien ici est fondé sur la relation de confiance et sur la personnalisation de l'aide. Cela peut prendre la forme d'un accompagnement qui repose sur l'écoute, l'encouragement, l'échange d'information et de références ou encore la résolution de problèmes. (MSSS, 2023, p. 4.)

Dans son cadre de référence *Améliorer l'accès, la qualité et la continuité des services de proximité*, le MSSS recommande l'approche du **démarchage (outreach)** pour rejoindre les populations en situation de vulnérabilité. Cette approche « vise, de façon proactive, à aller vers les personnes là où elles se trouvent, dans le but d'établir un lien de confiance, de réaliser des interventions et de les diriger vers les ressources et les services appropriés » (MSSS, 2023, p. 17).

> Si l'on souhaite améliorer l'accessibilité des soins et des services, il est recommandé d'offrir des services de proximité le plus près possible du milieu de vie de l'usager et des membres de son entourage, même dans des contextes ruraux et éloignés. En fait, la localisation spatiale des ressources offertes par les établissements du RSSS permet d'assurer les services directement dans les communautés. Par exemple, il est souhaitable que l'usager puisse disposer d'au moins un point de service à moins de 15 minutes de trajet routier. (MSSS, 2023, p. 16.)

Les services de proximité peuvent être mis en œuvre de différentes manières : sur le plan systémique (ex. : un territoire), dans les milieux de vie (ex. : une école, une famille) ou individuellement.

Avec l'accord du parent ou encore de la tutrice légale ou du tuteur légal, l'école peut soumettre elle-même une demande de services pour une ou un élève. Il est donc facilitant que les équipes-écoles connaissent bien les services offerts dans leur région, les mécanismes d'accès et les trajectoires de services. Ainsi, le personnel scolaire peut communiquer une information adéquate aux familles et soumettre les demandes de services au bon endroit. Pour les acteurs consultés, l'échange d'informations entre le RSSS et le personnel scolaire représente un défi majeur, notamment à cause d'une méconnaissance réciproque des structures en place et parce que les canaux de communication comportent de nombreux intermédiaires, ce qui allonge le processus (ex. : d'une ou d'un gestionnaire d'un CIUSSS à une ou à un gestionnaire d'un CSS, puis à une direction d'école et, enfin, à une intervenante ou à un intervenant scolaire).

Les écoles peuvent aussi être amenées à collaborer avec le RSSS dans le cadre d'un plan d'intervention, lequel est élaboré à l'interne avec la direction, les parents de même que des professionnelles et professionnels des services complémentaires. Il arrive que le personnel professionnel du RSSS soit aussi mobilisé à ce stade. Certains élèves vivent une situation si complexe que des interventions spécialisées et surspécialisées peuvent s'avérer nécessaires. Les professionnelles et professionnels des deux réseaux sont alors amenés à planifier et à coordonner leurs actions dans le cadre d'un plan de services individualisé ou d'un plan de services individualisé et intersectoriel. Dans ce cas, l'équipe d'intervention jeunesse (EIJ) peut être appelée à mobiliser et à soutenir les parents et les partenaires[22]. De plus, dans certaines régions, les professionnelles et professionnels peuvent s'appuyer sur un protocole visant à faciliter la démarche d'arrimage, par exemple le Protocole montréalais sur les pratiques collaboratives en soutien

22 Depuis 2003, « les EIJ sont des mécanismes territoriaux de coordination intersectorielle visant à assurer l'accès, la continuité et la qualité des services aux jeunes vivant des problèmes multiples et complexes. Ces EIJ sont coordonnées par une personne médiatrice partenariale qui mobilise et soutient les organisations partenaires et les parents dans l'analyse des complexités en jeu et des besoins ainsi que dans la recherche et la mise en œuvre de solutions novatrices ajustées à la situation particulière du jeune. […] Tout au long de la démarche, une place centrale est accordée à la parole et au pouvoir de décision des jeunes et des parents » (Lemay et al., 2021, p. 92).

aux jeunes en situations complexes (MEQ et MSSS, 2022)[23]. Lors des consultations menées par le Conseil, les parents et le personnel scolaire ont déploré la longueur des délais précédant l'obtention de services professionnels du RSSS. Parfois, les situations ont le temps de se dégrader jusqu'à l'arrêt de la scolarisation avant que des services ne soient mis en place.

Enfin, les écoles peuvent être amenées à collaborer avec les services sociaux, notamment les **directions de la protection de la jeunesse**. Les professionnelles et professionnels qui travaillent avec les enfants, dont le personnel scolaire, ont l'obligation de signaler à ces directions, dans l'exercice de leurs fonctions, toutes les situations visées par la *Loi sur la protection de la jeunesse*. Dans cette loi, les motifs de signalement sont l'abandon, la négligence, les mauvais traitements psychologiques, l'exposition à la violence conjugale, les abus sexuels ou physiques et la présence de troubles sérieux du comportement (Québec, 2024b, art. 38).

Il est possible de faire un signalement en tout temps en téléphonant à la DPJ de sa région. Toutefois, selon les acteurs consultés, le rôle de la DPJ et les étapes d'un signalement ne sont pas toujours bien connus par les membres des milieux scolaires, qui comptent parmi les premiers intervenants faisant les signalements. Les DPJ notent que plusieurs appels n'ont aucun lien avec la sécurité des enfants. Beaucoup de gens y font appel dans le cadre d'une impasse clinique. Ces demandes ne relèvent pas du rôle de l'équipe responsable de la réception et du traitement des signalements, qui a pour mission de déterminer si ceux-ci sont justifiés. Dans ce cas, l'intervention de la DPJ peut démarrer dès la réception de l'appel.

Dans son rapport (2021), la Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse (CSDEPJ) constate que certaines communautés ethnoculturelles n'ont pas accès à des services publics adaptés, ce qui a un effet sur le développement et le bien-être des enfants. La Commission relève plusieurs barrières qui empêchent les familles immigrantes de bénéficier pleinement des services publics, notamment la difficulté des services de proximité à rejoindre ces familles et à leur offrir des services pleinement adaptés. De plus, il semble que les traumatismes liés au parcours migratoire soient peu repérés par l'école. Trop souvent, la DPJ devient la porte d'entrée des services à la suite d'un signalement fait par le personnel scolaire :

> Si les services de proximité [dont l'école] demeurent peu accessibles ou peu sensibles aux réalités des familles immigrantes, la protection de la jeunesse devient presque, par la force des choses, la porte d'entrée aux services avec tout ce que ceci implique en termes de souffrance et de peur pour les personnes concernées par le signalement. (CSDEPJ, 2021a, p. 307.)

23 Pour plus d'information sur les enfants vivant une situation complexe, on peut consulter les ouvrages suivants : Caron, Beaulieu et Gagnon-Tremblay (2022); Lemay et al. (2021); Lafortune et al. (2022); Lemay et al. (2017).

[Exemple] Depuis plusieurs semaines, un enfant se présente à son école primaire sans boîte à lunch. Le personnel scolaire est inquiet. Une enseignante téléphone à la DPJ de la région pour signaler une négligence. Lorsque l'intervenante de la DPJ rencontre la famille de l'enfant, elle constate qu'elle est nouvellement arrivée et qu'elle vit dans des conditions extrêmement précaires : le logement ne contient pas de meubles et n'est pas alimenté en électricité, car le prix du loyer dépasse le revenu familial. L'intervenante met immédiatement la famille en relation avec un organisme voué à l'intégration des familles nouvellement arrivées et inscrit l'enfant à un service de repas du midi via un autre organisme communautaire. La DPJ se retire alors du dossier.

La Commission souligne que l'offre de formation à l'approche interculturelle est insuffisante, surtout dans les milieux policiers et scolaires. Elle recommande de « [m]ettre en œuvre et offrir une formation sur l'approche interculturelle, obligatoire à tous les acteurs qui œuvrent auprès des familles et des enfants » (CSDEPJ, 2021a, p. 313). La Commission soulève également l'importance de déconstruire les préjugés ainsi que les stéréotypes et de prendre en compte la trajectoire migratoire et les traumatismes des élèves comme ceux de leurs parents. Elle signale enfin qu'il importe de prendre en compte les réalités autochtones et les cultures d'appartenance pour orchestrer des interventions qui favoriseront le bien-être des jeunes.

4.2.3 Les initiatives gouvernementales incluant une composante école-famille-communauté

Depuis le tournant des années 2000, le gouvernement du Québec, en particulier le ministère de l'Éducation, a financé plusieurs programmes, stratégies et projets qui incluent un volet de collaboration entre l'école, les familles et la communauté. Dans le cadre de la préparation de cet avis, le Conseil a retracé et analysé l'historique des programmes suivants (consulter l'annexe 3 pour une description détaillée) :

- Le **programme Passe-Partout (depuis la fin des années 1970)** a été créé pour favoriser la réussite éducative et l'égalité des chances des enfants issus de milieux socioéconomiques faibles en soutenant les parents dans l'exercice de leur rôle éducatif et en assurant une entrée scolaire réussie aux enfants.
- Le **programme Une école montréalaise pour tous (UEMPT) (depuis 1997)** soutient l'école montréalaise en intervenant en faveur de l'équité et de la justice sociales dans les écoles primaires situées en milieu défavorisé.
- La **stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) (depuis 2002)** est une mesure financière qui vise à soutenir, en milieu défavorisé, l'adaptation de pratiques d'intervention dans l'école ou la classe.
- Le **Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE) (depuis 2003)** a pour objectifs de faire connaître, de promouvoir et de soutenir les organismes d'action communautaire dont la mission principale est similaire à la mission éducative du MEQ.

- La **maternelle 4 ans à temps plein (depuis 2013 en milieu défavorisé et depuis 2020 pour toutes et tous)** vise à favoriser le développement du plein potentiel de chaque enfant et sa réussite éducative en agissant tôt et de manière concertée, notamment par un **volet d'intervention auprès des parents**. Le Programme-cycle de l'éducation préscolaire fait également état de l'importance de mobiliser la famille et la communauté autour de l'enfant pour le soutenir dans son développement.
- Le **Programme de soutien à des partenaires en éducation (SAP)** finance les OBNL et les partenaires du réseau dont la mission se rapproche de celle du ministère de l'Éducation.
- Le **programme Famille, école, communauté, réussir ensemble (FECRE) (2003-2009)** s'adresse aux parents d'enfants âgés de 2 à 12 ans et a pour buts de soutenir la réussite scolaire en milieu défavorisé et de prévenir l'analphabétisme.
- Le **Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés (PAELE) (2003-2017)** a pour mission d'appuyer l'intégration de l'éveil à la lecture et à l'écriture lors d'activités quotidiennes informelles.
- Le **projet Réunir réussir (R2) (2009-2015)** vise à soutenir les initiatives encourageant la persévérance scolaire en misant sur la mobilisation des instances régionales et des communautés locales.
- **Depuis 2015**, les **instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative** ont pour mandat de mobiliser les acteurs régionaux et le développement de partenariats locaux autour de la promotion des conditions favorables à la réussite éducative.

Les évaluations et les études relatives à plusieurs de ces programmes ont révélé certaines pistes de recommandation à explorer pour leur amélioration (Castonguay et Fortin, 2020; Janosz et al., 2010; Larose et al., 2010; Myre-Bisaillon, 2010; Bernatchez, 2018; MEQ, 2021a; MEES, 2017b; MEQ, 2020a, 2023a).

Tout d'abord, ce type d'intervention collaborative devrait être renforcé et sa portée, élargie. Plusieurs conditions sont nécessaires pour la consolidation des diverses stratégies, notamment l'augmentation de la capacité du Ministère et des organismes scolaires à soutenir le développement professionnel du personnel scolaire, la mise en place de mécanismes de communication clairs, l'augmentation de la fréquence des moments de rencontre et d'échange de même que la réduction du nombre de dossiers prioritaires en parallèle. La simplification des documents administratifs, de la gestion et de l'opérationnalisation des programmes revêt aussi une importance pour maximiser les retombées. Un enjeu qui semble particulièrement important touche les processus de diffusion non seulement de l'offre de programmes en tant que telle, mais aussi d'une information claire auprès du personnel enseignant ainsi que des initiatives auprès des partenaires et des organismes du milieu. En ce sens, le rôle d'une personne qui se consacre à la coordination des projets est central dans la diffusion et le développement de nouveaux partenariats ou la stimulation du fonctionnement des équipes locales.

Adopter une démarche structurée pour promouvoir et guider un changement de pratiques basé sur la mobilisation collective est une composante clé permettant d'atteindre les objectifs des différents programmes. Pour assurer le maintien des pratiques et des activités promues par ceux-ci, il est conseillé d'intégrer ces objectifs dans le mandat et la programmation d'activités des organismes participants, en axant les services sur les organismes fréquentés par les familles et non seulement les enfants ou les parents. Pour que les programmes soient des plus efficaces, il est recommandé qu'ils soient conçus, mis

en œuvre et évalués en fonction de savoirs et de savoir-faire éprouvés. Dans le cadre d'un programme à plusieurs objectifs, il est aussi nécessaire de s'assurer que les activités proposées concernent l'ensemble des objectifs.

Quant au soutien financier des programmes, il est suggéré de l'offrir sur au moins cinq ans pour assurer la durabilité des nouveaux partenariats et une stabilité des actions ainsi qu'accorder un soutien accru aux écoles de grande taille. Dans le cas des projets financés par les IRC, il apparaît que le rapport coût-bénéfice est généralement excellent, puisqu'il repose en grande partie sur du travail bénévole. L'évaluation est nommée comme un élément essentiel pourvu que la fonction de reddition de comptes soit simple et en équilibre avec les fonctions de mobilisation et de structuration de l'action. Ainsi, pour renforcer sa qualité, l'évaluation devrait utiliser des indicateurs stables et des épreuves standardisées, et se baser sur une collecte de données systématique. Finalement, dans un souci de cohérence, les multiples mesures et programmes de soutien financier ministériels pourraient être arrimés, bien que certains milieux aient réussi à les intégrer à l'aide du plan de réussite à modèle unique. L'accès à l'expertise et à l'offre d'activités rattachées à des régions spécifiques pourrait aussi s'étendre à des milieux ayant des caractéristiques semblables dans d'autres régions. Les familles de ces milieux ont besoin d'un soutien gradué et différencié de même que d'un lien de confiance.

L'analyse des divers programmes gouvernementaux amène le Conseil à formuler quelques constats. Premièrement, le PACTE et le SAP sont des programmes financiers, c'est-à-dire qu'ils permettent de transférer des sommes d'argent à des organismes communautaires, à des OBNL et à des partenaires du réseau de l'éducation dont la mission contribue à celle de l'école. Les montants alloués peuvent servir à financer l'organisme lui-même (à la mission) ou des activités (par projet). Le projet Réunir réussir et, subséquemment, les IRC ont ajouté un volet supplémentaire en finançant directement la concertation et la mobilisation, en plus de soutenir le déploiement de projets locaux. Ainsi, les IRC se trouvent « au carrefour des acteurs qui mènent à la réussite éducative des élèves québécois » (MEQ, 2024c). **Pour le Conseil, les organismes partenaires contribuent de manière incontournable à la mission de l'école : les instances régionales de concertation et les organisations partenariales locales apparaissent comme des acteurs essentiels pour assurer la mobilisation autour de la réussite éducative et du bien-être des élèves.** En ce sens, les transferts financiers aux partenaires sont cruciaux pour le maintien de la vitalité des petits organismes et la pérennité des projets de collaboration école-famille-communauté.

Deuxièmement, tous les programmes recensés qui intègrent explicitement une composante école-famille-communauté sont déployés dans des écoles situées en milieu défavorisé (UEMPT, SIAA, FECRE, PAELE). Le Conseil en conclut que, dans l'esprit du ministère de l'Éducation, la triade école-famille-communauté est surtout associée à l'intervention menée en milieu défavorisé pour prévenir le décrochage scolaire et favoriser la réussite éducative des élèves. D'ailleurs, dans le *Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé*, publié récemment, le MEQ propose de centrer l'intervention sur cinq leviers, dont la mobilisation de la communauté éducative (MEQ, 2019). **Pour le Conseil, la collaboration entre l'école, les familles et la communauté apparaît comme un levier essentiel pour favoriser la réussite éducative de l'ensemble des élèves du Québec.**

Enfin, plusieurs pistes d'amélioration proposées dans les différents rapports et les études évaluatives semblent toujours d'actualité. Plusieurs de ces pistes ont été mentionnées à maintes reprises lors des consultations du Conseil, notamment le rôle central joué par l'agente ou l'agent pivot de même que l'importance de structurer la collaboration tout en simplifiant la mise en œuvre et de sensibiliser le personnel scolaire aux réalités des familles en situation de vulnérabilité. L'étape de l'évaluation des

programmes semble souvent escamotée. **Pour le Conseil, il ne fait aucun doute qu'il importe d'évaluer régulièrement les initiatives de collaboration école-famille-communauté afin d'identifier les bonnes pratiques, d'ajuster les stratégies en fonction des besoins changeants et de mesurer leur impact sur le bien-être et la réussite éducative des élèves.**

4.2.4 Les autres initiatives

Il est tout à fait impossible de décrire tout ce qui se fait en matière d'initiatives locales et régionales qui interpellent la communauté éducative tant celles-ci sont nombreuses et variées. En effet, il existe au Québec une panoplie d'initiatives citoyennes et communautaires visant à **offrir des services** aux enfants, aux parents et aux familles. Plusieurs d'entre elles contribuent, de près ou de loin, au bien-être et à la réussite éducative des jeunes.

- Tous secteurs confondus, plus de 4 000 organismes d'action communautaire autonome (OACA) sont financés par le gouvernement (Réseau québécois de l'action communautaire autonome, 2019). Ils sont rattachés à un ministère ou à un organisme gouvernemental selon la parenté de leur secteur d'activité (ex. : famille, environnement, santé, loisirs).
- Le ministère de la Famille finance 278 organismes communautaires Famille dans le cadre du volet 1 du Programme de soutien financier à l'action communautaire auprès des familles. Ces organismes offrent des activités de promotion et de prévention ainsi que des services d'aide à tous les parents en couvrant une variété d'étapes de la vie, de la grossesse à l'âge adulte (Ministère de la Famille, 2024). Au cours de l'année financière 2022-2023, près de neuf organismes sur dix ont collaboré avec des écoles (87 %) (Institut de la statistique du Québec, 2024).
- Le nombre d'organismes partenaires des IRC sur la persévérance scolaire et la réussite éducative est estimé à plus de 2 000, pour un total de près de 700 projets locaux financés annuellement (Réseau québécois pour la réussite éducative, 2024).

Bien qu'elles ne fournissent pas directement des services aux élèves et aux familles, des initiatives visent à **coordonner les services qui leur sont offerts**.

- Les tables de concertation intersectorielles ont pour objectif de rassembler des acteurs de différents secteurs (ex. : éducation, santé, milieu municipal) autour d'un enjeu commun ou d'une population, par exemple la réussite éducative et le décrochage scolaire, la petite enfance ou les saines habitudes de vie. Les acteurs du secteur communautaire et du RSSS consultés dans le cadre de l'élaboration de cet avis ont noté que les écoles sont peu représentées aux tables de concertation jeunesse.
- Certaines communautés ont également fait le choix de créer leur propre structure partenariale afin de mieux tenir compte des enjeux locaux. Des comités sont formés pour répondre à des enjeux précis, par exemple la glissade de l'été ou la sécurité routière.

Que sait-on de l'**état de la collaboration** entre l'école et les partenaires de la communauté?

- En 2021, Réseau réussite Montréal a mené une consultation auprès des organismes communautaires présents sur ses 31 territoires (Lemay, 2021). Il en est ressorti que toutes les communautés, sans exception, sont mobilisées autour de la promotion de la réussite éducative des jeunes, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des écoles. Les actions mises en œuvre se déclinent en trois grands types : a) les initiatives individuelles des organismes communautaires qui incluent

l'école; b) les actions collaboratives ponctuelles entre l'école et les organismes communautaires; c) les démarches partenariales résultant d'une planification territoriale, qui impliquent à la fois l'école et les organismes communautaires. Ces dernières portent sur des thèmes récurrents tels que l'éveil à la lecture et la littératie; les transitions scolaires; la sensibilisation, le soutien et l'accompagnement scolaires ainsi que le renforcement du lien entre l'école et la communauté par le biais d'une intervenante ou d'un intervenant communautaire scolaire (ICS). La collaboration É-F-C est considérée comme une priorité partagée. Toutefois, la nécessité de clarifier le concept a été soulevée afin de dépasser les collaborations ponctuelles en s'appuyant sur une connaissance et une reconnaissance mutuelles. La collaboration É-F-C se déploie de manière inégale et demande une énergie considérable. Les liens sont toujours à refaire, ce qui rend le processus laborieux. Les défis de la relation partenariale incluent le manque de temps et de ressources, le désalignement des objectifs mutuels de même que la méconnaissance de l'autre ou le manque de confiance entre les deux parties. Néanmoins, la collaboration É-F-C est considérée comme un exercice qui en vaut la peine, de nombreuses communautés signalant des relations durables et fructueuses qui bonifient les projets, en élargissent la portée et améliorent la cohérence de même que la complémentarité des services.

- Réseau réussite Montréal a également recueilli les points de vue des milieux scolaires sur le déroulement de la collaboration de l'école avec la communauté (Lemay, 2024). En général, cette collaboration se déroule plutôt bien du point de vue scolaire et est mentionnée dans 61 % des projets éducatifs. Toutefois, certains CSS considèrent cet enjeu comme déjà bien pris en considération et préfèrent orienter leurs efforts vers d'autres domaines. Les écoles expriment une satisfaction globale à l'égard de la collaboration avec des organismes et autres partenaires, et reconnaissent les contributions de la communauté. Ces résultats contrastent avec les réserves exprimées par celle-ci, une divergence qui serait due à un écart dans les attentes quant à la nature du partenariat. Alors que les organismes souhaitent être considérés comme des partenaires à part entière, les écoles les voient davantage comme des fournisseurs de services complémentaires. D'ailleurs, la concertation locale semble sous-investie par le milieu scolaire, bien que globalement appréciée. Tandis que le manque de temps est la principale raison invoquée par les CSS francophones pour ne pas y participer, les écoles anglophones font face à des défis linguistiques lorsqu'elles s'engagent dans cette concertation et affichent aussi une méconnaissance de son existence. Les facteurs de succès des collaborations sont liés aux relations interpersonnelles. Parmi ces facteurs, la communication, la désignation d'une personne attitrée et le professionnalisme du partenaire jouent un rôle central. Des pratiques qui semblent gagnantes sont la désignation de personnes médiatrices, des projets concrets, des ressources stables, une reconnaissance de l'expertise, un sentiment de complémentarité ainsi qu'un engagement du centre de services scolaire ou de la commission scolaire.
- Selon les acteurs consultés par le Conseil, la collaboration entre les CSS et les organisations autochtones gagnerait à être davantage développée, car cette piste a été peu exploitée à ce jour. Les résultats du projet de recherche de Couture (2024), qui portait sur les pratiques de sécurisation culturelle visant à soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones, sont éloquents à cet égard : les pratiques existent, l'expertise est là, mais elles sont peu connues des allochtones.
- Une consultation menée par l'Association québécoise de la garde scolaire (AQGS) a mis au jour plusieurs activités de collaboration É-F-C lancées par le personnel éducateur, comme l'heure du conte animée par une personne retraitée, la création de jeux pour les enfants de la garderie et

la fréquentation gratuite des infrastructures d'un centre de loisirs (AQGS, 2023). En revanche, les organismes communautaires consultés indiquent une faible collaboration directe avec les services de garde ou l'absence d'une telle collaboration. Pour le Conseil, cette dernière piste pourrait être davantage exploitée dans le futur.

4.3 Sur les plans pédagogique et professionnel

Au Québec, le travail collaboratif en milieu scolaire est de plus en plus répandu (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010; Lessard et Carpentier, 2015; Tardif, 2017) : travail en équipe-cycle, communautés de praticiens, rencontres (dites « multi ») entre les membres de différents groupes professionnels, etc. Déjà, en 2010, Beaumont, Lavoie et Couture observaient que :

> Le contexte scolaire jusqu'alors décrit comme individualiste est en voie de transformation majeure puisque **l'enseignant est appelé à travailler de concert avec tous les intervenants, qu'ils proviennent du milieu scolaire ou d'autres institutions** (santé/services sociaux/communautaires) en vue de favoriser la réussite de tous les élèves. Ce travail auparavant basé sur une structure en silo, passe au travail orienté vers une **structure en réseau**. C'est pourquoi de nombreux référentiels professionnels incluent aujourd'hui, dans les compétences professionnelles à maîtriser, celles liées au travail d'équipe. (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010, p. 4.)

Dans cette section, le Conseil a choisi d'examiner plusieurs composantes du réseau éducatif sous l'angle de la collaboration :

- Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), qui encadre le curriculum, c'est-à-dire les savoirs à transmettre;
- Des modalités éducatives favorables au bien-être des enfants et propices à la collaboration école-famille-communauté;
- Les compétences attendues du personnel enseignant selon les référentiels de compétences et au terme de leur formation initiale;
- Le rôle stratégique de la direction d'établissement.

Diverses questions ont guidé notre regard. Quelles sont les portes d'entrée de la collaboration école-famille-communauté dans le PFEQ? Quelles approches pédagogiques sont favorables au déploiement d'une « structure en réseau »? Dans quelle mesure la collaboration avec les familles et la communauté est une compétence professionnelle à développer par le personnel? Qui doit assumer le leadership nécessaire à la mise en place de pratiques collaboratives avec les familles et la communauté dans les écoles?

4.3.1 Un regard sur le Programme de formation de l'école québécoise

Le Conseil a procédé à une relecture du PFEQ sous l'angle de la collaboration école-famille-communauté. Sa préoccupation, maintes fois soulevée par les acteurs lors des consultations, est que la collaboration É-F-C soit vue comme une surcharge par le personnel scolaire : **cette collaboration ne doit pas s'ajouter, mais doit représenter une occasion qui s'intègre aux situations d'apprentissage**. L'éducation physique et à la

santé est la seule discipline qui fait explicitement référence à la collaboration école-famille-communauté (MEQ, 2006) (voir l'annexe 2). Il semble toutefois que plusieurs avenues permettent de mettre en place des situations d'apprentissage avec ou dans la communauté et au regard de toutes les disciplines.

Le Programme de formation de l'école québécoise comprend cinq domaines d'apprentissage : les langues; la mathématique, la science et la technologie; l'univers social; les arts; le développement personnel. Ces domaines représentent les grands champs à partir desquels sont définies les disciplines jugées essentielles à la formation de l'élève.

Dans le domaine des langues, le personnel enseignant pourrait, par exemple, contacter la direction d'une résidence pour personnes âgées afin que les élèves correspondent par écrit avec des résidentes et résidents. En plus de mettre en pratique leurs compétences relatives à l'écriture et à la lecture de textes variés, les élèves apprendraient à connaître des personnes qui habitent leur communauté et qui ont aidé à la faire évoluer.

Dans le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie, le personnel enseignant, dans le cadre d'un cours de science et technologie, pourrait suggérer aux jeunes de tenter de repérer des insectes dans le boisé situé derrière l'école et de comprendre ce qui les a amenés à vivre dans ces conditions plutôt qu'ailleurs. Des organismes environnementaux ou de promotion de la biodiversité pourraient d'ailleurs être ravis de soutenir le personnel enseignant dans une activité semblable.

Dans le domaine de l'univers social, au 1er cycle, les élèves pourraient être invités à construire leurs représentations de l'espace, du temps et de la société en explorant le quartier où se trouve l'école.

Dans le domaine des arts, le personnel enseignant pourrait proposer aux jeunes d'apprécier une œuvre dans un espace culturel local (ex. : salle de spectacle, théâtre, musée, centre d'interprétation).

Enfin, dans le domaine du développement personnel, les élèves pourraient être amenés, en éducation physique et à la santé, à explorer un boisé situé près de l'école lors d'une promenade hivernale en raquettes. En plus de découvrir ce milieu, les jeunes auraient la possibilité de développer leur répertoire d'actions permettant de se déplacer en raquettes en fonction des contraintes de cet environnement.

Les domaines généraux de formation et la culture apparaissent aussi comme des portes d'entrée particulièrement propices à l'apprentissage avec ou dans la communauté. Le PFEQ accorde une grande importance à la mise en relation des apprentissages scolaires fondamentaux et de leur transfert dans des situations de vie réelles. Les **domaines généraux de formation (DGF)** ont été inclus dans le PFEQ dans l'intention de relier les apprentissages disciplinaires à des problématiques contemporaines qui dépassent les frontières traditionnelles entre les disciplines :

> Le Programme de formation de l'école québécoise présente, sous l'appellation « domaines généraux de formation », un ensemble de grandes questions que les jeunes doivent affronter. Ils rapprochent les savoirs disciplinaires des préoccupations quotidiennes de l'élève et lui donnent plus de prise sur la réalité. […] Les problématiques dont ils sont porteurs échappent aux frontières disciplinaires. Ils agissent comme de véritables

> lieux de convergence favorisant l'intégration des apprentissages. Ils servent de points d'ancrage au développement des compétences transversales et des compétences disciplinaires, sans pour autant constituer de simples contextes d'apprentissage. Ils doivent se développer par et à travers les autres apprentissages tout en leur permettant de s'inscrire dans des problématiques proches de la vie. […] La construction de réponses à ces questions s'articule autour de la maîtrise progressive des compétences disciplinaires et transversales et elle exige une action concertée des divers intervenants de l'école et de la communauté. (MEQ, 2006, p. 42.)

Ainsi, la description donnée par le MEQ à propos des DGF ouvre la porte à la réalisation d'actions au sein de la communauté ou à l'école et à la participation de membres de la collectivité. Bien que seul le domaine *Santé et bien-être* y fasse explicitement référence, tous les DGF apparaissent comme des leviers pédagogiques permettant de développer des projets scolaires en contexte authentique et d'y inclure la communauté. Comme le rapporte le réseau Périscope (2018), les projets scolaires en contexte authentique permettent de faire des liens avec la vie quotidienne et les champs d'intérêt de l'élève, ce qui favorise l'engagement.

Le **rapport à la culture** est également central dans le PFEQ. Les éléments de culture permettent d'établir des liens entre les différentes disciplines et d'offrir un soutien signifiant lors des situations d'apprentissage. En outre, les écoles s'inscrivent toutes dans un milieu de vie porteur d'une culture locale et les élèves sont invités à s'approprier cette culture.

> L'école compte parmi les lieux importants de transmission entre les générations des acquis de la société. Par le biais de ses activités de formation, elle crée un environnement dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu, poursuit sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie et élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société. (MEQ, 2006, p. 2.)

Pour ce faire, le rôle du personnel enseignant est primordial. Selon le référentiel de compétences de la profession enseignante, l'enseignante ou l'enseignant doit jouer un **rôle de médiateur culturel** qui vise notamment à mettre l'élève en contact avec des éléments de sa culture (MEQ, 2020b).

> Le travail de l'enseignante ou de l'enseignant comme professionnelle ou professionnel cultivé, interprète, passeur de culture et critique de celle-ci consiste à initier les élèves à une variété de repères culturels issus du patrimoine de l'humanité, à rendre explicite et pertinent le sens des objets culturels, à tisser des liens entre ceux-ci et les contenus disciplinaires ainsi qu'avec la culture des jeunes et à stimuler l'esprit critique et la réflexivité des élèves à l'égard de la culture. (MEQ, 2006, p. 48.)

Bien que ce rôle soit officiellement attribué aux enseignantes et aux enseignants, tout le personnel scolaire peut prendre l'initiative de mettre les élèves en contact avec des éléments de culture. **La collaboration avec la communauté représente un moyen privilégié de les placer directement en relation avec des éléments de culture propres à leur milieu de vie.** L'environnement naturel, l'environnement bâti, l'expérience de vie des citoyennes et des citoyens du quartier ou de la municipalité, la cuisine locale ou l'art sous toutes ses formes sont des exemples de ressources pouvant alimenter la prise de conscience des jeunes à l'égard de leur culture en mettant à profit le milieu dans lequel l'école s'inscrit.

L'utilisation des ressources présentes dans la communauté dans le cadre d'activités éducatives, que ce soit en établissant des liens entre les apprentissages et la vie quotidienne, en mettant à profit des éléments de la culture locale ou en combinant ces deux moyens, est en cohérence avec les finalités du PFEQ. Ces portes d'entrée peuvent être exploitées à travers toutes les disciplines scolaires.

Une question simple à se poser :

« Qui peut m'aider? »

Pour faciliter la réalisation d'activités pédagogiques au sein de la communauté, il suffit de parler de son projet à une conseillère ou à un conseiller pédagogique ou encore à une ou à un collègue et de se poser une question toute simple : « Qui peut m'aider? » Ce qui paraît initialement comme une démarche hasardeuse peut rapidement se transformer en occasion de collaboration et en activité enrichissante. Dans une situation rapportée au Conseil, une enseignante de science et technologie souhaitait réaliser une activité pédagogique sur les têtards se trouvant dans la rivière derrière l'école, mais elle ne savait pas si elle avait le droit d'accéder à cette rivière. Sa conseillère pédagogique lui a conseillé de s'informer à ce sujet auprès de l'organisme de bassin versant de sa communauté. Non seulement cet organisme l'a mise au courant des possibilités d'accès au terrain, mais il a participé à la réalisation de l'activité.

La question de l'évaluation

Le personnel scolaire consulté par le Conseil voit plusieurs bénéfices dans la réalisation d'activités éducatives avec ou dans la communauté. Toutefois, il considère qu'il est parfois difficile d'articuler les intentions pédagogiques et l'évaluation des apprentissages qui en découlent à ces activités, ce qui freine leur réalisation sur une base régulière. Les réticences relatives à la lourdeur de la création de situations d'apprentissage authentiques et à l'évaluation des compétences dans ces circonstances ont déjà été partagées par d'autres acteurs scolaires dans le cadre de publications du Conseil (CSE, 2014, 2018).

> Pour la majorité des acteurs scolaires, l'évaluation des apprentissages apparaît comme un casse-tête, tant au primaire qu'au secondaire. L'insuffisance de la formation et de l'accompagnement a été maintes fois évoquée compte tenu des changements radicaux induits par la Politique d'évaluation des apprentissages dans les pratiques professionnelles. On a fait valoir que le [ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)] avait produit une grande quantité de documents qui ont davantage contribué à semer la confusion qu'à lever les ambiguïtés. **On a souligné l'immense difficulté à évaluer des compétences, la lourdeur de la tâche d'élaboration des situations d'apprentissage et d'évaluation, les difficultés de lecture que ces dernières soulèvent.** Bref, plusieurs ont déclaré « qu'ils n'enseignent plus, ils évaluent ». (CSE, 2014, p. 63.)

Les activités éducatives en contexte authentique, réalisées avec ou dans la communauté, sont tout à fait appropriées pour l'évaluation des compétences en cohérence avec le PFEQ. Toutefois, comme l'a déjà souligné le Conseil (2014, 2018), les différents documents d'encadrement relatifs à l'évaluation des apprentissages véhiculent des messages contradictoires sur les attentes liées à celle-ci. Le nombre de crédits associés à l'évaluation des apprentissages dans la formation initiale du personnel enseignant est limité et la compréhension de ce que nécessite l'évaluation des compétences est inégale d'une personne enseignante à l'autre.

4.3.2 Des modalités éducatives favorables au bien-être de l'enfant et propices au contact avec la communauté

Le Conseil s'est penché sur différentes modalités éducatives qui favorisent le bien-être de l'enfant. Ces modalités ont également l'avantage de pouvoir être mises en œuvre au contact de la communauté. Elles ont d'abord été portées à l'attention du Conseil lors de la vaste consultation de groupes d'acteurs et d'écoles inspirantes avant d'être examinées au regard de leur apport à différentes composantes de ce bien-être.

Selon l'UNESCO (2006, 2010, 2024), l'**éducation artistique et culturelle** (EAC) intègre les arts, la culture et les pratiques artistiques dans le contexte éducatif, allant au-delà des enseignements artistiques traditionnels pour englober l'ensemble des domaines culturels (Bordeaux, 2016). Elle comprend à la fois l'éducation à l'art, axée sur l'enseignement des pratiques artistiques et le développement de la sensibilité culturelle, et l'éducation par l'art, où celui-ci est utilisé comme moyen d'apprentissage général incorporant des sujets sociaux et culturels dans le processus éducatif (Bamford, 2006). Toujours selon l'UNESCO, l'EAC stimule l'imagination, la créativité et l'expression de soi, tout en renforçant les valeurs morales, l'esprit critique et le sens de l'autonomie. Elle contribue à une éducation de qualité en favorisant la collaboration locale et la diversité culturelle, renforçant ainsi les identités individuelles et collectives. Par exemple, à l'automne 2022, le projet L'École au musée a été lancé en collaboration avec une école de la ville de Montréal et des institutions muséales montréalaises afin de mener une expérience de projet de musée-école (CTREQ, 2023).

L'**éducation physique et à la santé ainsi que le sport à l'école** englobent les activités physiques structurées et supervisées qui se déroulent pendant la journée scolaire (Bailey et al., 2009). L'activité physique peut aussi comprendre les loisirs et les activités utilitaires qui contribuent à la santé physique (Kino-Québec, 2011). La pratique régulière d'activités physiques et sportives pendant l'enfance et l'adolescence favorise le développement physique, la santé de même que le développement affectif, social et cognitif des élèves en fonction des conditions sociales, contextuelles et pédagogiques (Bailey et al., 2009; Kino-Québec, 2011). Des politiques et des programmes provinciaux et fédéraux ainsi que des initiatives communautaires visent à promouvoir un mode de vie actif et sain chez les jeunes en fournissant des ressources, en éliminant les obstacles à la participation et en invitant les écoles, les parents et d'autres partenaires (ex. : municipalités, OBNL) à s'engager dans une approche collaborative. À l'instar du programme Trottibus de la Société canadienne du cancer, le programme Pédibus permet aux élèves du primaire de se rendre à l'école et d'en revenir à pied et en groupe, accompagnés par des adultes (comme des bénévoles ou des personnes âgées) ou de jeunes leaders (par exemple, des élèves de 6e année) (Kino-Québec, 2011).

Par ailleurs, l'**éducation entrepreneuriale**, telle qu'elle est définie par Pepin (2017), englobe un domaine éducatif ayant trois finalités principales. Elle a d'abord pour but de favoriser l'acquisition de connaissances sur l'entrepreneuriat, permettant une meilleure compréhension de ce domaine. Ensuite, elle vise le développement de compétences liées à la création et à la gestion d'entreprises, formant ainsi les futurs entrepreneuses et entrepreneurs. Enfin, elle se concentre sur le développement de caractéristiques personnelles favorisant l'initiative et l'action dans la vie en général. Cette approche éducative repose sur des projets d'action concrets liés à la société, à la réflexivité et à la résolution de problèmes, ce qui permet un apprentissage expérientiel et critique. À travers ses projets, l'élève peut être amené à être un acteur principal dans sa communauté et à apprendre par des collaborations avec des entreprises

traditionnelles ou d'économie sociale. Par exemple, pour pallier un manque de matériel scolaire (crayons, gommes à effacer, etc.), des jeunes d'une classe de 2e année du primaire ont créé et déployé un petit magasin de fournitures scolaires ouvert à tous les élèves de leur école (Pepin, 2017).

Pour sa part, l'**intervention éducative en contexte de plein air** englobe diverses formes d'éducation et d'intervention se déroulant à l'extérieur avec la nature comme cadre d'apprentissage. Cette approche multidisciplinaire vise à exploiter les avantages de l'environnement naturel pour développer un ensemble de connaissances, de compétences et de valeurs essentielles au développement global des individus. Le plein air peut être interprété de différentes manières selon l'intention visée, soit comme une activité physique intégrée à l'enseignement, un moyen d'action dans l'enseignement, une finalité d'apprentissage pour l'acquisition de connaissances ou un contexte d'intervention dans des environnements spécifiques tels qu'une forêt ou un parc urbain (Gadais et al., 2021). Cette approche représente donc une occasion d'explorer les espaces de la communauté situés à proximité de l'école. Ainsi, une école primaire a obtenu un financement de la Fondation Monique-Fitz-Back qui lui a permis d'acheter des bottes et des imperméables pour permettre à ses élèves d'explorer et d'apprendre dans et par la nature, quelle que soit la température (Fondation Monique-Fitz-Back, 2024).

L'**éducation relative à l'environnement** est une dimension de l'éducation contemporaine qui vise à reconstruire les liens entre les individus, les groupes sociaux et leur environnement en explorant les sphères d'interaction à la base du développement personnel et social, soit la construction de l'identité, la relation avec autrui et le rapport avec l'environnement. Elle englobe les perspectives environnementale, psychosociale et pédagogique, abordant des questions complexes telles que les changements climatiques et la biodiversité, tout en favorisant l'engagement actif des individus dans leur environnement et en remettant en question les pratiques pédagogiques traditionnelles (Sauvé, 1997, 2000). Par des projets environnementaux ou des initiatives de durabilité, les élèves contribuent à l'amélioration du milieu scolaire et sont sensibilisés aux enjeux environnementaux présents dans leur communauté. Par exemple, une école initie ses élèves de 5e et de 6e année du primaire à l'aquaculture grâce à la participation d'un organisme environnemental. Ces jeunes acquièrent des connaissances sur les poissons, leurs habitats et l'impact de certains polluants tout en apprenant à s'occuper de jeunes poissons. Ces apprentissages les amènent à réfléchir sur les conséquences de leurs gestes pour préserver l'habitat des poissons dans leur milieu de vie (Gauthier, 2021).

L'**école communautaire** est un établissement éducatif étroitement intégré à sa communauté locale, fonctionnant comme une extension de la famille et du tissu social de la communauté, et offrant des ressources et des services variés. Elle encourage la participation démocratique de tous les acteurs pour ce qui est de définir et d'assumer un projet éducatif commun, visant ainsi à favoriser le développement social de la communauté en prenant en compte les droits, les libertés et les besoins de croissance des enfants (MEQ, 1982). Son objectif est de faire de la réussite des jeunes un engagement social, englobant ainsi deux orientations : le soutien des partenaires communautaires à la mission de l'école et la collaboration de celle-ci à la croissance de la communauté (MEQ, 2005b). Depuis 2006, l'initiative des centres scolaires et communautaires (*Community Learning Centers* [CLC]) rassemble divers acteurs qui se consacrent au développement des jeunes, à l'engagement communautaire et au soutien des familles, avec pour objectif de favoriser une relation durable entre l'école et la communauté tout en stimulant la réussite éducative des élèves (MEQ, 2024b).

L'**éducation holistique** vise, quant à elle, l'intégrité humaine par un alignement de l'éducation sur les réalités fondamentales de la nature, soit son interdépendance et son aspect dynamique, et par l'interconnexion de chaque élément du corps ainsi que du corps dans son ensemble avec ce qui l'entoure. Visant le développement de la sagesse, de la compassion et du sentiment d'avoir une raison d'être, elle repose sur les principes d'équilibre, d'inclusion, d'exploration et de connexion (Miller, 2019) ainsi que sur l'intégration harmonieuse des aspects intellectuels, émotionnels, sociaux, physiques, esthétiques et spirituels de l'apprentissage individuel (Miseliunaite, Kliziene et Cibulskas, 2022). Ces derniers auteurs ont aussi relevé l'objectif qui consiste à favoriser un sentiment de communauté partagée au sein de laquelle chaque membre est responsable, par son implication, de la promotion du bien commun. Au Québec, plusieurs écoles offrent un programme basé sur la pédagogie de Montessori ou de Waldorf, qui ont été reconnus comme des penseurs déterminants du mouvement de l'éducation holistique des jeunes.

L'**éducation ancrée dans le milieu** (*place-based learning*) est une approche pédagogique qui consiste à utiliser la communauté locale et l'environnement comme point de départ pour enseigner des concepts dans diverses matières à travers le curriculum. Cette méthode favorise l'apprentissage pratique et concret, renforce les liens des élèves avec leur communauté, les amène à développer leur appréciation de la nature et les incite à devenir des citoyennes et citoyens actifs et engagés (Sobel, 2004). Elle se distingue par son contenu spécifique au lieu de l'enseignement, son caractère multidisciplinaire et expérientiel de même que son accent sur les interactions avec la communauté locale (Woodhouse et Knapp, 2000). Une enseignante et ses élèves de 3e année ont ainsi travaillé avec un auteur de livres pour enfants pour écrire et illustrer un album qui raconte les péripéties de trois personnages qui remontent le temps et découvrent l'histoire de la ville, ses lieux d'aujourd'hui et les métiers que les gens exercent (Sobel, 2004).

Finalement, la **pédagogie autochtone** est une forme d'apprentissage holistique, volontaire et continue qui est enracinée dans les traditions, les valeurs partagées, les perspectives autochtones et les visions du monde. Elle vise à former des citoyennes et citoyens engagés dans la préservation culturelle et linguistique tout en favorisant leur inclusion dans la société. Fondée sur l'expérience, elle intègre les aspects émotionnels, physiques, spirituels et intellectuels, transcendant l'individu pour englober la famille, la communauté, la nation et la création. Ancrée dans les langues et cultures autochtones, elle représente une activité collective qui favorise également une intégration dynamique des savoirs autochtones et occidentaux (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007). Par exemple, chaque année, le Centre d'entraide et d'amitié autochtone de Senneterre organise trois jours d'activités culturelles auxquelles sont invités tous les élèves et les membres du personnel enseignant des écoles primaires de la ville. Ces activités se déroulent sur un site culturel où les jeunes allochtones et autochtones participent ensemble à divers ateliers (cuisine traditionnelle, langues, artisanat, trappe) (RCAAQ, 2022).

4.3.3 Collaborer : une compétence professionnelle du personnel enseignant

Depuis le tournant des années 2000, la collaboration est une compétence attendue du personnel scolaire (CTREQ, 2018; Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). Un survol de plusieurs référentiels de compétences professionnelles nous permet de confirmer cette tendance : la collaboration (comme ses synonymes) est une compétence commune aux groupes professionnels travaillant en milieu scolaire. En effet, d'une façon ou d'une autre, tous ces groupes sont amenés à travailler en équipe avec les autres membres de l'équipe-école, les parents ou les intervenantes et intervenants externes. Un tableau se trouvant à l'annexe 4 présente les compétences se rapportant à la collaboration dans les référentiels de compétences professionnelles, les cadres de référence et les plans de classification du personnel enseignant, de direction, professionnel et de soutien. Mais qu'en est-il spécifiquement de la collaboration avec les familles et la communauté? Cette section est centrée sur le personnel enseignant, tandis que le personnel de direction sera abordé dans la section suivante.

Chez les enseignantes et enseignants, la collaboration avec les parents et la communauté est une compétence explicitement attendue :

> Compétence 10 : Solliciter l'engagement des parents dans les apprentissages de leurs enfants et la vie de l'école, tout en contribuant à des actions de partenariat durable entre l'école et sa communauté. (MEQ, 2020b, p. 70.)

Aucune étude n'a été recensée en ce qui a trait à la concordance entre le référentiel de compétences professionnelles du personnel enseignant, les programmes de formation en éducation préscolaire et en enseignement primaire ainsi que les compétences effectivement développées par les enseignantes et enseignants novices au regard de la collaboration école-famille-communauté. En revanche, des chercheuses et chercheurs se sont intéressés aux besoins exprimés par les enseignantes et enseignants actuels et futurs en lien avec ce thème. Dans une étude de Letscher, de Deslandes et de Parent (2009), une majorité de finissantes et de finissants de 4e année du programme de formation en adaptation scolaire indiquaient que la collaboration école-famille-communauté est un idéal à atteindre, mais que les intervenantes et intervenants scolaires avec lesquels ils ont travaillé durant leur stage lui accordaient une place variable. Dans une thèse portant sur les besoins de formation psychologique observés chez les finissantes et finissants des baccalauréats en éducation préscolaire et en enseignement primaire, les résultats de Pelletier (2013) laissent croire qu'ils souhaiteraient être mieux préparés à intervenir auprès des parents : « Ils veulent parler davantage de cette réalité, mais surtout avoir des moyens d'aller les voir, de communiquer avec eux et ainsi de comprendre leur réalité » (p. 173). Selon les finissantes et finissants interrogés, l'intervention auprès des parents se situe dans la zone d'écart entre la formation initiale et les réalités de terrain. Ce constat est appuyé par Belzile (2016), qui a remarqué que, durant leur stage final, plusieurs candidates et candidats à l'enseignement ne se sentent pas à l'aise de rencontrer les parents ou d'aborder des sujets délicats comme les difficultés de leur enfant. Cette auteure suggère d'aborder les enjeux éthiques liés au rapport à l'autre plus tôt dans le parcours de formation et de varier les pratiques pédagogiques (ex. : étude de cas, incident critique, journal réflexif, jeu de rôle). Les enseignantes et enseignants interrogés par Arapi, Larivée et Bouchard (2021) ont indiqué également qu'ils ont éprouvé des difficultés à collaborer avec les parents au cours de leurs premières années dans la profession, alors que la très grande majorité d'entre eux n'ont pas suivi de cours sur la collaboration É-F-C durant leur formation initiale. Ces auteurs recommandent de bonifier la formation et le développement professionnel du personnel enseignant par l'ajout de sujets comme l'amélioration de la communication école-famille et le travail avec les familles issues de milieux défavorisés. Les résultats obtenus par April, Lanaris et Bigras (2018) sur les conditions d'implantation de la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé pointent dans le même sens, c'est-à-dire un besoin de formation à l'égard de la collaboration école-famille.

Ainsi, les besoins exprimés par les futurs enseignantes et enseignants nous amènent à nous pencher sur la question de la formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Duval et Dumoulin (2022) suggèrent que cette formation favorise une prise de conscience de « l'importance de développer un lien de confiance plus étroit avec les parents, de favoriser une attitude plus égalitaire et d'assurer une communication bidirectionnelle et un meilleur partage des responsabilités » (p. 136). Selon Payet et Rufin (2022), la formation initiale doit amener les étudiantes et étudiants en enseignement à développer une réflexivité sur la relation entre l'école et les familles. Sinon, le personnel novice :

> […] court le risque de reprendre des expressions toutes faites – partenariat, collaboration, participation, etc. – qui, mises à l'épreuve du réel, ne lui seront d'aucune utilité et seront remplacées au premier conflit, à la première désillusion, par les représentations

> négatives sur les parents, courantes dans le milieu professionnel (Payet, 2017). Il apparaît nécessaire au contraire d'équiper les futurs enseignants d'une solide capacité à penser et à comprendre une relation pleine d'enjeux pluriels et d'affects ambivalents. (Payet et Rufin, 2022, p. 137.)
>
> Il faut ajouter que cette relation doit être appréhendée dans sa complexité, dans ses dimensions tant sociales qu'affectives, dans la conflictualité dynamique des points de vue. Pour permettre aux futurs enseignants de prendre conscience de la potentialité d'une telle relation, il faut des dispositifs de formation à même de les impliquer personnellement, de leur faire éprouver la pluralité des places, de développer leur empathie, d'élargir leurs représentations au-delà de visions simplistes ou stéréotypées. […] Il n'y a pas de collaboration qui enclenche des effets positifs durables sur la scolarité des enfants sans une reconnaissance de la valeur des parents, de leurs points de vue, quels que soient leur situation personnelle, leurs conceptions et leurs modes d'éducation. » (Payet et Rufin, 2022, p. 153.)

Les écrits analysés, les consultations effectuées et les délibérations de ses instances amènent le Conseil à constater qu'il subsiste toujours un inconfort, dans plusieurs milieux scolaires, en ce qui concerne la collaboration avec les parents. Les causes varient en fonction des contextes et des individus : prudence, peur de se faire juger, chasse gardée, méfiance, méconnaissance. Le Conseil est d'avis que les enjeux éthiques liés à la collaboration école-famille-communauté doivent être explicitement abordés au cours de la formation initiale et continue du personnel scolaire. Il insiste sur l'importance de le préparer à poser un regard réflexif sur les relations école-famille. La maternelle est une période charnière à cet égard, car elle représente, pour plusieurs parents, le premier contact avec l'institution scolaire et il importe d'amorcer la relation sur des bases solides.

4.3.4 La direction d'école : un rôle stratégique

Selon le référentiel de compétences du personnel de direction des établissements d'enseignement (MELS, 2008), le développement de collaborations et de partenariats avec différents contributeurs est une compétence attendue de la direction d'école, qui joue un rôle particulièrement important pour faire de la collaboration école-famille-communauté une priorité. En effet, ses fonctions lui permettent d'user de tous les leviers dont elle dispose, comme la gestion des ressources et l'organisation scolaire, pour encourager les initiatives du personnel de son établissement (CSE, 2017b). Dans la littérature, le leadership de la direction d'école est considéré comme un élément incontournable pouvant contribuer à assurer le succès des partenariats É-F-C (Deslandes, 2019c; MEQ, 2021f), tout particulièrement le partage du leadership (Larivée, Ouédraogo et Fahrni, 2019).

Le Conseil s'est déjà penché sur l'exercice d'un **leadership pédagogique, participatif et partagé** chez les directions d'école (CSE, 2017b).

> La direction d'école joue un rôle essentiel non seulement dans la mobilisation de l'équipe-école autour d'un but commun, mais aussi dans l'**articulation de cette mobilisation au quotidien**. C'est elle qui facilite le travail collaboratif entre les différents acteurs de la communauté éducative, qui met tout en œuvre pour réduire les obstacles organisationnels et faciliter la réalisation des initiatives de son personnel. Elle agit un peu comme un chef d'orchestre qui dirige une symphonie. […]

> Ce leadership n'est pas ordinaire. C'est un **leadership pédagogique** qui accompagne l'équipe dans une réflexion pédagogique et permet d'axer la mobilisation sur les apprentissages. C'est un **leadership participatif** qui sollicite les différents points de vue, reconnaît les compétences et suscite l'engagement de chacun. Enfin, dans les écoles les plus mobilisées, c'est aussi un **leadership partagé**. Les initiatives y sont portées par les différents acteurs de l'école. (CSE, 2017b, p. 81-82.)

Au-delà de la collaboration É-F-C, des chercheuses estiment que le leadership collaboratif offre une piste intéressante pour répondre aux enjeux de plus en plus complexes en éducation. En effet, selon Gélinas-Proulx et Jäppinen (2017), les conditions du leadership collaboratif sont les suivantes :

- La synergie : « le résultat de ce qui est créé de façon collaborative par les parties vaut plus que les parties elles-mêmes »;
- Le partage du pouvoir : « la distribution de l'influence se fait en conséquence des rôles et des devoirs de chacun »;
- Les mentalités, les attitudes et les activités nouvelles et novatrices : « les innovations proviennent des membres internes de l'organisation éducationnelle » (p. 210).

Sanders (2018) distingue, pour sa part, **trois stratégies relationnelles** utilisées par les directions d'établissement pour assurer le succès de ce qu'elle appelle *cross-boundary collaboration* :

- S'engager activement auprès de chaque partie prenante;
- Faciliter les interactions entre les différents acteurs par l'implantation de rituels, de structures et de processus;
- Sélectionner soigneusement les membres de l'équipe pour créer et maintenir des cultures scolaires collaboratives.

Le contexte québécois d'attribution des tâches dans le réseau public ne permet pas toujours aux directions d'école d'exercer un plein contrôle sur les personnes embauchées, ce qui rend la troisième stratégie difficile à appliquer. Or, les deux premières stratégies sont tout à fait possibles.

En somme, la direction d'établissement occupe une place stratégique dans la mise en place et le maintien des collaborations É-F-C, que ce soit en s'impliquant activement ou en déléguant cette responsabilité à des tierces personnes au sein d'un comité structuré.

4.4 Sur le plan du financement

Au Québec, le ministère de l'Éducation verse des subventions aux organismes scolaires ainsi qu'aux établissements d'enseignement privés selon des règles budgétaires approuvées annuellement par le Conseil du trésor. Pour les écoles privées, une allocation de base est calculée à partir de l'effectif scolaire subventionné, à laquelle s'ajoutent des ajustements non récurrents et des allocations supplémentaires (MEQ, 2022b). Pour les CSS et les CS, le financement est divisé en trois catégories, soit le fonctionnement,

l'investissement et le service de la dette. Les CSS et les CS dépensent eux-mêmes les allocations des mesures dédiées et protégées ou les transfèrent aux établissements d'enseignement[24] (MEQ, 2022a, 2022b, 2022c).

Les organismes scolaires rencontrés par le Conseil semblent adopter trois approches concernant les allocations découlant de leurs règles budgétaires de fonctionnement. Chacune de ces approches influe à sa manière sur les partenariats. La première est une **décentralisation** des budgets qui permet de les diriger vers les écoles. Dans ce cas, les directions d'école sont responsables de procéder aux dépenses selon leurs besoins et peuvent conclure elles-mêmes des partenariats. La deuxième est une **gestion proactive** des budgets effectuée par l'organisme scolaire pour donner vie à sa vision[25]. Les partenariats viennent donc soutenir, notamment financièrement, les priorités identifiées dans le PEVR. La troisième est une **gestion contractuelle** en fonction de l'expertise recherchée. Par exemple, un CSS peut financer et coordonner un service tout en transférant les budgets vers des organismes locaux qui, eux, embauchent les ressources et offrent le service aux élèves ainsi qu'aux familles, le cas échéant. Ces organismes sont souvent issus du milieu communautaire.

La question du financement est complexe : bien que les sommes allouées descendent d'un niveau à l'autre (du Ministère vers les organismes scolaires, puis vers les écoles), les acteurs de chaque niveau s'approprient les mesures selon leur vision et leurs objectifs propres. Ainsi, la perception du rôle à jouer dans la triade É-F-C a un effet sur la contribution financière de l'organisme scolaire et la stratégie budgétaire adoptée. **Le Conseil estime que les centres de services scolaires et les commissions scolaires occupent une position particulièrement névralgique : s'ils voient les avantages et les retombées de la collaboration É-F-C, il est plus probable que le soutien soit présent.** Au contraire, si l'organisme scolaire estime que la collaboration É-F-C se joue localement, la responsabilité de l'instaurer et de la maintenir reposera davantage sur le leadership de la direction d'école, la volonté de l'équipe-école de même que la mobilisation des parents et des partenaires locaux.

4.4.1 Le potentiel de certaines règles budgétaires de fonctionnement

Dans le cadre de la préparation de cet avis, le Conseil s'est demandé si les règles budgétaires actuelles permettent de financer des projets de collaboration entre l'école, les familles et la communauté. L'annexe 5 présente un répertoire des mesures budgétaires jugées propices à cette collaboration. Ces mesures permettent de financer des actions entreprises par les écoles de différentes manières : formation et temps de concertation pour le personnel, enrichissement pour les élèves, services aux enfants et à leurs familles, réponse à leurs besoins, relation entre l'école et les familles, personnel consacré à la collaboration. Les acteurs consultés ont soulevé à maintes reprises le potentiel de certaines règles budgétaires. Trois grands constats ressortent de cette analyse.

24 « Les allocations des mesures dédiées sont transférables aux fins d'autres mesures à l'intérieur du regroupement de mesures dont elles font partie, à moins d'indication contraire. Certaines mesures dédiées ne sont toutefois pas transférables. Il s'agit alors de mesures "protégées". Elles doivent être utilisées aux fins spécifiques de la mesure concernée » (MEQ, 2022c, p. 2).

25 Par exemple, les CSS utiliseront leurs budgets pour créer des postes clés au centre administratif, embaucher ou libérer du personnel professionnel et technique pour l'élaboration de cadres de référence ou de guides et le soutien aux équipes-écoles, financer des projets prometteurs, rénover ou construire des écoles ou encore développer de nouveaux services.

Premièrement, des mesures incluent la concertation entre les membres de l'équipe-école, avec des professionnelles et professionnels intervenant auprès des EHDAA ou dans le cadre d'un programme de tutorat. Toutefois, seul le personnel des services de garde est lié à une mesure visant spécifiquement à dégager du temps rémunéré pour la concertation, la planification et la préparation dans le but, entre autres, d'assurer l'arrimage avec les parents, le personnel de l'école et d'autres intervenantes et intervenants, le cas échéant (mesure 30017). En revanche, quelques mesures sont axées sur l'embauche de personnel appelé à jouer un rôle de liaison, de coordination ou de valorisation :

- Les organismes scolaires peuvent recruter des agentes et agents de développement en soutien à la première transition (15001, mesure dédiée), des agentes et agents pour les services d'accueil et d'intégration des élèves issus de l'immigration (regroupement de mesures 15050, mesures dédiées) ou des agentes et agents en soutien au lien école-famille en milieu défavorisé (15021, volet 3, mesure protégée) (MEQ, 2022a).

L'**agente ou l'agent de développement** est une « personne qui assure d'abord et avant tout la mobilisation de l'équipe. Elle prépare et anime les réunions, participe à l'élaboration et à la réalisation du projet, assure le suivi des décisions de l'équipe et sensibilise au besoin les membres à l'importance des conditions essentielles. L'agent de développement a un point de vue global sur le travail de l'équipe et son fonctionnement » (CTREQ, 2013, p. 39).

Ainsi, l'agente ou l'agent de développement ainsi que les intervenantes et intervenants école-famille-communauté sont appelés à jouer plusieurs rôles, notamment en matière de liaison, de coordination et de mobilisation.

La **coordination** permet de mener à terme un projet en définissant les différentes étapes à franchir tout en s'assurant d'un agencement cohérent des activités des diverses unités (Uhl-Bien et al., 2018).

La **mobilisation** implique une masse critique de personnes qui accomplissent des actions bénéfiques pour le bien-être des autres et de leur organisation de même que la réalisation d'une œuvre collective (Tremblay et Wils, 2005).

Selon Lachapelle (2017), les **pratiques de liaison** visent à améliorer la connaissance et la compréhension mutuelles afin de susciter des occasions de créer des liens et de construire des réseaux d'action intersectorielle. Ces pratiques se déclinent en cinq dimensions : connaître le milieu, mobiliser les acteurs, garantir la cohésion, démocratiser les rapports au pouvoir et rendre les ressources accessibles. Bref, « [é]tablir la liaison, c'est faire en sorte que, de part et d'autre, on connaisse et prenne en compte les différents points de vue. » (Lachapelle, 2014, p. 120). Historiquement, au Québec, les organisatrices et organisateurs communautaires travaillant dans les CLSC assument cette fonction.

- La mesure de valorisation du personnel scolaire permet de s'inscrire dans une démarche collaborative (15158). Le premier volet sert à financer l'embauche, au sein d'un organisme scolaire, d'une agente ou d'un agent de **valorisation** afin d'« amorcer, coordonner et diffuser différentes initiatives mettant en lumière les équipes-écoles et les équipes-centres; d'encourager les

partenariats avec les parents, le milieu des affaires et la communauté, qui peuvent soutenir le travail de l'école ou du centre et de son personnel; de multiplier les canaux de communication avec les partenaires de la communauté; d'utiliser les diverses plateformes numériques et autres moyens de communication pour promouvoir les projets novateurs réalisés dans les écoles et les centres en collaboration avec les différents partenaires; d'organiser des événements de reconnaissance rayonnant dans les communautés; de créer ou bonifier, localement ou à l'échelle régionale, un comité ou un plan de valorisation du personnel scolaire » (MEQ, 2024f, p. 134). Le Conseil accueille favorablement l'introduction d'un deuxième volet visant explicitement la collaboration et qui s'amorcera en 2024-2025, sous réserve de l'approbation des règles budgétaires.

Deuxièmement, selon le degré de créativité des porteurs de projets, certaines mesures pourraient être utilisées pour soutenir la collaboration É-F-C, même si elle n'est pas mentionnée dans leur description. La mesure École accessible et inspirante (15231) invite l'école à trouver sa couleur locale en facilitant l'accès de tous les élèves à divers projets, activités et sorties pouvant être liés à la culture, à la science, à l'activité physique ou à l'entrepreneuriat. Les partenariats avec des artisanes et artisans ou des artistes locaux, des commerces ou des projets d'embellissement d'espaces publics de la communauté pourraient être considérés. La mesure Réussite éducative des Autochtones et réconciliation (15061) pourrait également être le point de départ d'une collaboration avec un organisme communautaire autochtone de la région, par exemple pour inviter des passeurs culturels à l'école dans une visée non seulement de sensibilisation des élèves allochtones, mais aussi de sécurisation culturelle des élèves des premiers peuples. Même la mesure Projets d'innovation liés aux technologies numériques (15081) pourrait être utilisée pour explorer le potentiel du numérique en contexte éducatif en développant des canaux de communication élève-parent-enseignant inédits. Tout au long de l'élaboration de cet avis, les organismes et associations rencontrés par le Conseil n'ont cessé de manifester leur intérêt pour un travail plus étroit avec les milieux scolaires, et ce, tant pour planifier des activités ponctuelles que pour s'inscrire dans une démarche collaborative à long terme.

Troisièmement, bien qu'aucune mesure ne soit spécifiquement liée au bien-être, celui-ci est associé à plusieurs portes d'entrée dans la mesure où certains liens peuvent être établis avec les éléments constitutifs de la définition présentée dans la première partie. Notamment, la mesure Soutien à l'intégration et à la réussite des élèves immigrants et l'éducation interculturelle (15053) pourrait avoir un impact sur le sentiment d'appartenance à la communauté d'accueil à travers la connaissance de la culture locale. Par ailleurs, la mesure finançant le programme *La culture à l'école* (15182) pourrait agir sur le bien-être en favorisant l'engagement et le plaisir d'apprendre par la tenue d'ateliers culturels à l'école, l'exploration de thèmes spécifiques aux champs d'intérêt des élèves ou la réalisation de projets exploitant la richesse de l'interdisciplinarité.

Pour le personnel de direction consulté, la flexibilité des règles budgétaires est essentielle. Les directions rencontrées ont insisté sur la nécessité de faire preuve de créativité pour atteindre les résultats souhaités en fonction du contexte, cette créativité devant s'appuyer sur une bonne connaissance des mesures en place. En effet, les mesures existantes sont nombreuses et elles sont approuvées annuellement par l'Assemblée nationale. À la multiplication des règles budgétaires s'ajoutent les amendements qui viennent les modifier, les bonifier, les préciser, les retirer ou changer leurs normes d'allocation. Ainsi, chaque année, les directions des écoles et des organismes scolaires doivent consacrer un temps précieux à s'informer des modifications apportées et à analyser comment elles affecteront leurs activités. Par exemple, des mesures instaurées en 2021-2022, c'est-à-dire pendant la pandémie de COVID-19, sont retirées dans la version amendée de 2023-2024, notamment la mesure Bien-être à l'école et dans les

centres de formation (15022) ainsi que le volet consacré aux sorties éducatives en classe nature et en classe découverte du programme de tutorat (15021, volet 4). Ces mesures s'inscrivaient dans la Stratégie d'entraide éducative et de bien-être à l'école, qui vise à soutenir le personnel scolaire, les élèves et leurs parents dans le développement et le renforcement des compétences émotionnelles et sociales, de l'estime de soi, du sentiment d'efficacité personnelle, du climat scolaire, des saines habitudes de vie et d'une santé mentale positive (MEQ, 2022a, 2021b).

En somme, bien qu'il existe très peu de mesures axées sur la collaboration et la concertation, plusieurs peuvent être utilisées soit pour embaucher du personnel appelé à jouer un rôle de liaison, de coordination ou de valorisation, soit pour financer des projets collaboratifs. Le Conseil invite les gestionnaires scolaires à réfléchir aux potentialités des mesures budgétaires pour encourager la collaboration école-famille-communauté dans leur milieu afin de soutenir le bien-être et la réussite éducative des élèves.

4.5 Sur le plan de la collaboration entre le milieu de la recherche et les milieux scolaires

Comme le souligne Van der Maren (2014), la recherche en éducation peut prendre plusieurs formes, chacune ayant ses fondements, ses forces, ses limites ainsi que ses principaux bénéficiaires. Certaines ont pour but de développer ou de raffiner des connaissances théoriques par des recherches théoriques, des méthodes empiriques basées sur des hypothèses ou des études de cas. D'autres visent la résolution des problèmes liés à la pratique par des recherches évaluatives, des recherches-action, des interventions ou le développement d'objets en réponse à une analyse des besoins. Ces derniers types de recherche peuvent aussi être utilisés pour réaliser des enjeux politiques, tels que changer des valeurs ou des besoins, afin de modifier les pratiques des individus et des institutions ou de justifier des décisions. Finalement, certaines recherches menées dans le domaine de l'éducation ont pour objet le perfectionnement de la praticienne ou du praticien dans l'innovation ou la recherche de développement professionnel par la réflexion sur l'action. Toutes ont leur place dans le paysage de la recherche en éducation et plusieurs d'entre elles intègrent différentes modalités de collaboration. Le Conseil a choisi de se pencher sur l'une d'elles, la recherche participative, en raison de son caractère explicite quant à la collaboration entre le milieu de la recherche et les milieux scolaires.

La **recherche participative** consiste à effectuer la recherche *avec* les milieux scolaires. Fondée sur la nécessité de partir de la complexité du terrain et de s'y adapter en mettant à contribution différentes expertises, ainsi que le décrivent Couture, Bednarz et Barry (2007), elle se manifeste à travers divers modèles ayant différentes visées (ex. : action de changement, intervention, collaboration) et dont les assises reposent sur une participation significative des acteurs concernés. L'idée principale est de rapprocher les savoirs issus de la recherche et ceux découlant de la pratique, de prendre en compte la voix des praticiennes et des praticiens ou des acteurs locaux dans la production du savoir lié à leur pratique. Cela implique de remettre en question le processus traditionnel de production de connaissances scientifiques sous l'angle du rapport au savoir et de la posture de celles et de ceux participant à ce processus. En recherche participative, la reconnaissance des savoirs professionnels des praticiennes et des praticiens impliqués de même que la prise en compte de la complexité de la réalité de terrain sont le point de départ d'un processus de production de connaissances ancré dans un contexte. L'implication peut varier en fonction du rôle des acteurs concernés, du moment de cette implication ainsi que du partenariat établi, lequel peut être égalitaire, coopératif ou asymétrique. La considération accordée

aux savoirs de ces acteurs permet de catégoriser différents types de recherche participative (Minier et Allaire, 2017), dont la recherche-action, la recherche-action collaborative ou participative ou encore la recherche collaborative ou partenariale (Barry, Monney et Couture, 2020).

Au Québec, la recherche participative de tous types est présente depuis plus de 60 ans dans le paysage de l'éducation. Rhéaume (2008) indique que cette pratique s'est développée principalement dans les années 1960, en particulier dans les secteurs de l'animation sociale et de l'éducation. Le ministère de l'Éducation lancera plusieurs projets d'envergure, notamment des opérations visant à diagnostiquer les besoins et des projets axés sur le développement de nouvelles formes d'éducation, par exemple à travers des stages d'entraînement visant à implanter des méthodes actives dans les écoles primaires. Ces projets correspondent à une période d'évolution sociale au Québec caractérisée par une idéologie de modernisation, de démocratisation et de participation sociale. Depuis, plusieurs consortiums de recherche en éducation ont vu le jour, notamment le Consortium régional de recherche en éducation, qui, en 1998, se plaçait à l'avant-garde par sa visée de développement d'une culture de recherche avec les milieux de pratique en éducation (Minier et Allaire, 2017). Au fil des années, la recherche participative s'est multipliée. Ainsi, on la trouve au service de la littératie (Carignan, Beaudry et Larose, 2016), de la gestion différenciée de l'activité éducative chez les directions d'établissement (Guillemette et Savoie-Zajc, 2012), de l'engagement et de la motivation (Poellhuber et al., 2020) ainsi que de la réussite scolaire des garçons (Tremblay et Bonnelli, 2021), par exemple. On constate donc une adoption de plus en plus élargie de la recherche participative dans le milieu de l'éducation au Québec et même une amélioration de son soutien, notamment par le programme Action concertée du Fonds de recherche du Québec – Société et culture, dont l'objectif est de favoriser le développement de la recherche et la mobilisation des connaissances en misant sur les chercheuses et chercheurs de même que les partenaires travaillant de concert.

Dans son avis de 2006, le Conseil voyait le rapprochement des univers de la recherche et de la pratique comme une des voies de solution visant à accroître l'usage des résultats de recherche dans les pratiques enseignantes. Favoriser l'émergence et la croissance de réseaux d'entraide et de partenariat encouragerait ainsi une culture de l'innovation.

> On ne saurait en effet améliorer les pratiques éducatives ou en introduire de nouvelles sans les appuyer sur les connaissances acquises par la recherche. On ne saurait non plus faire avancer la recherche sans tirer les enseignements des expériences et des innovations qui ont passé l'épreuve du terrain. Il faut donc intensifier le dialogue et multiplier les collaborations entre les chercheurs et les praticiens. (CSE, 2006b, p. 93.)

Cette position a été réaffirmée à plusieurs reprises dans le cadre de consultations publiques. En 2016, le CSE insistait sur le renforcement du partenariat recherche-pratique pour la mobilisation des connaissances issues de la recherche en éducation (CSE, 2016). Puis, en 2017, il prônait le soutien à l'appropriation et à la mobilisation de ces connaissances pour ainsi faciliter l'arrimage entre les besoins des acteurs de l'éducation et l'expertise des chercheuses et des chercheurs ainsi que des partenaires de l'éducation (CSE, 2017a).

Pour le Conseil, les partenariats entre les acteurs du milieu de la recherche et ceux des milieux de pratique apparaissent comme une occasion de mettre en œuvre des pratiques validées par la recherche de même que de concevoir, d'implanter et d'évaluer des pratiques prometteuses dans une perspective de dialogue constructif.

4.6 Ce que le Conseil retient

Ce chapitre a été élaboré autour de la question suivante : « Comment se manifeste la collaboration école-famille-communauté au Québec? » Le croisement des informations issues de la littérature, des consultations menées par le Conseil et des délibérations entre les membres de ses instances a permis de brosser un portrait multifacette de la collaboration É-F-C. Il en ressort une variété d'approches et de partenaires ainsi qu'une volonté claire de collaborer.

Sur le plan de la gouvernance, le Conseil observe d'un œil positif l'intention des instances centrale et intermédiaire de renforcer les pratiques collaboratives sur les plans de la gestion et de la pédagogie. Il interprète ce phénomène comme une étape importante menant vers une collaboration efficace avec les familles et les partenaires externes, ce qui représente l'intention du présent avis. La direction d'école est un acteur clé pour l'amorce, le maintien et la pérennisation de cette collaboration.

Sur le plan des services aux élèves et aux familles, le Conseil observe que plusieurs initiatives visant à offrir une réponse rapide et concertée aux besoins des élèves ont ou ont eu cours au Québec. Le bon fonctionnement des services complémentaires est tributaire de la mobilisation des partenaires, en premier lieu du RSSS. Plusieurs collectifs citoyens et communautaires offrent déjà des services aux enfants, aux parents et aux familles, et il importe de reconnaître pleinement les rôles de liaison et de coordination nécessaires à leur arrimage. Des instances de concertation comme les IRC représentent un pont entre le milieu institutionnel et le milieu communautaire, ce qui permet de rejoindre les clientèles les plus vulnérables (MEQ, 2021a).

Sur les plans pédagogique et professionnel, le Conseil constate que, dans les documents d'encadrement examinés, tout est là pour qui souhaite collaborer avec les familles et la communauté. Dans le PFEQ, les domaines généraux de formation et la culture apparaissent comme deux portes d'entrée particulièrement intéressantes à cet égard, quelle que soit la discipline enseignée. Ainsi, la collaboration É-F-C n'est pas quelque chose qui *s'ajoute*, mais elle *s'intègre* aux situations d'apprentissage et au projet éducatif de l'école. Le Conseil observe également qu'il existe une variété de modalités éducatives propices à la collaboration É-F-C. Enfin, celle-ci représente une compétence attendue du personnel scolaire, tandis que la direction d'école joue un rôle stratégique dans l'articulation de cette collaboration au quotidien.

Sur le plan du financement, le Conseil remarque que plusieurs mesures budgétaires de fonctionnement ont le potentiel nécessaire pour soutenir des projets collaboratifs, bien que peu d'entre elles visent à financer directement la collaboration et la concertation. Même si les relations entre l'école, les familles et la communauté se jouent souvent à l'échelle locale, le Conseil note que les centres de services scolaires et les commissions scolaires occupent une position stratégique au regard du financement : s'ils voient les avantages et les retombées de la collaboration É-F-C, le soutien financier a plus de chances d'être offert.

En ce qui concerne la collaboration entre le milieu de la recherche et les milieux scolaires, le développement d'une culture de recherche en milieu scolaire apparaît comme une avenue essentielle pour soutenir le développement professionnel et l'amélioration continue des pratiques, répondre aux besoins des élèves ainsi que stimuler l'innovation dans une perspective de dialogue constructif.

Ce portrait parcellaire de la collaboration É-F-C au Québec amène le Conseil à constater qu'elle est inégale entre les milieux et fortement tributaire des volontés individuelles, ce qui soulève plusieurs enjeux relatifs à sa mise en œuvre.

5 Les écoles inspirantes

Reconnaissant l'importance fondamentale de la collaboration école-famille-communauté pour le développement et l'épanouissement des élèves, le Conseil a entrepris une démarche consultative visant à mieux comprendre les **modalités effectives de cette collaboration** dans les écoles primaires du Québec. Sept écoles aux profils variés ont ainsi été sélectionnées en fonction de leur caractère inspirant (voir la méthodologie détaillée à l'annexe 1). Divers acteurs, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du milieu scolaire, ont partagé leurs expériences et leurs perspectives concernant les dynamiques de collaboration, offrant ainsi un riche panorama de pratiques éducatives éprouvées, innovantes et inclusives. Cette consultation a permis de décrire la manière dont certains milieux arrivent à mettre en place des démarches et des projets collaboratifs qui fonctionnent ainsi que les conditions à instaurer et les leviers à privilégier pour assurer le succès et la pérennité des initiatives.

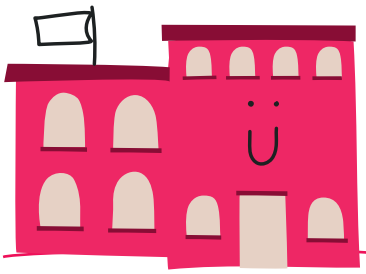
5.1 Les profils des écoles visitées

Située en région rurale, l'**école des Passions** accueille environ 300 élèves du préscolaire et du primaire. Elle se trouve dans un milieu plutôt favorisé et un quartier connaissant une augmentation du nombre de ses résidentes et résidents en raison d'un important développement immobilier. Cet établissement est constitué de deux pavillons situés à proximité l'un de l'autre. L'un de ces pavillons est rattaché au centre multifonctionnel de la municipalité, où se trouvent le gymnase, la bibliothèque, un local informatique et deux grandes cuisines. Deux fois par mois, l'école organise des activités liées au projet *Passions*, animées par des parents et des membres de la communauté. Pendant ce temps, les enseignantes et enseignants travaillent en équipe-cycle.

En périphérie d'un milieu urbain, l'**école Intégrée** accueille près de 500 élèves, dont la grande majorité résident dans le quartier et marchent pour se rendre à l'école. Cet établissement se trouve dans un milieu très défavorisé. Environ la moitié des élèves sont nés à l'étranger, une grande proportion d'entre eux étant hispanophones. L'école collabore étroitement avec le CIUSSS de la région ainsi que plusieurs organismes et fondations pour offrir du soutien aux familles, en plus de donner des cours de francisation aux parents.

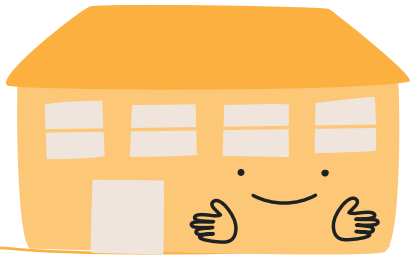
L'**école Nature**, située en milieu rural, accueille une cinquantaine d'élèves de la maternelle 4 ans à la 6e année. Sauf en maternelle, les élèves sont réunis par classe-cycle. Bien qu'elle se trouve en milieu défavorisé, le territoire qu'elle dessert est vaste, et elle accueille des jeunes venant de localités éloignées et d'une variété de milieux économiques. Le projet *Passions*, centré sur les passions des élèves et du personnel enseignant, permet de rassembler plusieurs éléments du contenu scolaire autour de trois axes : le plein air, la cuisine et la culture.

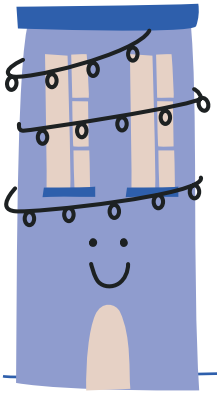
Se trouvant dans un petit centre urbain, l'**école Entrepreneuriale** accueille environ 200 élèves. Elle se distingue par ses initiatives axées sur l'agroalimentaire et l'entrepreneuriat, qui sont intégrées dans les activités pédagogiques régulières et parascolaires. Cet établissement propose un projet pédagogique particulier reconnu par le MEQ. Initialement sélectionnés, les élèves y sont désormais admis par un tirage au sort et viennent de l'ensemble du territoire du centre de services scolaire. L'école dispose d'une serre et d'un marché où sont vendus les produits et les créations des élèves. Les parents et le personnel du service de garde sont activement impliqués lors d'événements comme les « journées de marché ».



Située dans une zone rurale, l'**école Interculturelle** accueille près de 150 élèves dans un milieu généralement favorisé, tout en présentant plusieurs lieux fortement défavorisés. Cet établissement dessert une communauté autochtone qui compte pour le tiers des élèves. Il bénéficie de partenariats solides avec la municipalité, le conseil de bande, un institut culturel autochtone de même que plusieurs entreprises et OBNL locaux. Ces partenariats permettent la réalisation d'activités culturelles et sportives, d'excursions éducatives et d'échanges interculturels porteurs.

Se trouvant dans un secteur résidentiel dépourvu de commerces, l'**école Sociale** fait face à des défis socioéconomiques liés à un milieu urbain hautement défavorisé. La population de ce milieu étant majoritairement immigrante, cet établissement accueille environ 450 élèves. Il compte un centre de pédiatrie sociale et collabore étroitement avec des intervenantes et intervenants des secteurs communautaire et municipal afin d'offrir des activités parascolaires, de l'aide aux devoirs et plusieurs services aux élèves.

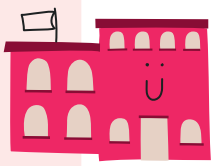


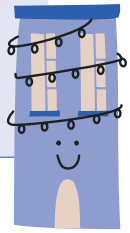


L'**école Engagée**, qui est de langue anglaise et située en périphérie urbaine dans un milieu très favorisé, accueille 225 élèves. Elle se distingue par l'engagement constant de l'ensemble de son personnel et des parents. La clientèle de cet établissement est de plus en plus multiculturelle en plus de compter des élèves autochtones de la région. L'école met de l'avant l'enseignement par cycle. Des clubs animés par le personnel sont offerts aux élèves sur l'heure du midi. De plus, l'organisme de participation des parents est très actif, organisant des activités à l'école tous les mois.

Tableau 5
Profils des écoles visitées

Nom de l'école	Milieu	Indice de défavorisation	Nombre d'élèves	Activités collaboratives phares	Nombre de personnes rencontrées
Des Passions	Milieu rural	Plutôt favorisé	300	• Projet *Passions*	8
Intégrée	Périphérie urbaine	Très défavorisé	500	• Services intégrés • Pédiatrie sociale • Cours de francisation pour les parents	13
Nature	Milieu rural	Très défavorisé	50	• Projet *Passions* • Plein air, cuisine et culture • Forêt et potager	5
Entrepreneuriale	Petit centre urbain	Plutôt favorisé	200	• OSEntreprendre • École en réseaux • Cuisine	5
Interculturelle	Milieu rural	Plutôt favorisé	150	• Collaboration étroite avec les membres d'une communauté autochtone	8
Sociale	Milieu urbain	Très défavorisé	450	• Pédiatrie sociale • Activités parascolaires	9
Engagée	Milieu urbain	Très favorisé	225	• OPP dynamique • Activités parascolaires • Cours de natation	15





5.2 Les constats transversaux

L'analyse transversale de l'expérience des écoles visitées amène le Conseil à formuler plusieurs constats généraux sur la culture de ces établissements, les caractéristiques de leurs projets collaboratifs, leur démarche collaborative et leurs pratiques professionnelles. Les constats énoncés ci-dessous montrent de manière positive ce que les écoles visitées ont mis en place pour faciliter leur collaboration avec les familles et la communauté. Bien sûr, cette collaboration entraîne son lot de défis, présentés à la section 6 mais l'expérience des écoles visitées montre qu'il est possible, peu importe le contexte, de vivre de belles réussites.

Premièrement, les acteurs rencontrés partagent une vision de l'élève comme un individu ayant des besoins diversifiés qui nécessitent une prise en charge globale. Pour l'ensemble de ces personnes, l'éducation d'un enfant est une **responsabilité partagée** et l'importance de la collaboration école-famille-communauté ne fait aucun doute. Les écoles visitées se caractérisent par une **culture du travail d'équipe positive** doublée de **stratégies structurées de concertation**. La communication au sein des équipes éducatives est cruciale pour assurer le succès des activités collaboratives. Des moments de concertation doivent être prévus tout au long de l'année non seulement pour répondre aux besoins des élèves, mais aussi pour réfléchir collectivement. Ces rencontres fédèrent des groupes professionnels aux compétences variées autour d'objectifs éducatifs communs. Elles mettent en lumière la richesse de la collaboration entre les enseignantes et enseignants ainsi que les partenaires impliqués, qu'ils soient internes (ex. : psychologue, orthopédagogue, éducatrice ou éducateur) ou externes (ex. : organismes communautaires, CLSC, centre de pédiatrie sociale, centre de santé autochtone, parents, municipalité, secteur privé). Il existe également une dynamique d'échange informelle et continue au sujet des différents projets. Enfin, l'ouverture aux idées des autres, l'évaluation continue et la rétroaction constructive contribuent au succès des équipes.

Deuxièmement, les initiatives et les projets collaboratifs contribuent à l'**amélioration de l'expérience éducative**. Toutes les écoles mettent en œuvre des stratégies pour centrer leurs initiatives sur les besoins et les champs d'intérêt des élèves. Les projets collaboratifs observés se classent en trois types :

- Les projets de type « **services intégrés** » rassemblent des partenaires externes dans les locaux de l'école pour fournir un soutien rapide et adapté aux élèves et à leurs familles.
- Les projets de type « **situations authentiques** » font vivre aux élèves des activités pédagogiques multidisciplinaires qui leur permettent de mettre en pratique des connaissances variées en contexte réel.
- Les projets de type « **passions comme levier** » mobilisent explicitement les passions des élèves pour favoriser leur engagement, leur sentiment d'appartenance au milieu et le développement de compétences complémentaires par rapport au cursus scolaire.

Le recrutement et l'implication des **membres de la communauté**, qu'il s'agisse d'acteurs individuels ou d'entités comme les organismes communautaires ou les municipalités, apportent un soutien logistique et financier essentiel, en plus d'élargir les possibilités d'apprentissages scolaires pour les élèves et de bonifier l'offre d'activités parascolaires. Toutes les écoles organisent des activités visant à intégrer les **familles** à la vie scolaire ou à faire vivre à leurs membres des moments entre eux ou dans la collectivité. La participation et la collaboration des parents sont sollicitées dans l'ensemble des établissements pour soutenir les apprentissages scolaires des élèves. Plusieurs initiatives encouragent directement l'implication des parents dans le suivi scolaire de leurs enfants, tandis que d'autres visent à soutenir les parents dans leur compréhension du milieu scolaire ou en ce qui concerne les compétences parentales. Dans toutes

les écoles, des stratégies de communication et de partage d'informations faisant appel au numérique ont été mises en place (ex. : plateforme numérique, réseaux sociaux, vidéos, photos). Enfin, les projets collaboratifs portés à l'attention du Conseil sont très variés. Certains visent directement le bien-être des élèves, tandis que d'autres ont des finalités différentes qui peuvent aussi y contribuer, par exemple la réussite scolaire, la lutte contre la pauvreté ou encore le développement des communautés territoriales ou de l'économie sociale locale.

Troisièmement, en ce qui concerne la démarche collaborative, les parcours de collaboration décrits par les écoles inspirantes rejoignent plusieurs éléments relevés dans la littérature (voir la section 2.3.4).

- Une situation initiale, caractérisée par une volonté de changement ou une problématique, engendre la **préparation de la collaboration**. La planification des moyens et des actions à mettre en place nécessite de réaliser préalablement des **analyses de la situation** en cernant les besoins du milieu, les objectifs de la collaboration entre les entités, les ressources disponibles, les contraintes et les possibilités pour optimiser cette collaboration et offrir des projets adaptés aux jeunes et à la communauté dans son ensemble.
- Un **comité existant** ou mis en place à l'école joue un rôle prépondérant dans l'amorce, la direction claire et la coordination efficace des efforts et des projets. La majorité des écoles visitées sont d'avis que la désignation d'une **personne responsable** facilite la coordination en établissant des liens avec les parties prenantes et en assurant la gestion de la logistique d'un projet éducatif, des relations interpersonnelles et du recrutement. Il en résulte une approche ciblée et cohérente dans laquelle les efforts sont concentrés sur des partenariats stratégiques, évitant ainsi la dispersion des ressources et garantissant que chaque collaboration apporte une valeur ajoutée significative au projet éducatif.
- Dans toutes les écoles, la **direction** joue un rôle actif pour encourager, soutenir et pérenniser les initiatives collaboratives. Elle contribue à transmettre une vision partagée et favorise l'engagement du personnel. Son soutien est crucial dans la création et l'appui de ces initiatives, aussi bien dans la mise en place de structures de soutien intégrées et accessibles que dans l'instauration de moments de concertation pour la réflexion collective. La direction représente également le ciment des relations avec les organismes communautaires, les organismes de santé et la municipalité, tout en privilégiant un leadership partagé.
- Ensuite, la collaboration nécessite une **planification méticuleuse** qui tient compte des ressources disponibles et de la faisabilité des projets. Cette planification facilite la gestion des espaces partagés et des bâtiments comme la cour d'école, le gymnase ou les salles de classe, alors que la gestion des locaux demeure au cœur des tensions liées à leur accès et à leur utilisation. Le temps est également un facteur critique, car l'engagement du personnel scolaire dépasse souvent le nombre d'heures de travail prescrit. Les écoles ne peuvent se permettre de compter sur l'engagement bénévole de leur personnel. Certaines d'entre elles ont modifié leur horaire afin de dégager du temps de concertation inclus dans la tâche. La planification doit demeurer flexible et les projets doivent être suffisamment adaptables pour évoluer en fonction des retours des participantes et des participants ainsi que des changements se produisant dans les divers milieux. La flexibilité face aux défis imprévus est encore plus essentielle dans les contextes dits à risque, où la présence de ressources flottantes facilite une réponse adaptée aux besoins émergents. Elle est également primordiale dans un cadre interculturel, où l'adoption d'une approche compréhensive permet de s'adapter aux besoins et aux traditions d'élèves venant de communautés autochtones. Enfin, le personnel et la direction des écoles doivent faire preuve de créativité pour trouver les ressources

financières nécessaires à la réalisation de certaines initiatives. Plusieurs établissements peuvent compter sur l'apport financier de fondations ou d'organismes externes, mais ont tout de même soulevé les défis du manque de financement et de sa pérennité. La planification concertée et intégrée permet d'optimiser les ressources financières et matérielles tout en renforçant les liens avec les acteurs locaux et la municipalité.

- L'**évaluation** des retombées de la collaboration est majoritairement holistique avec quelques exemples d'indicateurs quantitatifs tels qu'une réduction du nombre de signalements à la DPJ, une augmentation de l'effectif scolaire, des bénéfices financiers réinvestis dans l'école ou la diminution du budget alloué à la suppléance.
- Les acteurs rencontrés ont parlé de l'importance du **partage des réussites** de même que des publications sur les réseaux sociaux et dans les journaux locaux. Certaines écoles célèbrent et diffusent les retombées de leurs projets de collaboration par un gala de reconnaissance, par exemple.
- Enfin, des écoles ont intégré l'importance de la collaboration ou du partenariat dans leur projet éducatif. Cette démarche vise à consolider les pratiques efficaces, à formaliser les actions et à faciliter la planification, démontrant ainsi une **intégration stratégique des activités collaboratives dans les politiques de l'école**. Il est attendu que toute personne rejoignant l'établissement adhère à son projet éducatif, ce qui constitue à la fois une obligation implicite et un élément incitatif en faveur d'une collaboration plus étroite avec les parties prenantes externes.

Quatrièmement, le Conseil a établi un constat ayant trait aux pratiques professionnelles : les **stratégies d'organisation et de gestion** qui sous-tendent le succès des initiatives collaboratives dans les écoles contribuent à communiquer une vision commune et à assurer une coordination efficace de la collaboration. Les écoles soutiennent l'exercice d'un leadership pédagogique participatif et partagé, mettent en place des modalités et des structures pour soutenir la collaboration, intègrent celle-ci dans leurs politiques et la planifient méticuleusement entre les différents acteurs. L'ensemble des écoles visitées se distinguent par l'**engagement de leur personnel**, depuis la planification jusqu'à la réalisation des projets. Ce personnel est mobilisé pour contribuer tant à l'idéation et à la coordination des initiatives qu'à leur mise en œuvre, peu importe le poste occupé. Le personnel enseignant est engagé dans la planification, l'exécution et l'intégration de thèmes spécifiques dans le curriculum. Il évalue le temps requis, les ressources disponibles et la faisabilité des projets, facilitant leur articulation avec le Programme de formation de l'école québécoise. Cette implication ne se limite pas aux enseignantes et aux enseignants; elle touche également les membres du personnel scolaire : psychoéducatrices et psychoéducateurs, techniciennes et techniciens en éducation spécialisée ou en agroalimentaire, orthopédagogues, orthophonistes, éducatrices et éducateurs du service de garde. Les initiatives peuvent être étroitement liées aux passions des membres du personnel. Ainsi, certains projets relèvent directement de leurs champs d'intérêt et permettent d'exploiter et de valoriser les compétences diversifiées des enseignantes et des enseignants comme du personnel éducatif, favorisant ainsi un environnement d'apprentissage dynamique et engageant. Par ailleurs, dans la totalité des écoles visitées, les personnes rencontrées ont soulevé l'importance de l'apport du personnel du service de garde au bon fonctionnement et au succès des initiatives. Les projets collaboratifs déployés dans ces écoles révèlent l'importance accordée à la **formation continue** de même qu'au **développement pédagogique et professionnel** du personnel scolaire. Les formations régulières, les ateliers consacrés à l'échange des meilleures pratiques et des innovations pédagogiques ainsi que les liens avec des expertes et experts ou des universités constituent les piliers de cette démarche, au même titre que les concertations interdisciplinaires, considérées comme des pratiques de développement professionnel.

Enfin, les personnes interrogées par le Conseil, tout particulièrement celles qui occupent un poste de direction ou de liaison, sont soucieuses de bâtir un **réseau de relations**, aussi appelé « **capital social** », lequel correspond à « l'ensemble des relations et des réseaux sur lesquels une personne peut s'appuyer pour mener à bien ses tâches » ou, autrement dit, « *qui* vous connaissez » (Uhl-Bien et al., 2018, p. 338). Il importe de soigner son réseau de contacts tant avant et pendant qu'après un événement ou un projet, puisqu'on ne sait jamais quand on sera amené à collaborer de nouveau avec un partenaire. Les membres du personnel de direction insistent particulièrement sur l'importance de **saisir toutes les occasions** : ils disent « oui » et répondent « présent » aux invitations.

5.3 Des retombées positives

L'analyse des différents projets a révélé une multitude de retombées positives en lien avec le bien-être de l'enfant. Les initiatives collaboratives facilitent l'**identification des besoins des enfants et des familles**, la **prévention de ces besoins** et la **réponse à ceux-ci**. Elles soutiennent une intervention psychosociale allant au-delà des considérations uniquement pédagogiques ou éducatives, et ce, dans une prise en charge globale des besoins des élèves. Elles permettent aux enseignantes et aux enseignants d'adapter leurs méthodes pédagogiques pour mieux évaluer les besoins spécifiques de chaque élève et de sa famille, et leur fournir un soutien adapté, notamment aux élèves en difficulté, ayant des besoins particuliers ou issus de la diversité culturelle. Menant à une gestion plus efficace, les initiatives consignées de type « services intégrés » permettent une réduction des délais d'obtention de services et de soins, une réponse rapide et sur mesure pour les élèves et leurs proches ainsi qu'une meilleure continuité dans l'accompagnement des jeunes. Cet accès direct à des services adaptés contribue à leur épanouissement personnel et au renforcement de leur résilience. L'intégration des services permet aussi le respect de la culture et de l'identité des élèves.

De plus, les projets collaboratifs impliquant l'école, les familles et la communauté permettent d'**enrichir** et de **diversifier l'expérience éducative** ainsi que de bonifier l'apprentissage des élèves. Ils les intègrent à de nouvelles expériences et possibilités d'apprentissage qui dépassent le cadre scolaire tout en étant intégrées harmonieusement dans le cadre de vie local. Ces expériences deviennent des vecteurs pour les apprentissages dans plusieurs matières de même que pour d'autres compétences telles les compétences sociales. Les contextes éducatifs sont concrets et les élèves sont invités à découvrir de nouvelles passions et de nouveaux centres d'intérêt. À travers ceux-ci, les jeunes développent leur confiance en eux et leur estime personnelle. Elles et ils prennent conscience de certains enjeux larges, se sensibilisent à ces enjeux et saisissent les occasions d'accroître leur esprit critique et leur sens des responsabilités, et de s'impliquer directement dans le développement de leur environnement d'apprentissage. Ce type d'apprentissage bénéficie aux élèves tant sur le plan scolaire que sur le plan personnel et leur permet de rayonner.

Les projets qui correspondent aux champs d'intérêt des élèves **favorisent leur motivation, leur engagement et leur enthousiasme à l'égard de l'apprentissage, de l'école et de la communauté**. L'élève qui bénéficie d'occasions de s'impliquer dans ses apprentissages et d'exprimer ses idées et ses goûts est motivé et engagé envers l'école et la communauté. Le renforcement du lien affectif entre l'élève, son école et sa communauté est aussi observé à l'intérieur de l'établissement par la consolidation des relations entre le personnel enseignant et les jeunes ainsi que l'entraide chez ces derniers. Elles et ils développent non seulement un fort sentiment d'appartenance, mais aussi une fierté envers l'école. Il s'y installe une atmosphère chaleureuse et inclusive de même qu'une dynamique positive créant un environnement

favorable aux apprentissages. Ce sentiment est accompagné de la perception d'une meilleure santé mentale et d'une diminution de l'anxiété et du stress chez les élèves, qui sont amenés à être proactifs, à révéler leur créativité et à résoudre des problèmes de manière autonome. Leur apprentissage englobe donc non seulement plusieurs éléments du bien-être, mais aussi l'engagement civique dans un esprit de complémentarité avec l'enseignement traditionnel, et les aide à devenir de meilleurs individus.

Chez les enseignantes et enseignants, les pratiques collaboratives **représentent des occasions de partage et mènent à une meilleure compréhension des élèves**. Que ce soit à travers des projets collectifs qui rassemblent l'ensemble du personnel enseignant d'une école ou la création et l'utilisation partagée d'outils pédagogiques, les bénéfices du travail d'équipe se font ressentir au regard de la réflexion collective sur différents enjeux. Ceux-ci sont bien sûr d'ordre pédagogique, tels que le développement d'une meilleure compréhension des acquis antérieurs et des parcours des élèves, mais visent aussi une sensibilisation à la réalité des familles. La recherche de solutions est un effort partagé par l'ensemble des intervenantes et des intervenants sans jugement individuel porté sur les enseignantes et enseignants. Ces derniers ressentent une augmentation de leur sentiment de sécurité, qui découle de la poursuite d'un objectif commun, tout en conservant une liberté pédagogique et en ne se sentant plus seuls devant les situations complexes. Cette perception collective contribue également au développement de leur sentiment de compétence. La charge des enseignantes et des enseignants est allégée des tâches ne relevant pas directement de la pédagogie; ils peuvent également arrimer et harmoniser les pratiques éducatives entre les différents niveaux scolaires.

Pour leur part, les parents rencontrés **se sentent plus impliqués et bienvenus dans l'école**. Leur collaboration avec elle leur permet de mieux comprendre le système scolaire et son fonctionnement en plus de renforcer leur confiance envers l'institution scolaire. Une relation et des liens de qualité tissés avec les parents sont identifiés comme ayant des retombées positives directes sur les enfants. Ils favorisent une participation plus active des parents à la vie éducative de leur enfant à l'école comme à la maison. Une dynamique positive entre l'école et les familles engendre un cercle vertueux où l'engagement des parents est stimulé par la reconnaissance de l'investissement de l'école. Leur participation aux activités scolaires et parascolaires contribue à enraciner leur sentiment d'appartenance au milieu scolaire et, en corollaire, celui de leurs enfants. Elle encourage aussi la création de liens de solidarité entre les familles et une meilleure intégration sociale et culturelle.

Le lien entre l'école et la communauté est aussi renforcé, ce qui **crée une synergie avec les acteurs locaux, encourage le réseautage ainsi que la dynamisation du tissu social autour d'une communauté éducative unie** et renforce le sentiment d'appartenance et la fierté envers l'école. Par ailleurs, les activités collaboratives consolident les capacités éducatives de l'école et entraînent des bénéfices financiers pouvant être réinvestis dans l'école. La concentration des efforts sur des partenariats stratégiques évite la dispersion des ressources et garantit que chaque collaboration apporte une valeur ajoutée au projet éducatif. Ces partenariats contribuent au rayonnement de l'école ainsi qu'à l'attractivité de cette dernière et de la communauté. Le rôle et l'engagement de l'école au sein de la communauté sont renforcés. Les intervenantes et intervenants externes apprécient le fait d'avoir l'occasion de participer à l'éducation des enfants et leur contribution encourage une réflexion collective sur la vision éducative de l'école.

[Exemple] Le **projet Parent-Enfant** a été mis en œuvre dans deux écoles primaires de Lanaudière. Ainsi, depuis 2019, à l'initiative de son établissement, une technicienne en éducation spécialisée a le mandat d'organiser des rencontres parents-enfants dans les locaux de celui-ci et en collaboration avec une travailleuse sociale. Les objectifs de ce projet sont d'établir et de maintenir une relation de confiance école-famille, et de briser l'isolement par le développement d'un réseau de parents. L'intervention se situe à trois niveaux : universelle, ciblée et personnalisée. Le projet conjugue l'organisation d'activités offertes à l'ensemble des parents de l'école (ex. : sortie au zoo, projection d'un film, vente de bijoux fabriqués par les jeunes), l'animation d'ateliers spécifiques sur des sujets choisis par les parents et une offre de coaching familial individualisé. Les retombées observées sont les suivantes :

- Les attitudes déployées dans le projet se répercutent au sein de toute l'équipe-école, par exemple le respect de la confidentialité, un climat positif de même qu'une meilleure connaissance de la réalité et des besoins des parents.
- Du côté des parents, on note une forte demande (réponse au besoin), une meilleure connaissance du milieu scolaire et une diminution de la méfiance envers celui-ci.
- Une meilleure collaboration entre les parents et le personnel de l'école est aussi observée.

Note : Cet établissement ne fait pas partie des sept écoles visitées par le Conseil. Il s'agit toutefois d'un projet intéressant qui montre bien les différentes étapes à suivre pour démarrer un projet et le faire grandir graduellement.

5.4 Ce que le Conseil retient

Dans le cadre de l'élaboration de cet avis, le Conseil a visité sept écoles inspirantes selon une démarche appréciative qui consistait à mettre en lumière les forces et les réussites d'un milieu. L'intention était de faire ressortir ce qui fonctionne pour accentuer la tendance (pratiques gagnantes).

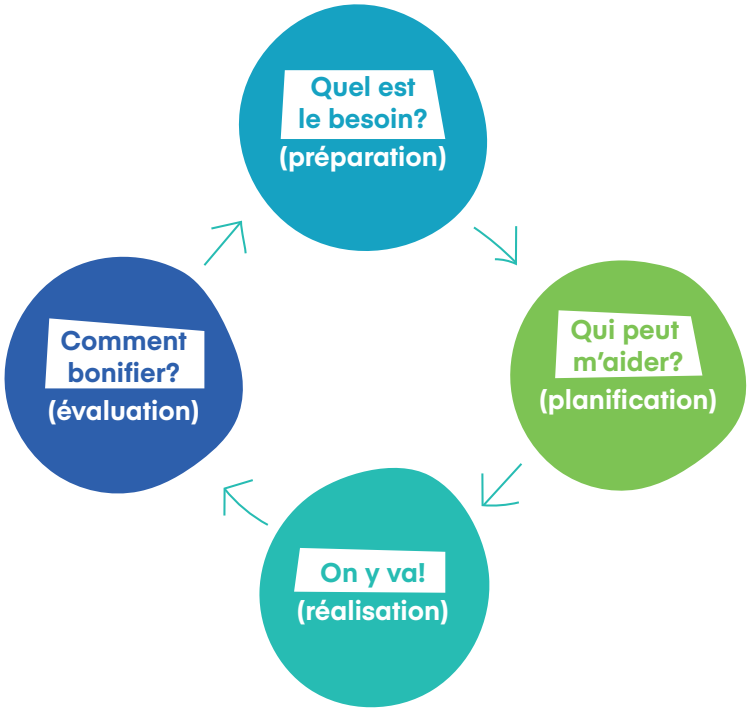
Convaincues des bienfaits du travail collaboratif, les écoles visitées se caractérisent par une culture du travail d'équipe doublée de stratégies structurées de concertation. Les projets analysés contribuent à l'amélioration de l'expérience éducative. Ils se classent en trois types : « services intégrés », « situations authentiques » et « passions comme levier ».

L'analyse de ces projets révèle que les écoles se situent à différents niveaux d'ancrage dans leur milieu. Le premier niveau rassemble des projets lancés et pilotés par l'école, ce qui demande un très haut degré d'investissement de la part du personnel scolaire. Au deuxième niveau, les projets sont coconstruits et copilotés par l'école et des membres externes, qu'il s'agisse de parents (école Engagée) ou de membres de la communauté (écoles Interculturelle et Des Passions). Au troisième niveau, l'école ouvre ses portes et fait entrer les organismes à l'intérieur de ses murs (écoles Intégrée et Sociale). À ce niveau, la direction

d'école est beaucoup moins mobilisée, puisque ce sont les organismes qui assument le leadership. Le Conseil estime qu'il ne faut pas tomber dans le piège qui consiste à tout laisser reposer sur les épaules des directions d'école et du personnel enseignant.

Au-delà des variations locales, les écoles suivent des démarches similaires pour mener à terme une idée ou un projet en collaboration avec les familles ou la communauté. Dans certains cas, le processus est plus complexe, plus long et demande une coordination importante entre divers groupes. Dans d'autres cas, le processus est plutôt simple et nécessite moins d'énergie. Quoi qu'il en soit, les étapes sont similaires : préparation, planification, réalisation, évaluation. Le Conseil a préparé deux exemples de démarches pour illustrer ce processus. La première démarche, plus détaillée, montre différents éléments à prendre en considération pour chaque étape. Elle convient particulièrement bien aux projets de grande envergure qui requièrent une plus grande concertation entre des acteurs de milieux différents. Elle est présentée à l'annexe 6. La deuxième démarche, moins détaillée, indique en des termes clairs comment il est possible de passer à l'action rapidement. Elle convient surtout aux projets simples qui n'exigent que la participation d'une ou de deux personnes collaboratrices. Elle est représentée par la figure 7.

Figure 7
Démarche collaborative empruntée par les écoles inspirantes



Un projet qui grandit « à petits pas » : les enseignantes et enseignants aiguilleurs

Dans un quartier défavorisé de la région métropolitaine de Montréal, une agente de développement a remarqué les besoins variés des enfants et de leurs familles ainsi que la nécessité pour le personnel scolaire de bien comprendre leur réalité pour mieux intervenir auprès d'eux (préparation). Cette agente a ensuite recruté des enseignantes et enseignants volontaires dans une école et organisé des visites au sein de la communauté (planification). Au cours de ces visites, les enseignantes et enseignants ont découvert les services offerts par les organismes du milieu (réalisation), ce qui les a amenés à mieux comprendre les besoins des enfants et de leurs familles, et à les diriger vers des services adaptés à leur réalité. D'année en année, les personnes impliquées ont vu des occasions de bonifier le projet, qui a graduellement pris de l'ampleur (évaluation).

Année 1 : Des enseignantes et enseignants volontaires d'une école visitent le quartier pour connaître les organismes présents.

Année 2 : Ils partagent leurs constats avec leurs collègues de l'équipe-école.

Année 3 : Le projet est étendu à quatre autres écoles. Les enseignantes et enseignants aiguilleurs deviennent une référence au sein de l'équipe-école, ce qui décharge la direction.

Note : Cet établissement ne fait pas partie des sept écoles visitées par le Conseil. Il s'agit toutefois d'un projet intéressant qui montre bien les différentes étapes à suivre pour démarrer un projet et le faire grandir graduellement.

Les stratégies d'organisation et de gestion mobilisées contribuent à communiquer une vision commune et à assurer une coordination efficace de la collaboration. Les écoles visitées soutiennent l'exercice d'un leadership pédagogique participatif et partagé. Elles se distinguent par l'engagement de leur personnel à toutes les étapes.

Les retombées positives sur les élèves, les familles et le personnel scolaire sont multiples : identification des besoins des enfants et de leurs familles, prévention de ces besoins et réponse à ceux-ci; enrichissement de l'expérience éducative; meilleure connaissance des élèves et des familles par l'équipe enseignante; renforcement des liens école-famille et école-communauté.

En somme, la contribution des familles et des membres de la communauté, qu'il s'agisse d'acteurs individuels, d'organismes ou d'institutions, est cruciale pour renforcer les capacités éducatives des écoles et développer une approche éducative intégrée qui soit sensible aux besoins sociaux et culturels des élèves. La collaboration É-F-C comporte toutefois son lot de défis. Ce sera l'objet du prochain chapitre.

6 Des barrières et des enjeux en ce qui a trait à la collaboration école-famille-communauté

Comme nous l'avons vu dans les sections précédentes, nombre d'acteurs souhaitent une plus grande collaboration entre l'école, les familles et les partenaires de l'éducation. Mais pourquoi est-elle si difficile à opérationnaliser? Quels sont les obstacles? Le Conseil a identifié quatre barrières et trois enjeux relatifs à la collaboration école-famille-communauté. L'ensemble des travaux qu'il a effectués dans le cadre de la préparation de cet avis ont contribué au repérage et à la clarification de ces barrières et de ces enjeux, c'est-à-dire les recensions d'écrits scientifiques et gouvernementaux, les consultations ainsi que les délibérations entre les membres de ses instances.

D'emblée, il faut dire que le manque de concertation ne fait pas partie des enjeux retenus, car il constitue en quelque sorte le *point de départ* de l'avis. C'est notamment pour *répondre* aux enjeux de concertation que le Conseil a choisi l'angle de la collaboration école-famille-communauté, envisagée comme un moyen incontournable de soutenir le bien-être des enfants et des familles. En outre, le Conseil s'est déjà penché sur le manque de concertation et ses effets, notamment les actions compartimentées, les interventions en vase clos, une course à obstacles pour les parents d'élèves ayant de grands besoins, une continuité des services chancelante, voire des ruptures de services (CSE, 2020). Nos récentes consultations nous amènent à constater que la situation a peu évolué depuis.

Dans cet avis, les **barrières** sont des éléments qui font obstacle à la communication ou aux relations interpersonnelles : temps limité des acteurs, pénurie et roulement de personnel, financement contraignant et modification des usages de l'espace scolaire. Les recherches et les consultations menées par le Conseil l'amènent à penser qu'il est possible de dépasser ces barrières avec de la volonté, de la créativité et, parfois, un peu de chance. En revanche, les **enjeux** relatifs à la collaboration sont larges et complexes, notamment parce qu'ils impliquent des points de vue différents, parfois inconciliables. Le Conseil a relevé trois enjeux. Le premier a trait à la rigidité de la forme scolaire ou, autrement dit, au contexte organisationnel de l'école. Le deuxième est lié aux différentes logiques d'action des acteurs de la communauté éducative. Le troisième porte sur les défis vécus par les familles.

6.1 Les quatre barrières identifiées

6.1.1 Première barrière : le temps limité des acteurs

Au regard du thème de cet avis, le Conseil constate que le facteur temps représente toujours une barrière majeure en ce qui a trait à la collaboration, tant au sein de l'équipe-école qu'entre l'école, les familles et les partenaires de la communauté. La complexité qu'il entraîne est multipliée par le nombre d'acteurs impliqués. La création de liens entre les différents partenaires prend du temps, une ressource recherchée dans les milieux scolaires (Larivée, 2015; Deslandes, 2019c; MEQ, 2021f). Le facteur temps a été relevé à maintes reprises par le Conseil :

> Le Conseil a, à de maintes reprises, démontré que le facteur temps est un enjeu à plusieurs égards. Il arrive à la conclusion que le temps scolaire, tel qu'il est organisé et minuté, est un obstacle important à une réponse adaptée aux besoins des élèves, au développement professionnel du personnel scolaire, à la pratique réflexive individuelle et collective, à la collaboration et à la concertation entre les intervenantes et les intervenants et avec les parents et les partenaires, au leadership participatif et partagé, etc. (CSE, 2012, 2014, 2016, 2017, 2018). (CSE, 2020, p. 101.)

Au primaire, la tâche des membres du personnel comporte une part importante d'activités en présence des élèves, ce qui génère des contraintes majeures pour ce qui est de libérer du temps de concertation entre les adultes, que ce soit entre les membres du personnel scolaire ou entre ces derniers, les parents et les partenaires. Plusieurs membres du personnel enseignant ont exprimé la crainte que les projets É-F-C viennent alourdir une tâche déjà bien remplie, qu'ils apparaissent comme un dossier de plus plutôt que de s'articuler aux cibles d'apprentissage. Le personnel de direction est également très sollicité, un aspect bien décrit notamment par Gravelle (2020, 2019). Du côté du personnel de soutien, les plages de concertation sont difficiles à dégager, puisque ce personnel travaille souvent auprès des mêmes élèves en même temps (dans le cas des techniciennes et des techniciens en éducation spécialisée) ou en se relayant (dans le cas des éducatrices et des éducateurs du service de garde). À l'incompatibilité des horaires viennent s'ajouter les urgences à gérer. Le personnel professionnel doit fréquemment répartir son temps entre plusieurs écoles et de nombreux dossiers d'élèves prioritaires. De plus, des membres du personnel professionnel sont souvent mandatés pour assister aux rencontres multidisciplinaires ou impliquant des partenaires externes, notamment du RSSS. Elles et ils doivent alors veiller à bien transmettre les informations aux membres de l'équipe-école concernés. Des organismes communautaires déplorent également l'absence de représentantes et de représentants du réseau scolaire aux tables de concertation.

Du côté des parents, plusieurs aimeraient que le personnel scolaire consacre davantage de temps aux communications qui leur sont destinées. Certaines situations inquiétantes semblent banalisées. Des parents disent ne pas recevoir le soutien de l'école au moment opportun. D'autres déplorent le manque d'informations sur ce que leur enfant vit à l'école, tant sur le plan des apprentissages ou du comportement que sur celui des activités réalisées. Ces parents souhaitent une augmentation du nombre de communications (suivi, progression, rétroactions). Dans certains cas, l'école apparaît comme peu accessible : les bâtiments sont imposants et les portes sont verrouillées. Des parents sentent qu'ils ont peu d'occasions de visiter les locaux de l'école, de côtoyer le personnel scolaire et d'échanger informellement avec les autres parents. Or, leur temps est également limité. En 2021, au Canada, les taux d'emploi des mères et des pères de 20 à 49 ans étaient respectivement de 76,5 % et de 91,8 % (Statistique Canada, 2022).

6.1.2 Deuxième barrière : la pénurie et le roulement de personnel

La pénurie actuelle de main-d'œuvre en éducation est bien documentée (Harnois, Sirois et Morneau-Guérin, 2021; Homsy, Lussier et Savard, 2019; Sirois et Dembélé, 2023; CSE, 2023). Cette situation, conjuguée au fait que près du quart du personnel enseignant était non légalement qualifié en 2023, exerce une pression sur la qualité de l'enseignement (Vérificateur général du Québec, 2023), mais aussi sur le personnel lui-même. Plusieurs membres du personnel enseignant se trouvent en situation d'épuisement émotionnel, ressentent une insatisfaction professionnelle (Couturier et Hurteau, 2018; Tardif et al., 2021) et souffrent de détresse psychologique (Vlasie, 2020), ce qui a un effet rebond sur les élèves (Madigan et Kim, 2021; Harding et al., 2019). Le Conseil a consacré un de ses rapports sur l'état et les besoins de l'éducation aux voies actuelles et potentielles de formation à la profession enseignante (2023). Ce rapport comporte 4 orientations et 16 recommandations visant à consolider et à diversifier les voies d'accès à cette profession, notamment en vue de remédier à la pénurie de personnel enseignant. Dans l'Opération main-d'œuvre, un projet d'investissement qui vise à freiner la pénurie de personnel dans six secteurs ciblés dont l'éducation, le personnel enseignant ainsi que les éducatrices et éducateurs des services de garde scolaires sont visés (MEQ, 2021d). Les thèmes du roulement de personnel et de la hausse du nombre de démissions des enseignantes et des enseignants reviennent de manière récurrente dans les médias (Morasse, 2024; Elkouri, 2024; Dion-Viens, 2024). Or, il est difficile d'obtenir des données à jour sur les taux de roulement des différentes catégories de personnel dans les écoles primaires québécoises. Depuis le printemps 2024, un tableau de bord du MEQ permet de suivre l'évolution du nombre de postes à pourvoir dans le réseau public chez le personnel enseignant, de soutien et professionnel. Le tableau suivant indique le nombre de postes vacants, le nombre total de postes et la proportion de postes à combler en date du 28 août 2024.

Tableau 6

Proportion de postes à pourvoir à la formation générale des jeunes, à la formation générale des adultes et à la formation professionnelle dans le réseau public, par catégorie d'emplois, en date du 28 août 2024[26]

Catégorie d'emplois ou corps d'emploi	Nombre de postes à pourvoir	Nombre total de postes	Proportion de postes à pourvoir
Personnel enseignant	2 707	97 818	2,8 %
Personnel de soutien	3 722	37 535	9,9 %
Personnel professionnel	689	6 412	10,7 %
Total	**7 118**	**141 765**	**5,0 %**

Source : MEQ (2024h).

Selon les acteurs consultés, le nombre élevé de postes professionnels vacants exige de repenser la manière dont les services complémentaires sont organisés, car il s'avère difficile de fournir aux élèves l'ensemble des services complémentaires auxquels elles et ils ont droit. Des élèves avec de grands besoins ne bénéficient que de quelques heures d'accompagnement par semaine, ce qui n'est pas suffisant. Un sondage de la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec révèle que la pénurie de personnel est plus élevée dans les régions éloignées. Sur la Côte-Nord, 80 % des professionnelles et des professionnels sondés estiment que les élèves ne reçoivent pas les services prévus par la LIP (Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec, 2023).

26 Ce tableau de bord ne permet pas de ventiler les données par ordre ou secteur d'enseignement.

Le manque de personnel ne se limite pas au réseau de l'éducation. Des constats sur les pénuries constatées tant dans le RSSS que dans le secteur communautaire sont également partagés dans les médias (Couturier, 2022; Gravel, 2023; Léouzon, 2023) et retransmis dans la documentation des groupes communautaires (Lemay, 2021; Réseau québécois de l'action communautaire autonome, 2024).

Bien que le bien-être des enfants semble en appeler à une plus grande collaboration entre les acteurs de secteurs différents, les difficultés d'attraction, d'embauche, de rétention et de roulement de personnel dans les réseaux de l'éducation de même que de la santé et des services sociaux complexifient les possibilités de collaboration interprofessionnelle. Selon les acteurs consultés, la pénurie et le roulement de personnel sont accrus dans les collectivités rurales et éloignées ainsi que dans les secteurs où les conditions de travail sont peu attrayantes (ex. : milieu communautaire, services de garde). La pénurie de personnel surcharge le personnel en place, accroît les délais d'attente et fragilise la qualité des services éducatifs. Au-delà de la pérennité, l'existence même des actions est compromise, car des projets sont abandonnés faute de personnel. Quant au roulement de personnel, il nuit à la pérennité des projets (MEQ, 2021f), mais aussi à la création du lien d'attachement avec l'enfant et du lien de confiance entre les adultes appelés à collaborer. Dans un tel contexte, le personnel scolaire semble peu enclin à démarrer des projets avec un partenaire externe, d'autant plus que, d'après les acteurs consultés, la collaboration repose souvent sur des individus. En raison du roulement de personnel, un projet É-F-C apparaît comme un dossier qui sera toujours à recommencer. Peuvent alors s'installer de la fatigue ou du découragement.

6.1.3 Troisième barrière : un financement contraignant

La barrière du financement a également été soulevée durant les consultations, tout particulièrement par les acteurs travaillant dans les centres administratifs des organismes scolaires et le secteur communautaire. Le financement est perçu comme une contrainte lorsqu'il est limité dans le temps, circonscrit à des actions ou à des acteurs précis, ou jugé insuffisant pour assurer la qualité des services.

Dans le réseau scolaire, le nombre de mesures budgétaires est élevé. Selon les acteurs consultés, il faut bien les connaître et faire preuve de créativité pour en exploiter tout le potentiel. Les mesures et les programmes spécialisés ne sont pas toujours adaptés aux spécificités locales. Certains critères établis pour orienter les actions peuvent engendrer des effets obsolètes, par exemple le financement d'une formation déjà donnée. Ce financement est souvent limité dans le temps ou non garanti, par exemple pour un projet pilote, un projet mené dans le cadre d'une recherche-action ou un plan d'action triennal. Peu de règles budgétaires concernent directement les partenariats. Les calculs basés sur l'effectif scolaire peuvent également porter préjudice aux petits milieux, comme le montre un exemple de services d'accueil et d'intégration offerts aux élèves issus de l'immigration. Dans cette situation, comme le nombre de familles nouvellement arrivées en région reste relativement bas, l'argent ne suffit pas pour embaucher une ressource supplémentaire ou ouvrir un deuxième point de service. De plus, certaines écoles estiment qu'elles ne sont pas financées adéquatement, car l'indicateur ne correspond pas à ce qui est observé sur le terrain (l'indice de milieu socioéconomique [IMSE] de l'école versus les besoins des élèves). Certains milieux doivent aussi composer avec diverses sources de financement, par exemple les écoles qui accueillent des élèves autochtones ou les CLC dans le réseau anglophone.

Le financement des services liés à la santé et au bien-être en milieu scolaire est complexe. En plus de provenir de sources variées (MEQ, MSSS, ministère de la Famille, etc.), les fonds peuvent être versés aux CIUSSS, aux CISSS, aux CSS et aux CS ou être attribués selon une formule mixte. Chacune de

ces situations génère ses propres risques : embauche de ressources spécialisées à l'interne (risque de dédoublement de service), pilotage par les directions de santé publique (risque de ne pas répondre aux besoins identifiés par les équipes-écoles), ententes de collaboration (risques logistiques sur le terrain).

Enfin, dans le milieu communautaire, la précarité financière, les demandes de subventions et les montages financiers sont monnaie courante, ce qui fragilise la pérennité des actions (CSE, 2020). Le financement par projet peut causer un manque de continuité chez les élèves et leurs familles. Le financement accordé à la mission est jugé insuffisant, ce qui place les organismes et les personnes qui y travaillent en position de précarité financière (Réseau québécois de l'action communautaire autonome, 2024). Au Québec, aucun modèle d'école communautaire n'est reconnu ni financé massivement par le gouvernement.

6.1.4 Quatrième barrière : l'espace scolaire sous pression

Les rapports du Vérificateur général du Québec (VGQ) (2019) et de l'équipe Schola (2022) nous informent sur l'état de l'utilisation de l'espace scolaire dans la province. Selon les plans annuels de gestion des investissements publics en infrastructures 2024-2025, l'âge moyen des 2 314 immeubles des écoles offrant l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire est de 57 ans. C'est donc près des trois quarts d'entre elles qui ont été construites avant même la création du ministère de l'Éducation, qui a eu lieu en 1964. Ces immeubles ont donc en moyenne plus de 50 ans et cet âge augmente depuis 2012-2013. En effet, « 85 % des écoles primaires ont été construites avant 1970, dont les deux tiers entre 1950 et 1970 pour faire face au baby-boom » (VGQ, 2019, p. 42). Bien que la vétusté des bâtiments scolaires soit mentionnée régulièrement dans les médias et par le personnel scolaire, et que plus de la moitié des immeubles obtiennent d'ailleurs un indice d'état gouvernemental mauvais ou très mauvais, il est nécessaire de réfléchir sur leur obsolescence fonctionnelle ou leur capacité à servir de nouveaux usages compte tenu des besoins qui se transforment. Leur construction date d'une époque dont les réalités contrastent avec celles d'aujourd'hui.

Depuis les années 1970, la société québécoise a bien changé. La mise en place de services de garde scolaires et leur fréquentation croissante ont entraîné des changements importants dans l'horaire des élèves. Alors qu'en 1950, une grande partie des jeunes retournaient à la maison à pied à l'heure du dîner ou à la fin de la journée, en 2010, ils arrivent à l'école en voiture ou en autobus et y passent en moyenne 60 % plus de temps que par le passé. De plus, l'accroissement de la population immigrante engendre une augmentation sensible des effectifs de certains organismes scolaires, tandis que l'accueil d'élèves d'origines culturelles variées suscite la création de classes d'accueil et de francisation. L'école accueille aussi une population grandissante d'élèves en situation de handicap, soit dans des classes d'enseignement adapté ou intégrés en classe ordinaire, accompagnés des divers membres du personnel professionnel des services complémentaires chargés de les aider. D'autres exemples sont l'introduction des classes du préscolaire puis leur fréquentation à partir de 4 ans, la division des tâches éducatives par l'ajout de matières spécialisées telles que la musique ou la science et la technologie, la place grandissante de l'éducation physique et à la santé ainsi que le besoin de gymnases ou les avancées informatiques et numériques et leur présence dans les écoles.

Par ailleurs, le Québec s'est doté d'un plan québécois des infrastructures qui inclut des investissements pour la rénovation des écoles et l'ajout de classes, par exemple. Toutefois, si le Conseil du trésor affecte des budgets au maintien d'actifs et à l'ajout d'espaces, aucune enveloppe budgétaire n'est entièrement consacrée au réaménagement fonctionnel des établissements scolaires. De plus, l'ajout d'espaces n'est pas comblé en temps opportun en raison de lacunes dans les prévisions relatives aux besoins à satisfaire,

notamment la sous-estimation de certaines prévisions liées au nombre d'élèves de même qu'une absence de priorisation des besoins dans un contexte d'investissements insuffisants et de problèmes liés à la planification et à la réalisation des projets (VGQ, 2019).

La combinaison des changements qu'a connus la société québécoise et des difficultés liées à la gestion du parc immobilier scolaire de la province exerce une pression sur les espaces réservés aux fonctions éducatives. Les écoles subissant de fortes pressions démographiques sont celles qui satisfont le moins aux normes de référence du Ministère quant aux superficies allouées par élève, les services éducatifs complémentaires et les services de garde scolaires étant les plus affectés. Des locaux à usage spécifique sont convertis en classes, ce qui entraîne des conséquences sur la disponibilité de certains services dans les écoles. Des salles de récréation ont été transformées en gymnases. En outre, les bureaux du personnel des services éducatifs complémentaires et du personnel de soutien sont peu nombreux (généralement deux ou trois dans une école), malgré la croissance des besoins, et leur taille ne permet pas les interventions en sous-groupes ni la mise en place de différentes formes de collaboration. Il est aussi habituel que les espaces soient partagés et multifonctionnels, amenant des enjeux non seulement liés à leur gestion dans le temps et à l'efficacité du travail, mais aussi aux discussions sensibles et à la protection des renseignements confidentiels.

La gestion des locaux engendre des tensions liées à leur accès et à leur utilisation. Les acteurs consultés par le Conseil ont mentionné que les configurations spatiales et les défis liés à la structure physique des écoles peuvent affecter la cohésion et la communication au sein des initiatives collaboratives, relevant l'importance de l'espace dans l'accroissement de l'autonomie professionnelle. Lorsque des partenaires externes s'impliquent dans l'école, il apparaît important qu'ils aient accès à des espaces réservés qui facilitent leurs interventions. Enfin, les écoles doivent disposer d'un local adapté à la concertation, c'est-à-dire pouvant accueillir plus d'une dizaine de personnes et adéquatement équipé sur le plan technologique. Le manque d'espaces adaptés peut rapidement faire obstacle à la collaboration.

6.2 Les trois enjeux qui se dégagent des travaux réalisés

6.2.1 Premier enjeu : la rigidité de la forme scolaire

« Habit is a labor-saving device[27]. » – Tyack et Tobin (1994, p. 476)

Au Québec, l'école est une institution consacrée par des lois, des règlements et des politiques. Ce premier enjeu nous invite à aborder l'école comme une forme sociale soumise à des pressions institutionnelles qui rendent les changements difficiles. Ces pressions institutionnelles sont les lois, les règlements, les obligations ainsi que les normes et les rites. Elles amènent les institutions à tendre vers le *statu quo*, un mécanisme appelé « dépendance au chemin emprunté » (Lessard et Carpentier, 2015, p. 64). Dans l'école actuelle, inclure les parents et la communauté n'est pas un réflexe *a priori*. Or, les changements sont possibles et les acteurs éducatifs qui innovent utilisent toute la marge de manœuvre disponible. Après une brève

27 [Traduction] L'habitude est un outil qui permet de réduire la charge de travail.

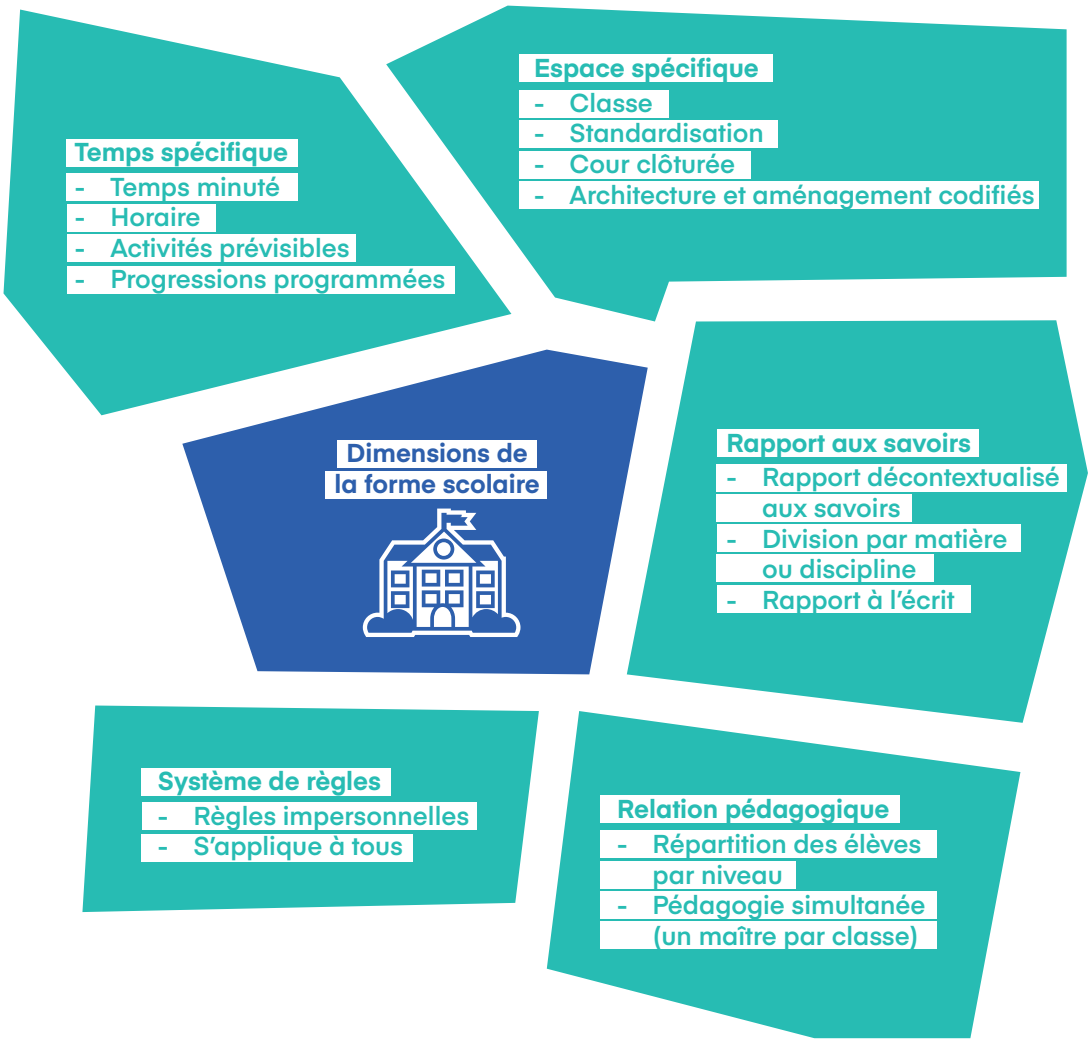
description de la forme scolaire et de la « grammaire de l'école », la théorie du néoinstitutionnalisme nous permettra de mieux comprendre comment les écoles et les organismes scolaires négocient, adaptent et se réapproprient certaines prescriptions.

L'école, plus précisément la forme scolaire, est ancienne. Elle prend ses racines dans l'Antiquité, puis elle se déploie dans tout l'Occident moderne entre le 16e et le 18e siècle (Vincent, 2008). La forme scolaire se substitue aux anciens modes d'apprentissage en privilégiant une transmission des savoirs par l'écrit et une séparation du temps et de l'espace consacrés aux apprentissages. La forme scolaire est constituée d'éléments essentiels que Tyack et Tobin (1994) appellent « grammaire de l'école », c'est-à-dire des éléments qui structurent et régissent le travail d'instruction :

- un temps spécifique (ex. : un cours de 55 minutes);
- un espace spécifique (ex. : un établissement d'enseignement);
- une division des savoirs par sujet (ex. : français, mathématique, musique);
- une relation pédagogique qui repose sur un classement des apprenantes et des apprenants par âge et par niveau (ex. : une enseignante avec 24 élèves de 4e année);
- un système de règles (ex. : le code de vie).

Figure 8

Les dimensions de la forme scolaire ou « grammaire de l'école »[28]



Tyack et Tobin situent selon des niveaux le déploiement massif de l'école primaire qui a eu lieu dans les années 1870 dans les grandes villes américaines (*graded elementary school*). Les administratrices et administrateurs de l'époque ont vu dans la standardisation une occasion de démocratiser l'école en la rendant accessible à des populations variées. De plus, la matrice de l'école, somme toute assez simple, permet d'ajuster facilement les contenus en ajoutant ou en remplaçant des matières. L'évaluation formelle des apprentissages et la certification à l'intention d'un tiers comptent également parmi les composantes de la « grammaire de l'école ». Au fil du temps, ces composantes se sont institutionnalisées pour en

28 D'après les travaux de Perrenoud Capitanescu Benetti et Aeby Daghé (2023), Joigneaux (2017) et Vincent (2008).

faire le seul modèle de « vraie école », gage de qualité. Les recherches de Tyack et de Tobin (1994) ont démontré qu'il est très difficile de s'attaquer à la « grammaire de l'école » par des réformes. Celles qui le font se butent à deux problèmes : le manque d'adhésion sociale ainsi que l'épuisement et le roulement du personnel scolaire, à qui il est demandé de changer en profondeur ses façons de faire.

Le résultat? La « grammaire de l'école » a peu changé depuis 150 ans.

Comme nous pouvons le constater, la collaboration école-famille-communauté ne fait pas partie de la « grammaire de l'école » de même que de l'innovation en général. C'est le cœur du problème : comment atteindre une finalité qui, bien qu'essentielle, ne dispose pas des moyens nécessaires pour s'opérationnaliser? Sur plusieurs plans, la « grammaire de l'école » entre en contradiction avec la définition même de la collaboration. Ainsi, la collaboration repose sur le volontariat (alors qu'elle est une compétence attendue du personnel), un haut niveau d'interdépendance (alors que les collaboratrices et collaborateurs se connaissent peu), un partage d'expertise, de ressources et de responsabilités (alors que les moments d'échanges formels sont rares), une parité entre les participantes et participants (alors que les individus et les organisations sont inégaux sur le plan des ressources) et une responsabilité partagée (alors que seules les directions sont imputables).

Faire preuve d'innovation ou de créativité pédagogique peut demander un réel investissement de la part des acteurs de l'éducation, car « penser en dehors de la boîte » implique de *courber* légèrement la forme scolaire. Par exemple, offrir une journée récurrente d'activités décloisonnées où les élèves de différents échelons sont mélangés demande une réelle gymnastique de la part de l'équipe-école, car la forme scolaire repose plutôt sur un classement des élèves par âge et par niveau. Un autre exemple est que, dans un contexte de gestion axée sur les résultats, le personnel de direction doit faire preuve d'une certaine habileté pour justifier l'embauche de ressources non conventionnelles, que ce soit une technicienne ou un technicien en agroalimentaire ou encore une intervenante ou un intervenant en zoothérapie. En effet, comment prouver l'impact de cette contribution sur les résultats des élèves? Les directions d'école qui arrivent à le faire font preuve de créativité dans leur utilisation des règles budgétaires; encore une fois, elles fléchissent la forme scolaire pour répondre à leurs besoins. Or, cela n'est pas facile et demande un investissement de temps pour une bonne compréhension et une appropriation des règles. Certains acteurs scolaires peuvent se sentir impuissants devant l'ampleur de la « machine » ou montrer une certaine méfiance à l'égard des prescriptions et des réformes qui « viennent d'en haut ». Se concentrer sur les dossiers prioritaires reste une stratégie très fonctionnelle : « Educators have learned over generations how to work within these traditional organizational patterns. Habit is a labor-saving device[29] » (Tyack et Tobin, 1994, p. 476).

Comment expliquer que des changements se produisent malgré tout? La théorie du **néoinstitutionnalisme** nous rappelle que les acteurs sont dotés d'**agences**, soit la capacité de faire une différence dans une situation : « Les acteurs élaborent des stratégies, [...] ils interprètent, traduisent et négocient la situation » (Lessard et Carpentier, 2015, p. 66). Cette marge de manœuvre est appelée « **capital de flexibilité** » et permet aux organisations de s'adapter tout en conservant leur identité. Prenant appui sur les travaux de Tyack et de Cuban (1995), Lessard et Carpentier constatent que les écoles et le personnel scolaire sont des acteurs qui,

29 Le personnel scolaire a appris, au fil des générations, à travailler à l'intérieur de ces modèles organisationnels traditionnels. L'habitude est un outil qui permet de réduire la charge de travail.

> au quotidien, transforment les politiques et les changements et construisent des formes hybrides d'innovation, mariant l'ancien et le nouveau de façon à ce que celles-ci soient compatibles avec leurs habitudes professionnelles et leurs croyances. En ce sens, une certaine évolution est perceptible, mais elle est plus lente que le discours officiel ne le voudrait. (Lessard et Carpentier, 2015, p. 70-71.)

Le changement est donc possible, mais il se fait de manière incrémentale (c'est-à-dire « à petites doses ») et sur la longue durée. Le Conseil a remarqué que l'ensemble des écoles visitées dans le cadre de la préparation de cet avis **utilisent leur capital de flexibilité pour adapter les approches pédagogiques aux besoins ou aux champs d'intérêt des élèves, dans le respect des prescriptions gouvernementales et de l'identité de leur organisation**.

Exemple] La variété des plans d'engagement vers la réussite des centres de services scolaires et des commissions scolaires illustre bien le capital de flexibilité. À la lecture des 71 PEVR consultés (voir la section 4.1.1.2), le Conseil a constaté que certains organismes se centrent sur les objectifs et les indicateurs du Ministère, tandis que d'autres reformulent, adaptent ou ajoutent des objectifs en fonction de leur vision ou de leur contexte. Les organisations utilisent donc différemment leur capital de flexibilité, comme un élastique qui s'étire un peu, beaucoup… ou passionnément.

En somme, la forme scolaire apparue autour du 17e siècle dans tout l'Occident implique une séparation du temps et de l'espace réservés aux apprentissages par rapport à la vie courante. L'école est devenue une institution planétaire encadrée par des lois, des règlements et des obligations. Dans un tel contexte, les acteurs scolaires peuvent avoir le sentiment qu'ils ont peu de pouvoir. La théorie du néoinstitutionnalisme nous invite à concevoir les acteurs et les organisations scolaires comme des entités qui, d'un côté, subissent des pressions institutionnelles visant le *statu quo* et, de l'autre côté, sont dotés d'un capital de flexibilité qui leur permet de faire des choix ou, en d'autres termes, d'« étirer l'élastique ». L'enjeu est de taille du point de vue du pilotage du système, car le Ministère doit naviguer entre prescription et flexibilité afin de susciter l'adhésion d'une multitude de groupes d'acteurs aux différentes logiques d'action.

6.2.2 Deuxième enjeu : différentes logiques d'action

Au Québec, le bien-être à l'école et la réussite éducative bénéficient d'un large consensus. Or, il arrive que les acteurs de la communauté éducative nourrissent différentes conceptions de ces notions, ce qui peut complexifier le processus de collaboration, car les interventions s'appuient sur des valeurs ou des moyens différents.

Afin d'éclairer certains aspects du problème, nous verrons deux cas de figure. Le premier cas porte sur la distance culturelle entre l'école et certaines familles. Le deuxième cas traite du contraste des cultures organisationnelles entre les secteurs scolaire et communautaire. Dans les deux, des logiques d'action variées cohabitent. En conclusion, le Conseil soulèvera l'importance d'être sensible au contexte et d'aller à la rencontre de l'autre.

6.2.2.1 Premier cas de figure : la distance culturelle entre l'école québécoise et certaines familles

> **« Penser la collaboration familles-école par la capacité d'accueillir les parents, tant au niveau de leur implication bénévole qu'au niveau de leurs interactions quotidiennes avec le milieu scolaire. Ne pas penser la collaboration et la communication qu'avec le parent-superhéros-bénévole, mais aussi et surtout avec l'autre parent, celui qui ne peut pas ou qui ne veut pas être bénévole. »**
> **– Un parent**

La culture scolaire promeut des valeurs et des normes spécifiques. L'école a tendance à privilégier certaines normes, du code langagier au code vestimentaire, de même que des valeurs comme la ponctualité, le calme et le respect de l'autorité. Il arrive que des valeurs promues à l'école ne soient pas les mêmes que celles véhiculées dans les familles :

> […] pour toutes sortes de raisons, toutes les familles ne sont pas à l'aise avec la culture scolaire : méconnaissance du comportement à adopter, peur d'être jugé, expérience scolaire négative pour des parents ou difficulté à décoder les attentes implicites de l'école. Clarifier les attentes de part et d'autre permet de lever les malentendus et de travailler conjointement dans le meilleur intérêt de l'enfant. (CSE, 2017b, p. 42.)

En sociologie de l'éducation, ce phénomène est la **distance culturelle** entre l'école et les familles (De Singly, 2000; Tondreau et Robert, 2011). Les familles les plus éloignées de la culture scolaire sont traditionnellement celles issues des milieux défavorisés ou de l'immigration. Selon Boulanger (2023), une discontinuité culturelle peut se manifester lorsqu'un écart existe entre les rôles, les attentes, les activités et les relations caractérisant respectivement l'école et les familles. L'enfant qui ressent cet écart peut se sentir mal à l'aise, percevoir un manque de constance ou être l'objet de railleries. De la même façon, des parents peuvent ressentir cet écart et y réagir notamment par une prise de distance (ex. : gêne, fuite, rejet) ou, au contraire, manifester une confiance absolue envers l'école. De son côté, le personnel scolaire peut interpréter des signaux en fonction de ses propres normes et croyances, simplement en raison d'une méconnaissance de la diversité des réalités, ce qui peut générer des malentendus. On oublie trop souvent que les familles entretiennent différents rapports à l'école.

[Exemple] Dans une communauté autochtone située en région éloignée, les parents nourrissent peu d'espoir que leur enfant étudie au collégial ou à l'université. En effet, de leur point de vue, un jeune qui fait des études postsecondaires va quitter la communauté. En revanche, un jeune qui chasse et pêche vivra bien dans la communauté et réussira sa vie. L'éducation postsecondaire n'est pas ce qui est le plus payant du point de vue de la collectivité, car elle est associée à l'exode de ses membres. On choisit donc de miser sur le renforcement du sentiment d'appartenance communautaire des jeunes et le développement d'expertises pouvant lui être utiles.

Dans cet avis sur la collaboration école-famille-communauté, l'enjeu de la distance culturelle se trouve dans la manière dont les acteurs scolaires en tiennent compte dans leurs pratiques. En effet, comment rejoindre les parents les plus éloignés de la culture scolaire? Comment résoudre des problèmes complexes et atteindre des objectifs communs, alors que les cadres de référence ne sont pas les mêmes? Bref, comment collaborer malgré les différences?

Les travaux de Giuliani et de Payet (2014) sont utiles ici pour nous aider à mieux comprendre la diversité des perspectives. Ces auteurs proposent une analyse de la politique scolaire de la proximité avec les familles en contexte européen (Suisse, France). Ils relèvent trois logiques de cette proximité.

La première logique voit la proximité avec les familles comme un outil d'éducation familiale. Face à des familles issues de milieux considérés comme défavorisés, le personnel scolaire peut se sentir investi d'une mission d'éducation, établissant des prescriptions qui dépassent le cadre des apprentissages scolaires. Des conseils peuvent alors être donnés à la famille sur l'alimentation, le sommeil ou les activités extrascolaires. L'importance est donnée à l'apprentissage par celle-ci de normes sociales et culturelles spécifiques vues comme favorisant le développement, la persévérance et la réussite de l'enfant.

Dans la deuxième logique, la proximité avec les familles est au service du traitement individualisé de la difficulté scolaire et sociale. Autrement dit, cette proximité sert à prévenir et à traiter l'échec scolaire ainsi que les problèmes sociaux. D'une part, les acteurs scolaires sont sensibilisés aux problèmes sociaux et la proximité constitue un outil de dépistage. D'autre part, la prise en charge individualisée des élèves en difficulté est encouragée et la proximité est vue comme un levier pouvant susciter l'investissement parental. La mobilisation des parents peut s'inscrire dans la recherche d'une stratégie commune : le parent est alors vu comme un acteur éducatif à part entière et il est amené à coconstruire et réajuster un plan d'action commun. Giuliani et Payet (2014) relèvent d'autres registres pouvant être mobilisés par le personnel enseignant, soit le registre de la responsabilisation (les parents doivent amener leur enfant chez différents spécialistes), celui de la victimisation (les parents sont victimes de mécanismes sociaux) et le registre déficitaire (les parents ont de la difficulté à remplir leur rôle).

La troisième logique vise le développement des compétences parentales tout en s'inscrivant comme une pratique relationnelle. S'appuyant sur la mobilisation des acteurs responsables des soins, de l'aspect social et de l'éducation, cette logique vise à accroître les capacités et le potentiel d'action des populations vulnérables. Elle se traduit par des projets collectifs permettant de « donner les clefs de l'école aux parents » (Giuliani et Payet, 2014, p. 17), notamment en nouant des relations individualisées entre les acteurs, en livrant des explications relatives au fonctionnement de l'école et en misant sur le développement de compétences sociales et communicationnelles.

La typologie proposée par Giuliani et Payet (2014) vise à brosser un portrait général des logiques de proximité à l'œuvre dans le champ des relations école-famille. Présentées ainsi, ces logiques ne tiennent pas compte des multiples cas de figure et nuances du monde réel. Il faut se rappeler que les acteurs ne sont pas des blocs monolithiques : l'action sociale découle parfois d'une combinaison de perspectives et même des logiques en apparence contradictoires peuvent être efficacement combinées. Or, lorsqu'il est question de relations école-famille, la prudence est de mise. Certaines situations peuvent être très délicates, et une attention particulière doit être portée aux attitudes et aux actions déployées, sous peine de générer des effets imprévus et contre-productifs : susciter un sentiment d'incompétence parentale, d'illégitimité ou d'impuissance; amener des parents à divulguer des informations sensibles,

surexposant ainsi leur vie privée; accentuer la prise de distance avec l'école, etc. Le rôle joué par l'enfant lui-même dans la relation école-famille n'est pas à sous-estimer; elle ou il peut, par exemple, exercer le rôle d'intermédiaire.

Pour le Conseil, tout est dans la nuance et le regard : accueillir les parents là où ils sont, les soutenir et les accompagner dans une posture d'égal à égal et de respect. Le Conseil soulève l'importance d'être **sensible au contexte** : les différences, les tensions et les déséquilibres sont des occasions d'aller à la rencontre de l'autre et de grandir.

Suis-je en train de porter un jugement sur la bonne manière d'élever un enfant?

La collaboration revêt le caractère d'un travail de frontière, d'une invitation à se connaître mutuellement, à se rendre visible, à négocier et à coconstruire. Les différences sont vues comme un moteur du développement commun (Boulanger, 2023). Pour ce faire, différentes conditions sont à réunir : une prise de conscience du contexte de l'autre, une connaissance mutuelle des besoins et des attentes ainsi qu'une ouverture aux modes préférentiels de communication des familles, notamment un élargissement visant à inclure les milieux informels (ex. : corridor, cour d'école, centre communautaire). Pour le parent, il peut être difficile d'avoir un véritable accès à l'école (ex. : bâtiment imposant, portes verrouillées, secrétaire présente à l'entrée). Il importe donc de créer des zones de visibilité dans les deux sens, des « fenêtres » qui éclairent la réalité de l'autre (Boulanger, 2023). Plusieurs acteurs scolaires consultés ont soulevé l'importance de se placer sur un pied d'égalité avec les parents, puis de les soutenir pas à pas dans leur appropriation de la culture scolaire, tout en restant centré sur les besoins de l'enfant. Lorsque la relation de confiance est établie, les membres du personnel scolaire peuvent plus facilement accompagner les parents dans l'identification des besoins de leur enfant à l'école ainsi que la réponse à ces besoins et les orienter vers les ressources appropriées. Rappelons que ce processus vise une meilleure compréhension mutuelle et une adaptation de l'intervention en fonction du contexte, et ce à l'intérieur du cadre légal et des limites relatives aux rôles et responsabilités de chacune et chacun.

[Exemples] Dans une école d'une communauté autochtone, le lien école-famille est faible. Pour toutes sortes de raisons, plusieurs parents ne sont pas disponibles pour s'impliquer activement dans le suivi scolaire de leurs enfants. L'école a donc choisi de miser sur le lien école-communauté. Ici, la communauté fait référence aux grands-parents, à la famille élargie, à des bénévoles, à d'anciens élèves de l'école, à des étudiantes et étudiants en enseignement ou à des membres du conseil de bande. Un comité formé de femmes s'est associé à un organisme pour créer un réseau de bénévoles qui offriront du soutien aux enfants. Ces bénévoles s'impliquent dans le suivi scolaire des élèves (ex. : prendre part aux rencontres de remise du bulletin, offrir un lieu pour les devoirs) et les amènent à prendre part à des sorties parascolaires. Dans cet exemple, la communauté offre un répit au parent. Elle joue le rôle d'intermédiaire en procurant un environnement propice au travail scolaire et des occasions d'apprentissage parascolaires.

Dans une autre école, le personnel scolaire a remarqué que les parents des élèves autochtones ne viennent pas aux rencontres prévues pour eux à l'école. Le directeur a donc proposé d'aller à la rencontre des parents. C'est ainsi que le personnel scolaire se déplace dans la communauté et voit les parents dans le centre communautaire du conseil de bande. Et les parents y viennent.

Ce sujet délicat soulève la question de l'**éthique professionnelle du personnel scolaire**. La compétence 13 du référentiel de compétences professionnelles du personnel enseignant (MEQ, 2020b, p. 80) convie ce dernier à « [a]gir en accord avec les principes éthiques de la profession ». Deux dimensions portent spécifiquement sur la déconstruction des préjugés et des stéréotypes pour prévenir les situations d'exclusion et de discrimination (p. 82) :

- Dénoncer et déconstruire les savoirs, les pratiques, les attitudes et les processus qui produisent ou reproduisent, en contexte éducatif, des situations d'exclusion et de discrimination;
- Adopter des pratiques et des attitudes équitables, transparentes et inclusives pour prévenir toute forme de discrimination auprès des élèves, de ses collègues et de la communauté.

D'autres dimensions de cette compétence rappellent également que l'intervention éducative doit également respecter le cadre légal, des rôles et responsabilités de même que des valeurs qui se rapportent tant à l'école qu'à la société québécoise (p. 82) :

- Agir et se comporter de manière respectueuse envers l'école et ce qu'elle représente.
- Encourager et souligner les actions ou les comportements qui reflètent les valeurs de l'école et de la société québécoises.
- Tenir compte du cadre légal en vigueur dans l'exercice de ses droits et de ses responsabilités professionnelles
- Respecter les rôles et les responsabilités des personnes engagées dans la communauté éducative.

Porter une attention particulière à la consolidation de cette compétence peut certainement contribuer à créer des zones de visibilité entre l'école et les familles dans le respect des rôles et responsabilités des acteurs de la communauté éducative et des encadrements en vigueur dans le système scolaire.

6.2.2.2 Deuxième cas de figure : le contraste des cultures organisationnelles

Le deuxième cas de figure vise à illustrer les différentes logiques d'action en présence lorsque le milieu scolaire et le milieu communautaire travaillent ensemble. Le milieu communautaire n'est pas soumis aux mêmes impératifs légaux que les réseaux institutionnels, dont l'école. Les organismes communautaires jouissent généralement d'une plus grande liberté d'action, ce qui entraîne une grande diversité de structures et de pratiques. Comme nous le verrons plus loin, les cultures organisationnelles[30] qui en découlent peuvent être très différentes les unes des autres, nécessitant des ajustements mutuels permettant de bien se comprendre et d'assurer la réussite des projets collaboratifs. Le modèle de l'action communautaire autonome sera mis en exergue.

30 La culture organisationnelle est « l'ensemble des attitudes, des valeurs et des croyances communes qu'acquièrent les membres d'une organisation et qui orientent leur comportement » (Uhl-Bien et al., 2018, p. 579).

[Exemple] Depuis quelques semaines, des élèves de 10 à 14 ans traînent dans la cour d'une école primaire après les heures de classe. L'école n'apprécie pas leur présence et craint pour la sécurité des enfants qui fréquentent le service de garde. Un organisme communautaire de l'endroit a constaté également la situation et dépêché deux intervenantes pour qu'elles passent du temps avec les jeunes dans la cour. Leur objectif est de coconstruire avec ces jeunes une offre de services parascolaires qui correspondra à leurs centres d'intérêt. Les intervenantes savent qu'elles doivent bâtir une relation de confiance avec les élèves, ce qui prend du temps. Elles s'accordent un délai de trois mois. Or, l'école souhaite une solution à court terme.

Pour être reconnu comme tel, un organisme communautaire doit présenter quatre caractéristiques :

1. Être un organisme à but non lucratif;
2. Être enraciné dans la communauté;
3. Entretenir une vie associative et démocratique;
4. Être libre de déterminer sa mission, ses approches, ses pratiques et ses orientations.

Quatre critères supplémentaires sont requis pour être reconnu comme un organisme d'action communautaire autonome :

5. Avoir été constitué à l'initiative des gens de la communauté;
6. Poursuivre une mission sociale qui lui est propre et qui favorise la transformation sociale;
7. Faire preuve de pratiques citoyennes et d'approches larges axées sur la globalité de la problématique abordée;
8. Être dirigé par un conseil d'administration indépendant du réseau public (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2022).

L'action communautaire autonome est donc axée sur la transformation sociale selon une approche « par le bas » (*bottom-up*). Elle vise à améliorer le tissu social, la qualité de vie de même que les droits des personnes et des collectivités. Ces dernières peuvent être constituées géographiquement (ex. : comité de quartier), en réponse à un problème spécifique (ex. : décrochage scolaire) ou en fonction d'intérêts communs (ex. : locataires, proches aidants). L'intervention met généralement l'accent sur les forces, les talents et les habiletés des personnes dans une perspective de pouvoir d'agir (*empowerment*)[31].

Gagnon, Bourque et Marion (2021) se sont intéressés aux enjeux du partenariat pour la réussite éducative en examinant comment différents acteurs locaux et régionaux en arrivent à élaborer des projets communs. Ils ont d'abord constaté que les différents groupes d'acteurs n'ont pas la même représentation de la réussite éducative et du chemin à parcourir pour y arriver. Ceux du milieu associatif souhaitent agir sur les conditions de vie des jeunes et des familles en misant sur la proximité relationnelle, c'est-à-dire « une mise en relation des jeunes, des parents et d'acteurs scolaires qui permettrait d'opérer des transformations

31 Le pouvoir d'agir des personnes et des collectivités a été défini par Vallerie et Le Bossé (2006) comme « un processus caractérisé par l'exercice d'une plus grande maîtrise sur l'atteinte d'objectifs importants pour une personne, une organisation ou une communauté » (p. 88).

dans le milieu de vie » (p. 6). Du côté des acteurs institutionnels, qui font partie des milieux scolaire et municipal ainsi que des services sociaux, la réussite éducative passe par l'organisation d'une offre de services complémentaires et de proximité, particulièrement pour les familles en situation de vulnérabilité. Enfin, les acteurs économiques adhèrent à une vision de la réussite éducative qui prend appui sur une valorisation de l'effort et la création d'occasions. Leur contribution prend la forme d'un accès à un réseau de gens d'affaires et d'une marge de manœuvre financière. De plus, les différents groupes n'ont pas la même vision de la concertation : pour les acteurs du milieu associatif, la participation démocratique de chacune et de chacun est essentielle (ce qui prend du temps), tandis que, pour les acteurs scolaires et économiques, l'accent est mis sur la prise de décision et les comptes à rendre. En outre, les auteurs ont observé que les logiques d'action des acteurs locaux ne sont pas les mêmes que celles des acteurs de l'administration scolaire intermédiaire :

> […] pour les acteurs locaux la réussite éducative semble passer par le **développement de la communauté éducative territoriale** tandis que pour les autorités scolaires, la réussite scolaire commanderait un **partenariat visant la production de services en parallèle à ceux de l'école**. (Gagnon, Bourque et Marion, 2021, p. 2.)

Ces résultats corroborent ceux d'une étude sur les partenariats école-communauté réalisée auprès de 10 milieux scolaires (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). Trois familles d'enjeux ont été identifiées :

- les enjeux administratifs (ex. : finances, ressources, bâtiments);
- les enjeux éducatifs (ex. : services offerts, réussite des élèves);
- les enjeux sociaux (ex. : population particulière).

Le type d'enjeux auquel font face les acteurs détermine souvent la vision adoptée pour le partenariat :

- « Les acteurs ayant adopté une **vision corporative** abordent le développement d'un partenariat dans la perspective de leurs propres objectifs et de leur environnement organisationnel. »
- « Les acteurs dont la **vision** est **développementale** portent leur attention sur des problématiques concernant une population commune; ils partagent alors une même approche globale des problèmes à résoudre. Ces acteurs prennent en considération les interrelations entre les problématiques des populations de chacun et de la communauté dans son ensemble » (p. 7).

Lorsque les écoles font face à un seul type d'enjeux (ex. : administratifs), elles ont tendance à adopter une vision organisationnelle. En revanche, lorsque les enjeux sont complexes et multifactoriels, la vision développementale permet de mieux inclure le point de vue et l'apport d'une variété d'acteurs.

Gagnon, Bourque et Marion (2021) soulignent le travail essentiel de l'organisatrice ou de l'organisateur communautaire, qui rassemble les gens, contribue à l'instauration de processus démocratiques et facilite la coordination des actions territoriales. Comme nous l'avons vu dans la section 4.4.1, l'organisatrice ou l'organisateur communautaire assume une **fonction de liaison** en procédant à la traduction des différentes cultures en présence afin que toutes et tous se comprennent et avancent dans une direction commune.

Ces deux cas de figure permettent d'illustrer que, dans le champ des relations école-famille-communauté, différentes logiques d'action existent, ce qui peut complexifier le processus de collaboration. La connaissance mutuelle et la reconnaissance de l'apport de chacune et de chacun sont les bases essentielles de toute collaboration. Le Conseil retient qu'une attitude d'ouverture et de respect, la clarification des rôles et des fonctions, la mise en place de processus démocratiques et l'instauration de pratiques de liaison peuvent contribuer à cet objectif. Ainsi, chaque partie pourra mieux comprendre la logique d'action des autres et contribuer à l'atteinte d'un but commun.

6.2.3 Troisième enjeu : les défis vécus par les familles

Le troisième enjeu relevé par le Conseil dans le cadre de l'élaboration de cet avis se rapporte aux défis vécus par les familles. La pandémie de COVID-19 a eu des effets majeurs sur les enfants et les familles, mais aussi sur la capacité des organisations à leur offrir un soutien adéquat. Plusieurs auteurs et acteurs rencontrés par le Conseil ont indiqué que la pandémie avait accentué les vulnérabilités déjà présentes (CSE, 2021; Papi, 2024; Lemay, 2021). Au Québec, certaines familles se trouvent actuellement en situation d'extrême vulnérabilité, c'est-à-dire que leurs besoins de base ne sont pas comblés. Environ deux ans après la fin de la crise sanitaire, il est difficile de séparer la période « postpandémique » du « contexte économique actuel ». Nous avons donc choisi d'aborder ces deux aspects conjointement. Les paragraphes suivants présentent des données sur le stress et l'isolement social ressentis durant la pandémie, la situation du logement, la fracture numérique, le stress financier, l'insécurité alimentaire ainsi que le bien-être des enfants et des familles. Le problème soulevé est que plusieurs jeunes ne se trouvent pas dans des conditions optimales pour apprendre. La piste prometteuse envisagée par le Conseil est d'« offrir un milieu de vie stimulant et soutenant à tous ceux qui s'y trouvent » (Beaumont, 2018, p. 26) par une alliance entre l'école, les familles et la communauté.

Une note de recherche de la Société canadienne de pédiatrie et de la Commission de la santé mentale du Canada montre que le stress parental vécu pendant la pandémie en raison de l'**isolement social** a contribué à des problèmes de développement socioaffectif et comportemental ainsi qu'à de la maltraitance (Société canadienne de pédiatrie et Commission de la santé mentale du Canada, 2021). Selon un rapport de la Société royale canadienne (SRC), les fréquentes fermetures d'écoles ont entraîné des impacts négatifs sur les enfants, qui étaient alors isolés socialement, notamment au regard du sentiment d'appartenance et des liens avec les pairs. Or, les enfants isolés ont une moins bonne santé physique et mentale, et ont tendance à avoir de moins bons résultats scolaires que les autres (Vaillancourt et al., 2021). Pour donner suite à ses constats, la SRC en appelle à une stratégie nationale qui mette l'accent sur le bien-être des enfants dans une optique de réussite dans la vie au-delà de la réussite scolaire. La stratégie proposée considère la prévention et l'intervention en milieu scolaire comme la première étape d'un continuum de services de santé mentale pour permettre le développement des enfants dans leur intégralité (Vaillancourt et al., 2021).

Un portait statistique de la **situation du logement** des familles du Québec révèle qu'en 2018, les familles monoparentales étaient particulièrement touchées par des conditions défavorables en matière de logement, tout comme les familles issues de minorités visibles. De plus, 27 % des familles avec enfants mineurs affirment avoir des problèmes de salubrité dans leur logement et 45 % se disent insatisfaites d'au moins un aspect lié à leur logement, cet aspect étant souvent l'efficacité énergétique (Ministère de la Famille [MFA], 2022). Le MFA estime que la pandémie de COVID-19, en obligeant les familles à partager un même espace pour le travail, l'école et la vie familiale, a exacerbé les effets néfastes des mauvaises conditions de logement sur les familles (MFA, 2022). En 2023, la question de l'**accès au logement** posait problème. Les taux d'inoccupation des logements sont actuellement sous le seuil de l'équilibre, établi à 3 % :

> Or, ce taux, qui était de 2,5 % à l'échelle du Québec en 2021 a chuté à 1,7 % l'an dernier [2022]. Dans plusieurs régions, il est sous la barre de 1 % et atteint même 0 % dans certaines villes comme Gaspé et Roberval où il n'y a aucun logement disponible. (Saint-Arnaud, 2023, paragr. 3.)

Compte tenu de l'offre (faible) et de la demande (élevée), le coût des logements ne cesse de grimper. Plusieurs organismes communautaires ont de la difficulté à payer leurs locaux. À titre d'exemple, en août 2023, le journal *La Presse* rapportait le cas d'une cinquantaine d'organismes ayant reçu un avis d'éviction (Ouellette-Vézina, 2023). Ces organismes soutiennent directement les familles en fournissant, par exemple, des services de garderie, d'aide alimentaire, d'accueil et de réseautage.

Le passage à la formation à distance d'urgence durant la pandémie a également mis au jour les écarts en matière d'accès aux infrastructures numériques, aussi appelés « **fracture numérique** ». Alors que la tendance est aux communications numériques et à l'enseignement à distance, toutes les familles ne sont pas adéquatement outillées. En région, plusieurs milieux n'ont pas accès à Internet haute vitesse. Le recours croissant au numérique constitue une barrière pour la communication avec l'école dans beaucoup de familles, notamment autochtones.

De plus, les médias et sondages québécois rapportent fréquemment le **stress financier** vécu par un nombre grandissant de ménages (Laplante, 2023; Institut de planification financière, 2022). Selon le 15e sondage de l'Institut national de la paie, 37 % des personnes salariées au Canada sont stressées financièrement et 25 % de celles du Québec estiment qu'elles auraient du mal à répondre à leurs obligations financières si leur paie était différée d'une semaine (Desrosiers, 2023). L'enchaînement rapide de la crise sanitaire et de la hausse de l'inflation semble être en cause (Martel, 2023). Le nombre de demandes d'aide à des organismes communautaires a augmenté de manière fulgurante au cours des dernières années, alors que ces organismes ne fournissent pas à la demande (Laplante, 2023; Smellie, 2023).

D'après une étude de l'Institut de recherche et d'informations socioéconomiques, l'**insécurité alimentaire** générale touchait 21,3 % de la population du Québec en 2021, tandis que l'insécurité alimentaire modérée ou grave concernait 11,6 % de la population. Plourde (2023) estime que cela représentait 209 166 élèves du réseau scolaire public en 2021-2022. En 2023, les banques alimentaires du Québec ont répondu à 2,6 millions de demandes d'aide par mois, ce qui représente une hausse de 30 % depuis 2019. Plus d'un bénéficiaire sur trois est un enfant (35 %) (Banques alimentaires du Québec, 2023). L'étude de Plourde (2023) a permis de recenser les effets négatifs de l'insécurité alimentaire sur la santé mentale et psychologique ainsi que sur la santé à long terme. Des effets néfastes ont ainsi été observés sur le développement cognitif, le comportement et les performances scolaires dans le cas de l'insécurité alimentaire grave. Le Canada est le seul pays du G7 à ne pas avoir instauré de programme d'alimentation scolaire (Plourde, 2023).

Une étude récente issue d'une collaboration entre la Fédération des comités de parents du Québec, la English Parents' Committee Association of Quebec et la Dre Mélissa Généreux de l'Université de Sherbrooke a permis d'estimer le niveau de **bien-être des enfants et des familles**, d'évaluer les effets des grèves du personnel scolaire sur les familles et de répertorier les préoccupations actuelles des parents (Généreux, 2024). Un total de 14 148 parents d'enfants du primaire (62 %) et du secondaire (38 %) ont répondu au questionnaire. Les principaux paramètres mesurés sont la qualité de vie, la santé mentale et le temps d'écran. Au primaire, les résultats de cette étude pointent vers une qualité de vie plus faible chez les garçons, les EHDAA, les jeunes qui fréquentent une école publique et les familles anglophones. Les préoccupations actuelles des parents sont, par ordre d'importance, le temps d'écran, les pertes d'apprentissage, la motivation à l'école et le bien-être psychologique.

Par ailleurs, les acteurs consultés par le Conseil ont soulevé la **variété des parcours et des statuts migratoires**[32]. Les parcours semblent de plus en plus complexes, ce qui a une incidence sur l'organisation scolaire et les relations école-famille. L'arrivée massive d'élèves issus de l'immigration à tout moment de l'année est un fait connu dans la région métropolitaine de Montréal, alors qu'elle s'étend à d'autres régions du Québec comme la Capitale-Nationale et l'Outaouais (MFA, 2023). Les intervenantes interrogées ont témoigné des grands défis que doivent surmonter les familles nouvellement arrivées, notamment du contexte de défavorisation temporaire ainsi que des expériences traumatiques vécues avant, pendant ou après l'immigration. Les parents et les enfants doivent s'approprier rapidement le système scolaire québécois, empreint de codes et de valeurs plus ou moins éloignés de leur culture d'origine. La méconnaissance du français et de l'anglais de même que l'analphabétisme de certains parents compliquent les communications entre l'école et les familles. De plus, la littérature consultée indique que l'intégration socioprofessionnelle des parents est le principal défi des familles immigrantes au Québec (Charette et Kalubi, 2017). Plusieurs parents immigrants ont également de la difficulté à s'approprier les normes québécoises qui se rapportent à la socialisation, par exemple le rapport entre les adultes et les enfants à l'école, la liberté et l'autonomie accordées aux enfants (Charette et Kalubi, 2017) ainsi que les rôles parentaux et conjugaux (Gervais et al., 2021). Au cours du processus migratoire, les capacités adaptatives des membres des familles sont particulièrement sollicitées afin de trouver un équilibre entre les normes, les valeurs et les codes culturels auxquels ils sont exposés (Gervais et al., 2021).

Vatz Laaroussi (2007) souligne que le personnel scolaire peut jouer un rôle clé dans la résilience des familles migrantes, par exemple en invitant les jeunes à raconter leur histoire, ce qui contribue au travail de reconstruction de sens, qui est salutaire après un traumatisme. Le lien tissé entre le personnel enseignant, les élèves et leurs parents se manifeste « en ouverture, en proximité, en compréhension, en patience, en respect du rythme et de la différence et finalement en confiance » (Vatz Laaroussi, 2007, paragr. 25). Gervais et ses collaborateurs (2021) notent, pour leur part, que peu d'études ont porté sur l'expérience des enfants migrants et insistent sur l'importance de questionner et d'écouter les jeunes afin de mieux les comprendre, en plus de développer des pratiques d'intervention qui les soutiennent selon des enjeux qui leur sont propres.

Les problématiques relatives au bien-être des enfants et de leurs familles sont nombreuses au sortir de la crise sanitaire. Pourtant, en 2021, la CSDEPJ soulignait que de moins en moins d'interventions directes sont réalisées dans les milieux de vie des enfants (CSDEPJ, 2021a). Alors que les besoins des enfants et des familles semblent connaître une augmentation, l'accès aux services d'assistance, de soins, de santé et de soutien psychosocial est très ardu. Les difficultés d'accès au RSSS ont été rapportées par les

32 Au Québec, les statuts migratoires sont « résident permanent », « résident temporaire », « réfugié », « demandeur d'asile » et « personne sans statut ».

acteurs consultés par le Conseil, surtout les parents, les organismes communautaires et le personnel scolaire. Le problème est que les enfants qui vivent dans une famille en situation de précarité matérielle et sociale ne bénéficient pas des conditions optimales pour apprendre. De la même manière, les parents stressés financièrement ou habitant dans un logement insalubre ne se trouvent pas dans les meilleures conditions pour soutenir leur enfant ou s'impliquer dans les activités de l'école. Nous comprendrons que les priorités sont ailleurs. **Pour le Conseil, aider les familles, c'est aider les enfants.**

La collaboration entre l'école, le réseau de la santé et des services sociaux de même que les organismes communautaires semble être une solution à prioriser pour agir tant au regard de la prévention qu'en matière d'intervention. Les pratiques collaboratives encouragent le contact humain entre les élèves et les acteurs qui composent la communauté d'attache de l'école. Elles contribuent donc à réduire l'isolement social. Bien que ces enjeux sociaux dépassent la capacité du système d'éducation à intervenir seul, **le Conseil considère que l'école en tant qu'institution sociale peut participer à la réduction du nombre de ces problématiques en facilitant l'accès des familles aux services de proximité** et ainsi être au cœur d'un mouvement de solidarité sociale qui améliore également les conditions d'apprentissage pour le bien des élèves. En ce sens, une plus grande collaboration entre l'école, les familles et la communauté, notamment le réseau de la santé et des services sociaux ainsi que les organismes communautaires ou de philanthropie, apparaît comme une nécessité.

L'école idéale selon les parents

Pour les parents consultés, l'école idéale amène les élèves hors de ses murs. Les jeunes sont invités à découvrir, à expérimenter et à apprendre dans leur quartier. Elles et ils fréquentent les installations culturelles, muséales, sportives et communautaires situées autour de l'école. En visitant des résidences pour personnes âgées, des écoles secondaires, des milieux de garde et des entreprises de leur milieu, les élèves établissent des ponts entre les générations. Ces jeunes participent aux activités locales ou municipales. Elles et ils entreprennent des projets qui répondent aux besoins des entreprises ou des résidentes et des résidents. Les élèves prennent conscience des multiples réalités sociales qui les entourent et découvrent des milieux naturels accessibles (parc, boisé, champ, etc.). La collaboration école-famille fait partie de la culture scolaire. Les compétences des parents sont mobilisées à l'occasion des activités, mais également lors de la recherche de solutions et de la prise de décision. Les discussions sont bidirectionnelles. Au besoin, il est facile de rencontrer le personnel scolaire. Enfin, les parents se sentent accueillis dans l'école. Ses locaux deviennent accessibles après les heures de classe, notamment la cour d'école et le gymnase. Les membres de la communauté occupent une place dans la routine scolaire. L'école appartient aux familles et à la communauté; elle fait partie de la communauté.

6.3 Ce que le Conseil retient

Le croisement des informations issues de la littérature, des propos des acteurs consultés et des délibérations entre les membres des instances du Conseil a permis de relever quatre barrières et trois enjeux en ce qui concerne la collaboration école-famille-communauté. Les barrières identifiées sont le temps limité des acteurs, la pénurie et le roulement de personnel, un financement contraignant et l'espace scolaire sous pression. Plus complexes, les enjeux sont l'objet de tensions entre divers groupes sociaux, puisqu'ils s'appuient sur des points de vue parfois difficiles à concilier.

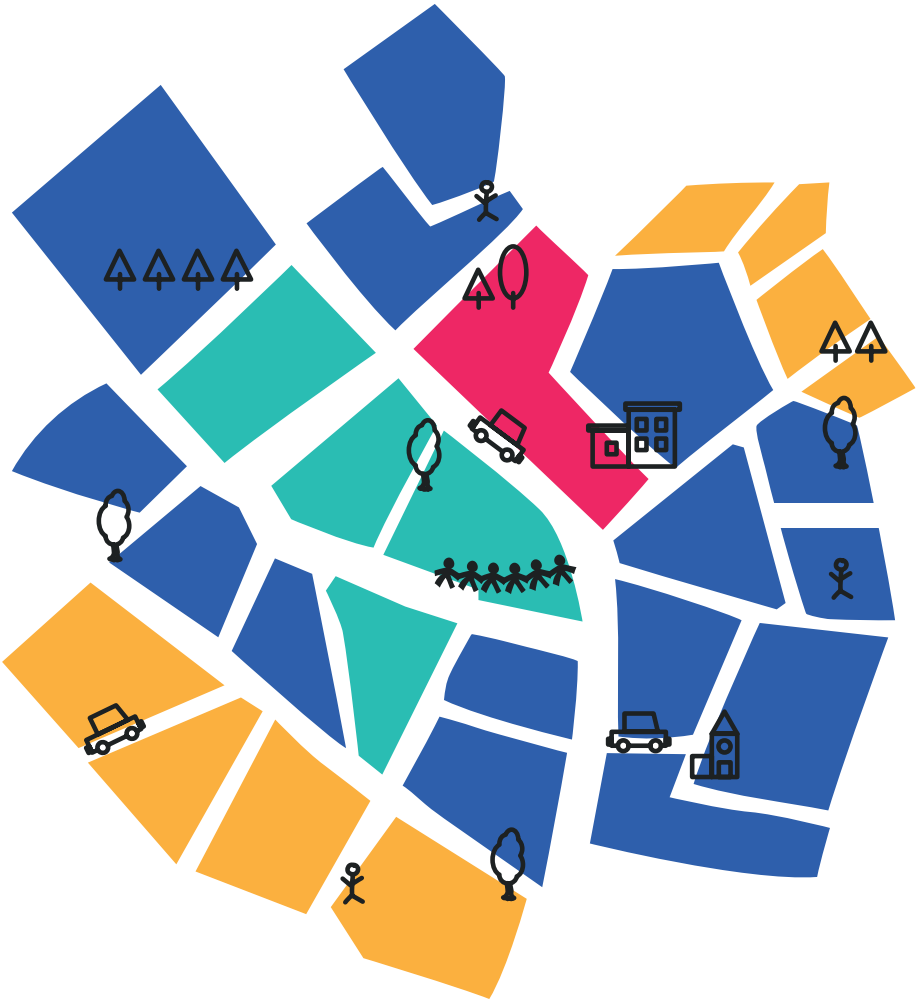
Le premier enjeu étudié a trait à la rigidité de la forme scolaire. Apparue autour du 18e siècle, celle-ci prévoit un temps et un espace spécifiques, une relation pédagogique et un rapport aux savoirs codifiés ainsi qu'un système de règles impersonnelles. Il en résulte un *statu quo* difficile à changer. La théorie du néoinstitutionnalisme nous rappelle que tous les acteurs scolaires ont la capacité de faire une différence dans une situation et qu'ils peuvent, par conséquent, insuffler souplesse et créativité dans leurs interventions pédagogiques. **Les écoles visitées par le Conseil utilisent leur capital de flexibilité pour adapter les approches pédagogiques et les prescriptions gouvernementales aux besoins et aux champs d'intérêt de leurs élèves, tout en mobilisant efficacement les potentialités de leur milieu.**

Le deuxième enjeu analysé a trait aux différentes logiques d'action. Les individus et les organisations ne s'inscrivent pas dans les mêmes logiques, car leur mission, leurs intentions et leurs objectifs diffèrent. En outre, les organisations sont encadrées par des lois et des règlements qui précisent leur mode de gouvernance et les services offerts à la population. Deux cas de figure ont été présentés pour illustrer ce propos, soit la distance culturelle entre l'école et certaines familles ainsi que le contraste des cultures organisationnelles entre les secteurs scolaire et communautaire. La poursuite de différentes logiques d'action est tout à fait normale, mais peut être source de tensions et d'incompréhensions si les différents groupes ne prennent pas le temps de se connaître et de se reconnaître. **Dans un projet collaboratif, l'interconnaissance et la reconnaissance de l'apport de chacune et de chacun sont essentielles.**

Le troisième enjeu porte sur les défis auxquels doivent faire face les enfants et les familles, en particulier après la pandémie de COVID-19. Plusieurs indicateurs statistiques soulignent que le bien-être d'une proportion importante d'enfants et de familles est actuellement fragilisé, que ce soit par le stress et l'isolement social, la crise du logement, la fracture numérique, l'insécurité alimentaire, le temps d'écran ou la complexité des parcours migratoires. Ces défis accentuent la pression exercée sur l'école, les services de santé et les services sociaux, qui ont de la difficulté à répondre à l'explosion des besoins des élèves et des familles. **Le Conseil estime que l'école en tant qu'institution sociale peut contribuer à la mise en relation des familles et des services de proximité au bénéfice des enfants. Aider les familles, c'est aider les enfants.**

Face à ces enjeux, quel est notre pouvoir d'action pour ce qui est de favoriser l'épanouissement, le bien-être et la réussite éducative des enfants? Pour le Conseil, l'avenue à privilégier consiste à raviver la dimension communautaire de l'école. Le Conseil insiste sur l'importance de connaître les élèves, leurs réalités familiales et les potentialités de la communauté, c'est-à-dire d'être sensible au contexte. Le rôle de liaison apparaît capital pour retisser le lien social. Plusieurs personnes sont déjà aptes à jouer ce rôle, par exemple les intervenantes et intervenants école-famille-communauté, les agentes et agents de liaison, les organisatrices et organisateurs communautaires, les travailleuses et travailleurs sociaux, mais aussi des instances comme les comités de parents, les IRC et les regroupements d'organismes autochtones. Établir une alliance entre l'école, les familles et la communauté semble constituer une solution incontournable pour l'atteinte de cet objectif.

Partie 3 : Vers une école ancrée dans son milieu



7 Les principes

Dans cet avis, le Conseil prend position en faveur de trois principes sous-jacents à l'ensemble des orientations et des recommandations qui seront présentées dans le prochain chapitre.

7.1 La collaboration école-famille-communauté concerne tous les milieux

Le Conseil est d'avis que toutes les écoles, peu importe leur emplacement, gagnent à nouer des relations avec les familles des enfants et des jeunes qui les fréquentent ainsi qu'avec les partenaires des milieux associatif, institutionnel, privé et philanthropique de la communauté environnante. En effet, pour le Conseil, tous les milieux disposent de ressources dans leur environnement – qu'elles soient humaines, matérielles, naturelles, culturelles ou patrimoniales – et ces ressources peuvent être mises à profit pour soutenir le développement intégral et les apprentissages des enfants et des jeunes. Historiquement, au Québec, la collaboration école-famille-communauté a surtout été vue comme un facteur de protection associé à l'intervention menée en milieu défavorisé pour prévenir le décrochage et favoriser la réussite scolaire des élèves. Dans cet avis, le Conseil considère la collaboration école-famille-communauté comme un levier essentiel pouvant favoriser le bien-être et la réussite éducative de l'ensemble des élèves du Québec, au-delà de l'intervention réalisée dans les milieux défavorisés.

7.2 Un climat relationnel positif cimente la collaboration

Pour le Conseil, il importe d'instaurer un climat relationnel positif au sein de la communauté éducative afin de favoriser le développement de relations harmonieuses entre ses acteurs. Comme l'a soulevé Deslandes (2019b), la collaboration est essentiellement une question de relations. Il faut d'abord rencontrer l'autre, apprendre à le connaître et établir un climat de confiance pour qu'émergent les idées et les projets. Le Conseil est d'avis que l'école est appelée à jouer un rôle central pour « mettre la table », c'est-à-dire promouvoir un climat relationnel positif entre les enfants, le personnel scolaire, les parents et les partenaires. En plus de stimuler l'émergence de projets collaboratifs, les adultes qui entretiennent des relations positives sont un modèle pour les enfants, ce qui peut contribuer à la prévention de la violence et de l'intimidation (CSE, 2020). Trois mots clés sont revenus de façon systématique tout au long de l'élaboration de cet avis : l'ouverture, le respect et la reconnaissance. Le Conseil insiste sur l'importance d'accueillir les familles telles qu'elles sont, c'est-à-dire fortes de leurs expériences et de leur bagage culturel, de déconstruire les préjugés et d'offrir un milieu scolaire culturellement sécurisant (RCAAQ, 2022).

7.3 La communauté éducative est un filet de sécurité autour des enfants

Pour le Conseil, la collaboration entre les membres de la communauté éducative permet de tisser un filet de sécurité autour des enfants, qui doivent pouvoir compter, en toutes circonstances, sur le soutien d'un adulte bienveillant (CSE, 2020). Comme l'indique la commission Laurent, « [l]es adultes bienveillants sont des facteurs de protection des élèves » (CSDEPJ, 2021a, p. 113). Le personnel scolaire est bien placé pour créer une relation de confiance avec les enfants, que ce soit l'enseignante ou l'enseignant, l'éducatrice ou l'éducateur, la ou le secrétaire ou encore la ou le concierge, mais aussi un parent bénévole à l'école, une intervenante ou un intervenant externe ou encore l'infirmière ou l'infirmier du CSLC. Les adultes doivent veiller au bien-être des enfants et pouvoir échanger et intervenir au besoin.

8 Les orientations et les recommandations

Rappelons brièvement l'intention à l'origine du présent avis : dégager les qualités essentielles des projets collaboratifs réalisés par l'école, les familles et la communauté à partir d'initiatives inspirantes et novatrices qui existent au Québec, tout en s'appuyant sur la recherche, afin de mettre en lumière des conditions gagnantes et des leviers pour l'amorce, le développement et la pérennisation de ces projets qui soutiennent le bien-être des enfants. Toutefois, des barrières et des enjeux complexifient la bonne collaboration entre les membres de la communauté éducative. Sur la base des expériences portées à son attention de même que de la littérature consultée, le Conseil propose 4 orientations et 18 recommandations visant à relever les défis identifiés.

La première orientation est axée sur la volonté de collaboration. Le Conseil souhaite pour le Québec une école ouverte, plurielle et réseautée, où la qualité des liens entre les enfants et l'ensemble des adultes qui en prennent soin est prioritaire. La deuxième orientation a pour objectif d'opérationnaliser davantage la collaboration école-famille-communauté en invitant tous les acteurs concernés à s'engager dans une démarche collaborative cohérente et structurée. Dans les troisième et quatrième orientations, le Conseil propose d'améliorer la capacité de l'école à répondre aux besoins de chaque élève par des partenariats ciblés et d'enrichir l'expérience scolaire des jeunes en s'appuyant sur les forces du milieu.

Les acteurs consultés ont beaucoup insisté sur l'importance des « petits pas », c'est-à-dire de commencer par de petites réalisations, des projets accessibles réalisés avec des personnes volontaires. Par la suite, les projets collaboratifs peuvent être bonifiés un élément à la fois et ainsi gagner en complexité au fil des ans. Pour que ces projets voient le jour, le leadership des directions d'école est essentiel. La moitié des recommandations qui suivent leur sont d'ailleurs adressées. Le Conseil les invite donc à partager ce leadership pour faire en sorte que ces projets deviennent une affaire d'équipe-école.

Pour illustrer ce processus et appuyer les recommandations par des exemples concrets, chaque orientation inclut des illustrations de complexité variable et quelques précisions. Ces exemples montrent bien qu'il est possible de travailler ensemble pour construire une alliance entre l'école, les familles et la communauté dans le but de favoriser le bien-être des enfants du Québec.

8.1 Orientation 1 : Établir les conditions gagnantes de la collaboration école-famille-communauté

« C'est un bon match entre une personne motivée au sein de l'établissement à mettre des choses en place et une communauté qui était prête à accueillir ce genre d'initiative. C'est un momentum parfait. » – Un parent

Les pratiques et les projets portés à l'attention du Conseil démontrent que la collaboration peut être l'initiative de tous les individus, peu importe leur position : éducatrice ou éducateur, parent, personnel de direction d'école, maire, professionnelle ou professionnel du CIUSSS, chercheuse ou chercheur, conseillère ou conseiller pédagogique, etc. Même si un projet se construit autour de l'idée d'une personne, les partenaires sont impliqués tôt dans le processus et ont leur mot à dire. Une bonne compréhension du rôle de chacune et de chacun de même qu'une attention portée à la complémentarité et une posture d'égal à égal sont essentielles. Les initiatives fructueuses résultent souvent d'une adéquation entre une bonne idée (qui répond à un besoin) et un terreau fertile (c'est-à-dire un environnement où les conditions favorables sont réunies).

Dans la première partie de cet avis, nous avons vu que la collaboration est un processus dynamique où au moins deux parties égales s'engagent volontairement dans un travail commun reposant sur un haut niveau d'interdépendance et le même cadre de référence. Des auteurs ont mis au jour le fait que l'efficacité de la collaboration école-famille-communauté repose sur la **qualité des liens établis entre les acteurs concernés**, ce qui demande un investissement de temps important. Cette première orientation vise à réunir les conditions gagnantes en amont des projets collaboratifs (« fertiliser le terreau »). Plusieurs actions peuvent être mises en place pour amener les acteurs concernés à se connaître et à se reconnaître, c'est-à-dire à mieux comprendre les rôles, les responsabilités, les besoins et l'expertise de chacune et de chacun, mais aussi le bagage et la réalité des enfants et des familles. L'intention est de susciter la volonté de collaborer dans la réalisation d'un objectif commun. Les acteurs rencontrés insistent sur l'importance des moments consacrés à l'interconnaissance, notamment des activités sociales, du réseautage et des comités de travail. L'idéal serait que les intervenantes et intervenants des différents secteurs se côtoient régulièrement dans les écoles. La direction d'école occupe une fonction stratégique à cet égard qui lui permet de multiplier les occasions de collaboration officielles ou non officielles entre les différents membres de la communauté éducative (CSE, 2017b). Cette orientation s'appuie sur l'équité, l'interdépendance, une vision du parent comme premier éducateur de son enfant, la promotion du pouvoir d'agir ainsi que l'autonomie professionnelle du personnel scolaire.

Considérant :

- Que la collaboration peut se faire à petite ou à grande échelle;
- Que les enfants et les parents doivent prendre part aux décisions qui les concernent;
- Que l'engagement parental est un facteur de la réussite éducative;
- Que la distance culturelle entre l'école québécoise et certaines familles est bien documentée, mais qu'elle n'est pas prise en considération de façon systématique par l'ensemble des écoles;

- Qu'une attitude d'ouverture et de respect ainsi qu'une bonne connaissance des personnes, des structures et des services présents à l'école et chez ses partenaires sont des conditions favorables à la collaboration;
- Que le personnel de direction joue un rôle stratégique pour mobiliser l'équipe-école, les parents et les partenaires;
- Qu'une culture collaborative à l'intérieur de l'école est un facteur favorable à la collaboration école-famille-communauté;
- Que la collaboration peut être l'initiative de tous les individus, peu importe leur position.

8.1.1 Recommandations

Le Conseil supérieur de l'éducation recommande aux centres de services scolaires, aux commissions scolaires, aux directions d'école, aux équipes-écoles, aux parents de même qu'aux acteurs de la communauté :

1. de considérer l'école comme un milieu de vie où les enfants, le personnel scolaire, les parents et les membres de la communauté ont tous un rôle important à jouer. Pour ce faire, dans le respect des encadrements en vigueur et des rôles et responsabilités de chacun, le Conseil les invite :

    a. à **mener une réflexion commune** afin de favoriser l'engagement éducatif et la pleine participation de tous les parents et des membres de la communauté, en s'appuyant sur les connaissances issues de la recherche et les initiatives prometteuses;

    b. à **accroître leur ouverture et leur proactivité** afin de créer, de saisir et de soutenir encore davantage les occasions de collaboration provenant de l'ensemble des acteurs concernés.

Le Conseil recommande également aux centres de services scolaires, aux commissions scolaires, aux directions d'école et aux équipes-écoles de poursuivre leurs efforts afin :

2. **de soigner l'accueil des familles par l'élaboration d'un protocole d'accueil** leur étant destiné en fonction des milieux, ce qui inclut, par exemple, des stratégies adaptées aux réalités des familles autochtones, nouvellement arrivées au Québec ou en situation de pauvreté;
3. **de développer localement des outils de collecte de données** visant :

    a. à consigner les besoins, les centres d'intérêt et les réalités des élèves, des familles et du personnel scolaire;

    b. à identifier les contextes, les routines et les dispositifs existants qui bénéficieraient d'une collaboration école-famille-communauté;

    c. à identifier les ressources environnantes et les partenaires potentiels;

4. de **multiplier les occasions de rencontre** pour établir un climat de confiance et développer un sentiment d'appartenance par :
    a. l'organisation d'activités (sociales, parent-enfant, de réseautage, de suivi des apprentissages, etc.);
    b. la mise en place de comités;
    c. l'utilisation du potentiel du numérique;
    d. l'aménagement d'espaces réservés à ces rencontres;
5. **d'inclure des occasions de collaboration interprofessionnelle lors de l'insertion professionnelle du personnel scolaire** ainsi que d'accompagner et d'outiller ce personnel en conséquence.

Enfin, le Conseil recommande aux employeurs des secteurs de l'éducation, de la santé et des services sociaux, de l'action communautaire, du loisir municipal et de tout autre secteur pertinent :

6. **de s'inspirer des initiatives existantes pour offrir des activités de soutien et de formation continue** qui favorisent la connaissance mutuelle, l'appropriation de connaissances et l'adoption de pratiques fondées sur :
    a. les réalités des enfants et des familles des premiers peuples, la sécurisation culturelle et l'approche sensible aux traumas;
    b. les réalités des parents faibles lecteurs et les moyens de communiquer avec eux de manière simplifiée;
    c. la diversité ethnoculturelle, les parcours migratoires et l'approche interculturelle;
    d. les réalités des personnes et des familles faisant partie de la diversité sexuelle et de genre.

8.1.2 Des illustrations et des précisions

Pour soigner l'accueil des familles

- Une intervenante communautaire scolaire a rédigé et instauré un **protocole d'accueil pour les familles immigrantes et nouvellement arrivées** dans deux écoles primaires de Montréal. Chaque étape y est détaillée. Du temps libre est prévu à l'horaire de l'enseignante titulaire pour l'accueil de l'élève et de sa famille. De plus, des documents d'information sont accessibles en plusieurs langues ainsi que des vidéos sur l'école québécoise. Au besoin, cette ICS peut rencontrer individuellement les familles qui le désirent et les diriger vers les bonnes ressources. Son rôle est d'assurer la liaison entre des besoins exprimés par les familles, ceux des écoles et ceux observés dans le milieu communautaire. Les modalités d'embauche varient d'un milieu à l'autre : par l'école, par l'organisme scolaire, par le milieu communautaire ou via un bricolage financier.

- Un CSS a développé un **service d'accueil centralisé** pour les élèves et les familles récemment arrivés au Québec (Gosselin-Gagné, 2024). L'enfant et sa famille sont d'abord rencontrés, puis une recommandation est formulée quant aux services requis en matière d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français ou de soutien linguistique d'appoint en francisation. Parallèlement, une technicienne ou un technicien en travail social rencontre la famille afin de retracer le parcours migratoire et scolaire de l'enfant, de répondre aux questions et de présenter les ressources disponibles. Le service est complété par les services de 22 intervenantes et intervenants communautaires scolaires.
- Le *Guide d'accueil et d'inclusion des élèves autochtones dans les écoles primaires et secondaires québécoises*, préparé par le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2022), est une mine d'or. Il comporte des **outils** permettant de mieux comprendre les réalités des familles autochtones et de soutenir les transitions scolaires harmonieuses chez les jeunes, tels qu'un aide-mémoire pour l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan d'accueil et d'inclusion, des pistes d'action concrètes et un répertoire de pratiques prometteuses. Dans ce document, le Regroupement lance un **appel à la collaboration** avec les centres d'amitié autochtones pour s'assurer que les mesures déployées correspondent aux réalités des élèves autochtones et que les familles ont accès au soutien dont elles ont besoin, mais aussi pour l'organisation d'activités culturelles en classe ou à l'école.
- Un CSS a mis en place un **service de relations avec les parents, les élèves ainsi que les citoyennes et citoyens**. Ainsi, les parents insatisfaits peuvent communiquer avec une équipe qui les soutiendra dans leur démarche. Un service de médiation est également disponible dans les cas de conflits ouverts entre l'école et une famille (ex. : concernant un plan d'intervention). L'objectif est de résoudre ces conflits et de redonner aux familles le goût de collaborer avec l'école.
- Pour rejoindre l'ensemble des familles de la Côte-Nord, des outils du programme Agir tôt ont été **adaptés en langue innu-aimun**, par exemple les sacs *Petites plumes* (transition vers le préscolaire) et le Sac à dos | Massimiteush Ka Uiushinanut (transition vers la 1re année). Dans le sac *Petites plumes* se trouve un guide de transition vers l'école destiné aux parents et regorgeant d'activités concrètes à faire avec les jeunes, par exemple une recette de pâte à modeler sans cuisson. De plus, un outil élaboré par le CSS du Fer, *Le portrait de votre enfant*, a été adapté en langue innu-aimun.

Pour mieux connaître son milieu

- Les écoles visitées dans le cadre de l'élaboration de cet avis avaient une excellente connaissance des ressources de leur milieu. Plusieurs d'entre elles ont constitué un **répertoire des ressources du milieu** en s'appuyant sur le portrait de leur environnement externe. Ce répertoire est mis à jour annuellement et partagé avec les parents, les membres de l'équipe-école de même que les partenaires. Dans certains cas, il est produit à l'échelle de l'organisme scolaire.
- À la rentrée, une directrice d'école prévoit une **tournée du quartier** en autobus scolaire avec toute l'équipe-école. L'objectif est de prendre connaissance de la réalité des parents et des enfants. Le fait de voir concrètement la défavorisation matérielle de certaines familles permet d'ajuster les pratiques en conséquence.

- Les **sondages** sont utilisés par plusieurs écoles et organismes scolaires afin de mieux connaître leur milieu. Certains sont destinés aux parents et permettent de s'enquérir, d'une part, de leurs besoins et de leur intérêt pour une implication dans la vie de l'école ainsi que, d'autre part, de leurs passions, de leurs centres d'intérêt et de leurs compétences particulières. Le personnel scolaire peut aussi être sondé sur ses goûts et ses passions, ces informations étant utilisées pour la planification des activités à offrir aux enfants (ex. : de façon parascolaire, au service de garde, lors d'une journée de décloisonnement). D'autres sondages (ex. : Our School) ont pour but de mesurer le bien-être des élèves et les facteurs qui peuvent y contribuer, notamment l'engagement, le sentiment de sécurité, la motivation, la perception du climat scolaire, les interactions positives, les incidents de violence et d'intimidation, la cyberintimidation ou le niveau d'anxiété. Pour sa part, le projet LYKKE vise à mesurer le niveau de bonheur à l'école des élèves et du personnel ainsi que ses effets sur l'absentéisme et les résultats scolaires.
- Dans leur plan d'engagement vers la réussite 2023-2027, quelques organismes scolaires innovent en proposant un **indicateur visant la mise en œuvre d'activités ou le déploiement d'un plan d'action** dans le champ du bien-être à l'école. Par exemple :

  → « Annuellement, chaque établissement met en œuvre des actions visant le développement des saines habitudes de vie et des compétences socioémotionnelles » (CSS de la Moyenne-Côte-Nord).

  → « Mettre en place un plan d'action bonifiant le bien-être et la sécurité du personnel » (CSS des Chic-Chocs).

Pour multiplier les occasions de rencontre

- Les **activités sociales** proposées par les acteurs consultés sont nombreuses : fête, barbecue, pique-nique de la rentrée, journée parent-enfant, parcours animé, spectacle, journée portes ouvertes, vente d'objets fabriqués par les enfants, etc.
- En 2012, le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire a produit le *Répertoire d'activités : collaboration école-famille-communauté* à la suite d'un projet de recherche (Dumoulin, Thériault et Duval, 2012).
- Des **cinq à sept communautaires** sont tenus dans plusieurs milieux. L'événement est souvent piloté par un comité qui inclut une professionnelle ou un professionnel de l'organisme scolaire (ex. : agente ou agent de développement, coordonnatrice ou coordonnateur d'un centre scolaire communautaire) et parfois une représentante ou un représentant du secteur de la santé publique. Ces cinq à sept se déroulent dans le gymnase de l'école avec des kiosques de partenaires (ex. : service de police, CLSC, organismes). La fréquence est mensuelle ou annuelle. L'école détermine elle-même les organismes locaux et les parents à inviter. Cette activité de réseautage permet à des familles dont la vulnérabilité est peu visible d'avoir accès à de l'information : « C'est moins gênant, car tout le monde est là ! » Cette activité peut être bonifiée par un souper spaghetti à prix modique et l'offre du service de garde, ce qui permet de répondre à plusieurs besoins (manger, surveiller les enfants, réseauter). La participation à cette activité est volontaire.

- Une école primaire de la région de Montréal organise tous les mois des activités école-famille. Très populaires, les activités proposées sont variées et touchent un large éventail de familles : épluchette de blé d'Inde, corridor hanté, bingo, marché de Noël, rallye photo, souper spaghetti, exposition, course dans le quartier, chorale, les idées ne manquent pas. Les membres du personnel enseignant, de soutien, professionnel et de direction y sont présents à tour de rôle, ce qui permet de tisser les liens. Les conversations informelles sont l'occasion d'échanger, d'apporter des précisions ainsi que de clarifier et de dénouer les incompréhensions.

Le personnel de direction consulté a souligné l'importance d'entretenir une relation de réciprocité entre l'école et ses partenaires en s'impliquant dans les projets de la communauté, ce qui veut dire donner du temps pour assister à des rencontres ou à des événements en tout genre. L'ampleur du temps passé à « entretenir son réseau » ne devrait pas être minimisée et, par conséquent, des mécanismes de compensation devraient être prévus.

Pour apprendre ensemble et soutenir le développement professionnel

Les milieux visités travaillent abondamment au sein de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) et de communautés de praticiens (CoP). Plusieurs acteurs consultés ont souligné l'importance des **connaissances issues de la recherche** pour soutenir la réflexion, le changement de pratiques et l'évaluation des projets. Des organismes scolaires s'associent directement avec du personnel chercheur affilié à des universités pour que leurs interventions s'appuient davantage sur les connaissances issues de la recherche.

- Des CSS ont rédigé des **guides sur les relations école-famille-communauté** à l'intention de leur personnel, des parents et de leurs partenaires. Ces guides permettent de sensibiliser la communauté éducative à la réciprocité et à la complémentarité des rôles, de partager des pratiques validées par la recherche et de fournir des illustrations ainsi que des outils concrets portant, par exemple, sur la simplification des écrits.
- L'équipe du programme Une école montréalaise pour tous développe et propose une **offre d'accompagnement et de développement professionnels** qui s'adresse à l'ensemble du personnel scolaire ainsi qu'aux intervenantes et aux intervenants école-famille-communauté. L'angle de traitement est l'intervention en milieu défavorisé montréalais, notamment via les déterminants de la réussite éducative que sont la littératie, la numératie et l'engagement, le tout ancré dans des valeurs d'égalité, d'équité et de justice sociales. Cette offre aborde les pratiques organisationnelles et de gestion, éducatives et pédagogiques, artistiques et culturelles ou de collaboration école-famille-communauté (UEMPT, 2023a).
- Le **recueil de récits de pratiques *Tisser des liens*** donne la voix à 12 agentes et agents école-famille-communauté qui ont travaillé avec des familles immigrantes pendant la pandémie de COVID-19. Ce recueil a été produit dans le cadre d'un projet de recherche de Geneviève Audet, chercheuse à la Chaire de recherche sur les enjeux de la diversité en éducation et en formation, en collaboration avec UEMPT. Les intervenantes et intervenants « expliquent comment ils [et elles] ont réussi à Tisser des liens avec [les familles immigrantes] malgré le confinement qui a entraîné la fermeture des écoles québécoises pendant plusieurs mois » (Audet, 2020, p. 3).
- Un **guide de rédaction pour une information accessible** est le fruit d'un partenariat entre le Pavillon du Parc, la Ville de Gatineau et l'Université du Québec en Outaouais. Ce guide présente différents critères permettant à des conceptrices et à des concepteurs de rédiger des documents

d'information accessibles pour toutes et tous (Ruel, Kassi et Moreau, 2011). En éducation, cet outil est particulièrement utile pour s'adresser aux parents dont les compétences en littératie sont faibles.

Certains groupes d'enfants vivent des situations difficiles qui s'expliquent par leur réalité spécifique. Ces situations doivent être traitées spécifiquement par des interventions différenciées, ce qui nécessite des formations particulières. Par exemple, les traumatismes vécus par les personnes réfugiées ayant dû quitter leur pays d'origine afin d'échapper à une guerre, à des persécutions ou à une catastrophe naturelle ne sont pas les mêmes que ceux des personnes autochtones du Québec. Les consultations menées par le Conseil lui ont permis de recenser différentes initiatives qui permettent au personnel scolaire de bien comprendre ces réalités spécifiques et d'intervenir en conséquence.

- L'Institut Tshakapesh a élaboré une **trousse d'accueil pour intervenant allochtone** | Tshetshi Tshissenitakanit afin de préparer le personnel allochtone à intervenir auprès des Premières Nations (Institut Tshakapesh, 2024).
- Les services éducatifs d'un CSS ont mis en place un **centre de soutien virtuel** auquel ont accès les membres des directions d'école et le personnel professionnel. Le comité associé à ce centre fait la tournée des rencontres de professionnelles et de professionnels afin de présenter la plateforme et les modes de communication privilégiés. Une pastille « Santé mentale et bien-être » donne accès à plusieurs outils et formations en ligne.
- Un CSS a confié à une sexologue le mandat de rédiger un **guide sur l'inclusion des diversités sexuelles et de genre** (CSS des Grandes-Seigneuries, 2022). Ce guide présente les principaux encadrements légaux ainsi que les rôles et responsabilités du ministère de l'Éducation, du CSS, de la direction d'école et du personnel scolaire en ce qui concerne le respect des droits des élèves. De plus, il présente des pratiques gagnantes à mettre en place, un glossaire, une liste de ressources et un outil d'accompagnement de l'élève.
- Plusieurs acteurs consultés ont soulevé le potentiel de l'**approche sensible aux traumas**. S'appuyant sur la définition de Barrois (1988), Papazian-Zohrabian (2015) aborde le trauma sous l'angle des ruptures (psychique, de sens, de liens, de l'espace, du temps, de l'histoire). Les pistes d'intervention qu'elle propose sont d'aider l'enfant traumatisé ou endeuillé à exprimer sa souffrance; de lui offrir une écoute attentive et neutre; de susciter chez elle ou lui le développement de différents moyens d'expression (ex. : sport, théâtre) ainsi que de lui proposer un environnement sécuritaire et juste. L'auteure suggère aux directions d'école d'être sensibles au sentiment d'impuissance des membres du personnel enseignant en les accompagnant dans leur développement professionnel et d'aller à la rencontre des parents pour découvrir la manière de les impliquer dans la vie scolaire de leurs enfants. En 2019, elle a publié avec son équipe un **guide sur l'intervention psychosociale en milieu scolaire** (Papazian-Zohrabian, 2019).

8.2 Orientation 2 : S'engager dans une démarche collaborative cohérente et structurée

Les initiatives collaboratives consignées dans cet avis se caractérisent par leur inscription dans une démarche structurée qui engage les acteurs concernés. Cette démarche nécessite un investissement important en temps et en ressources humaines, financières et matérielles. Malgré les contraintes, les milieux scolaires visités sont créatifs et mettent en place des structures collaboratives qui répondent à la fois aux besoins des élèves, du personnel scolaire et des partenaires. L'ensemble des écoles visitées se caractérise par l'engagement du personnel au service du bien-être et de la réussite des jeunes.

Bien que l'appui de la direction représente une étape incontournable dans la démarche de collaboration, la mise en place de **mécanismes de coordination, de suivi et d'évaluation** permet à la fois de partager le leadership entre les différentes parties prenantes, d'assurer la mise en œuvre d'actions cohérentes avec les besoins observés et de vérifier l'atteinte de cibles ainsi que d'objectifs conjointement déterminés.

Considérant :

- Que la collaboration repose sur un cadre de référence commun, c'est-à-dire une vision et des objectifs partagés dans un souci de cohérence des actions;
- Que les actions tendent à se pérenniser lorsqu'elles sont soutenues par des processus officiels auxquels les acteurs peuvent se référer, même en situation de roulement de personnel;
- Que la réalisation d'activités collaboratives demande une planification et une coordination approfondies, des échanges multidirectionnels et un niveau d'interaction élevé, des éléments qui nécessitent du temps;
- Que la fréquence, la variété et la qualité des communications sont à la fois la pierre d'achoppement et la clé de l'établissement et du maintien de relations collaboratives positives, la communication devant se faire dans les deux sens;
- Que les étapes du suivi et de l'évaluation des projets sont souvent escamotées.

8.2.1 Recommandations

Le Conseil recommande aux directions d'école et aux équipes-écoles :

7. **d'identifier localement la personne, le comité ou l'organisme** qui assurera les fonctions de **liaison** auprès des partenaires et de **coordination** des projets collaboratifs, ou de créer un tel comité;
8. **d'instaurer des mécanismes simples de communication et de concertation** entre l'école et les familles ainsi qu'entre l'école et les partenaires.

Le Conseil recommande également aux centres de services scolaires, aux commissions scolaires, aux directions d'école et aux équipes-écoles :

9. **de porter une attention particulière à la diffusion, à la promotion, à la valorisation et à la reconnaissance** des initiatives collaboratives.

De plus, le Conseil recommande au ministère de l'Éducation, au ministère de la Santé et des Services sociaux, au ministère de la Famille ainsi qu'aux autres ministères et organismes concernés :

10. **de prévoir un alignement cohérent entre les enjeux, les orientations, les objectifs, les indicateurs et les cibles** afin de favoriser l'atteinte de résultats communs relatifs au bien-être des enfants à l'école;
11. **de mettre en place des mécanismes communs de suivi et d'évaluation**.

Le Conseil recommande aussi au ministère de l'Éducation, aux établissements d'enseignement supérieur, aux centres de services scolaires, aux commissions scolaires et aux directions d'école :

12. **de favoriser une culture de collaboration entre le milieu de la recherche et les milieux de pratique.**

Enfin, le Conseil recommande au ministère de l'Éducation :

13. **d'exercer un leadership** participatif auprès de l'ensemble des parties prenantes en éducation de même que des autres ministères et organismes, notamment via les dispositifs consultatifs et participatifs déjà en place;
14. **d'ajouter, dans le prochain plan stratégique, au moins un objectif** qui vise directement la collaboration entre l'école et les parents ou entre l'école et les partenaires.

8.2.2 Des illustrations et des précisions

Pour clarifier les fonctions de liaison et de coordination

La gestion et l'organisation des initiatives nécessitent une **structure claire** visant à assurer une coordination efficace. Il peut s'agir de désigner un porteur de dossier pour chaque initiative ou de former un comité spécial afin de maintenir une orientation cohérente dans la réalisation des objectifs éducatifs. Les projets de type « services intégrés » illustrent l'importance d'une agente ou d'un agent pivot qui assure le lien entre l'école et les services extérieurs, permettant d'offrir une réponse rapide et sur mesure aux élèves et à leurs proches. Les écoles ayant créé un tel poste soulignent qu'il est important que cette personne connaisse bien la communauté, les familles et les élèves, et qu'elle soit capable d'aller vers eux et de les rassurer.

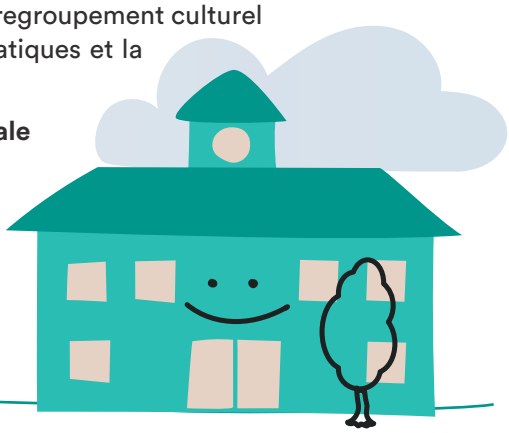
- Depuis 2017, des **agentes et agents des services d'accueil et d'intégration des élèves issus de l'immigration** (mesure 15050) accompagnent les élèves, les familles immigrantes et le personnel scolaire. Leurs principales fonctions consistent à élaborer et à coordonner le protocole d'accueil des élèves issus de l'immigration, à accueillir les familles nouvellement arrivées et à retracer leur parcours migratoire, à offrir un soutien administratif et émotionnel à ces familles ainsi qu'à organiser et à animer des rencontres de parents. Ils sont souvent amenés à collaborer avec des organismes externes, notamment pour l'orientation des familles et les actions de prévention de la glissade de l'été (ex. : camps d'été).
- Depuis 2018, des **agentes et agents de développement en soutien à la première transition** (mesure 15001) « soutiennent la conception, la diffusion, l'appropriation et la réalisation de pratiques de transition en stimulant l'action concertée. Ils contribuent à coconstruire, à planifier, à animer et à colliger les initiatives en matière d'activités et de pratiques de soutien à la première transition scolaire des enfants et des familles » (MEQ, 2021c, p. 7). Ces personnes peuvent, par exemple, siéger aux tables de concertation (ex. : 0-8 ans), piloter le volet « parents » de la maternelle 4 ans, organiser des formations pour les membres du personnel enseignant et éducateur ou développer des projets pilotes (ex. : projet Passe-partout +).
- Les membres du personnel des organismes communautaires, notamment les **intervenantes et intervenants école-famille-communauté (IEFC)**[33], peuvent jouer un rôle de liaison entre l'école, les familles et les partenaires du milieu. Ces personnes « créent des ponts » de différentes manières : en soutenant les membres de la famille dans le suivi scolaire de l'enfant ou, plus largement, dans leur intégration à la société québécoise; en dirigeant les familles vers des ressources extérieures à l'école; en s'assurant que l'enfant dispose de tout le matériel scolaire nécessaire; en mobilisant, au besoin, des services de traduction ou d'interprétariat. Comme l'a indiqué une ICS de Montréal, son rôle est de « faciliter, créer, favoriser, développer, ancrer, rapprocher, initier, accompagner, coordonner, animer, connecter ». Bien que les IEFC travaillent auprès de l'ensemble des parents de l'école, leurs interventions sont davantage dirigées vers les parents les plus éloignés de la culture scolaire, c'est-à-dire ceux des milieux défavorisés et multiculturels. Les IECF naviguent entre les actions universelles, ciblées et personnalisées.
- Depuis qu'ils ont été implantés au Québec en 2006, les Community Learning Centers sont établis dans les commissions scolaires anglophones. Les fonds consentis permettent l'embauche d'une agente ou d'un **agent de développement communautaire (ADC)** qui a le mandat d'établir des partenariats en fonction des besoins des écoles et de leur communauté. L'objectif est d'améliorer le taux de réussite des élèves et la vitalité des communautés linguistiques minoritaires. Les CLC sont financés par Héritage Canada et certaines commissions scolaires bonifient la mesure afin d'offrir des postes à temps plein aux ADC.
- Un CSS qui valorise le développement de l'esprit d'entreprise nomme des **porteurs de l'entrepreneuriat** parmi les membres de son personnel. Ces personnes sont libérées de 20 % de leur tâche pour encourager l'entrepreneuriat dans leur école. Le porteur de dossier est invité à

33 Les titres d'emploi sont variés en fonction de l'employeur : intervenante ou intervenant communautaire scolaire, agente ou agent de développement, chargée ou chargé de projet, organisatrice ou organisateur communautaire, etc. Dans les CSS, l'embauche de certains membres du personnel peut être moussée par des règles budgétaires spécifiques (voir l'annexe 5).

soutenir ses collègues dans le démarrage et la réalisation de projets, à remplir la paperasse, à entretenir un réseau de contacts et à participer à des cercles de développement professionnel avec d'autres porteurs de dossier.

La création de comités chargés de coordonner les activités de certains champs ou liées à des thèmes en particulier contribue à assurer leur bon déroulement et l'arrimage aux objectifs pédagogiques. La formation de ces comités démontre l'efficacité d'une organisation structurée où des rôles spécifiques sont attribués pour la gestion des relations et des différents projets. Ce mode d'organisation permet de concentrer les efforts sur des partenariats stratégiques, évitant la dispersion des ressources et garantissant que chaque collaboration apporte une valeur ajoutée au projet éducatif.

- Un CSS a mis en place un **comité directeur** de l'approche École en santé qui réunit des membres des directions d'école et des partenaires du secteur de la santé publique. Ce comité a notamment produit une adaptation clé en main du référent ÉKIP pour aider les écoles à s'approprier son contenu et à l'appliquer. Ce CSS se distingue également par la création d'un **comité axé sur le bien-être dans chacune de ses écoles** qui peut compter sur l'appui de professionnelles et de professionnels qui se consacrent à assurer le bien-être dans l'ensemble du CSS. Les membres du personnel de ce CSS qui ont été rencontrés considèrent que leur rôle est de faciliter le travail du personnel scolaire en s'occupant eux-mêmes de trouver les services requis et de favoriser le réseautage.
- Le **comité culturel** de l'école Nature est composé de membres de l'équipe éducative et parfois même d'élèves. Ce comité joue un rôle central pour coordonner les activités culturelles et leur alignement avec les valeurs et objectifs de l'école, ce qui facilite le partage de ressources et la réflexion collective. Un de ses membres s'implique aussi dans un regroupement culturel provincial, ce qui facilite le réseautage, le partage de bonnes pratiques et la recherche de financement.
- L'école Nature fait également partie d'une **structure partenariale autogérée** qui regroupe les principaux acteurs de la région autour de la réussite éducative. Dans chacune des cinq écoles participantes, un membre du personnel est désigné comme répondante ou répondant, mais cette personne ne porte pas seule la responsabilité de la démarche partenariale. À travers cette structure, les besoins de l'école sont communiqués aux bons services disponibles dans la communauté.



- Moins connu au Québec, le modèle de l'éducation communautaire entrepreneuriale consciente (ECEC) s'est déployé au milieu des années 2000 au Nouveau-Brunswick, dans plusieurs provinces canadiennes et dans des pays outre-mer. Dans les écoles s'inscrivant dans le modèle ECEC, l'expérience éducative dépasse le cadre de la classe pour s'étendre à l'ensemble de la communauté. La première étape est de créer une **équipe de gouvernance** composée d'une variété de catégories de personnel. Quand cette équipe est bien implantée, des élèves et des membres de la communauté s'ajoutent. Ensuite, l'école procède à l'inventaire du potentiel humain dans l'école, c'est-à-dire des compétences et des centres d'intérêt du personnel scolaire et des parents d'élèves, puis à l'inventaire du potentiel de la société

civile (entreprises, groupes, organisations, clubs, etc.). Au Nouveau-Brunswick, une agente ou un agent communautaire est affecté à chaque école. Le modèle ECEC s'appuie sur l'innovation pédagogique, la réflexivité et le développement professionnel.

Pour diversifier les canaux de communication école-famille

- Il existe une panoplie de **canaux de communication** école-famille : courriels, textos, appels téléphoniques, infolettres hebdomadaires, bulletins mensuels, site Internet à jour, plateforme de gestion de classe, agenda, portail Mozaïk, dessins, notes, rencontres en visioconférence ou en personne, etc. Bien que les préférences des parents diffèrent, ceux-ci souhaitent que les canaux privilégiés soient bien identifiés par l'école pour éviter une surabondance d'informations. Plusieurs parents soulèvent le potentiel des outils numériques, notamment du clavardage, des textos et de la visioconférence. Boulaamane et de Bouchamma (2022) proposent des moyens de rejoindre spécifiquement les parents immigrants tels que les rencontres, les invitations et le bouche-à-oreille.
- Dans une école primaire, un parent « **Bonne nouvelle** » a été désigné. Son rôle est de téléphoner aux autres parents de l'école afin de leur faire des commentaires positifs ou de les informer des réussites de leur enfant.

Pour instaurer des mécanismes de suivi et d'évaluation

- Certains milieux rédigent une entente contractuelle afin de préciser tous les aspects du partenariat : mandats et responsabilités de chacune et de chacun, occupation des locaux, gestion des ressources humaines, communications, plan d'action, facturation, etc. Ces ententes permettent de prévoir les écueils potentiels et les manières de les éviter ou de les régler. Leur conception est toutefois une tâche relativement lourde. Les CSS sont souvent mieux en mesure de les concevoir (ex. : présence d'un département juridique) en collaboration avec des partenaires. Dans un CSS, tous les partenariats faisaient l'objet d'une entente contractuelle détaillée.
- Des CSS ont inscrit la collaboration avec la communauté dans leur PEVR. Voici trois exemples :
    - → Objectif : Renforcer l'efficacité de la collaboration école-famille-communauté. Indicateur : À l'échéance du PEVR, toutes les écoles primaires et secondaires se doteront d'une planification annuelle concernant l'implication des parents et de la communauté dans divers contextes et inspirée des pratiques efficaces de collaboration école-famille-communauté (CSS de l'Énergie).
    - → Objectif : Favoriser l'insertion communautaire de l'école. Indicateur : Nombre de projets qui impliquent la communauté (CSS du Lac-Témiscamingue).
    - → Objectif : Clarifier et développer des zones de collaboration avec les parents et les partenaires (CSS des Hauts-Bois-de-l'Outaouais).

Pour renforcer la collaboration entre le milieu de la recherche et les milieux scolaires

- Des organismes scolaires hébergent des **centres de recherche appliquée** à même leur organisation. Cette formule permet aux partenaires du milieu de la recherche de réaliser leur mandat et aux milieux scolaires de s'intéresser à des problématiques locales, de favoriser le transfert des apprentissages vers le terrain et de soutenir le développement professionnel du personnel scolaire.
- Un CSS fait partie d'un **consortium de recherche** qui mise sur la recherche collaborative réalisée avec les milieux scolaires pour répondre à des besoins locaux. Ce consortium rassemble les CSS, les cégeps et l'université de la région. Grâce à ses travaux, des initiatives visant à favoriser le bien-être des enfants sont validées, devenant une source d'inspiration pour d'autres milieux. Le consortium offre un soutien financier pour le démarrage de projets prometteurs.

Pour évaluer les résultats selon des cibles de gestion communes

À notre connaissance, l'utilisation de cibles de gestion communes à différents ministères ou partenaires est peu répandue. Toutefois, dans son avis sur le bien-être des enfants à l'école, le Conseil affirmait :

> Les planifications stratégiques du MEES, du MSSS et du ministère de la Famille constituent des leviers qui permettraient de déterminer des cibles communes en soutien à la collaboration et à la concertation interréseaux, notamment dans la mise en œuvre de l'entente de complémentarité des services MSSS-MEES. (CSE, 2020, p. 98.)

Le Conseil réaffirme sa position : lorsqu'il est question du bien-être des enfants, des objectifs, des indicateurs et des cibles communs pourraient permettre d'agir de manière cohérente et d'éviter les dédoublements de services. Cette proposition a été mentionnée à maintes reprises par les acteurs consultés. Selon ces derniers, les cibles de gestion amènent les milieux de pratique à déployer les moyens nécessaires pour agir sur une problématique. Or, si les partenaires n'ont pas les mêmes cibles, ils se peut que les moyens mis en place pour atteindre les objectifs et mesurer les retombées ne soient pas compatibles. Ces propos soulèvent l'enjeu de l'**arrimage des données recueillies par les différents réseaux de services publics**, un enjeu également soulevé par la CSDEPJ. En ce moment, les systèmes informatiques des différents réseaux « ne se parlent pas ». Chaque réseau compile ses propres données et utilise ses propres indicateurs, ce qui alourdit la tâche des familles (paperasse à remplir dans chaque réseau) et complexifie celle des intervenantes et intervenants (difficulté à retracer l'information et à assurer une cohérence des interventions). La recommandation de la CSDEPJ est d'« [a]méliorer les connaissances des trajectoires des enfants dans les services publics et des impacts sur leur santé et leur bien-être tant à l'intérieur du MSSS qu'entre les différents ministères concernés (Santé et Services sociaux, Éducation, Famille, Justice, etc.) » (CSDEPJ, 2021b, p. 121). La CSDEPJ reprend la proposition de chercheuses et de chercheurs qui proposent d'attribuer un **identifiant unique** à chaque enfant afin de faciliter la mise en commun des données administratives.

Une piste prometteuse : la gestion axée sur la communauté

La gestion axée sur les résultats, aussi connue sous le nom *performance-based accountability*, est un système de reddition de comptes et de responsabilisation des écoles basé sur leurs performances et mis en place dans plusieurs pays depuis les années 1980 (Maroy, 2021). En réponse à ce courant de gestion vertical, certains acteurs du milieu de l'éducation prônent l'approche de la gestion axée sur la communauté (*community-based accountability*), qui offre une vue d'ensemble de la qualité de l'éducation (Vasquez Heilig et al., 2014). Selon ces auteurs, cette approche impliquerait des plans stratégiques élaborés à l'échelle locale, dans le cadre d'un processus démocratique, et permettrait aux communautés de se concentrer sur un nouvel ensemble de résultats (préparation à la carrière, préparation à l'université, sécurité, climat scolaire) en plus ou au lieu des tests standardisés. Cette responsabilisation multiple rend les écoles responsables envers les élèves, les parents et les communautés pour divers aspects de la scolarité, renforçant la légitimité et la confiance par des processus d'apprentissage et de retour d'information. Les écoles doivent collaborer étroitement avec les parties prenantes pour les informer, établir des relations, obtenir un soutien et leur rendre des comptes (Hooge, Burns et Wilkoszewski, 2012). Ces auteurs soulignent que ce type d'approche distingue les évaluations axées sur les « processus » et celles axées sur les « produits » dans la reddition de comptes scolaire. Les mesures portant sur les processus impliquent une évaluation de la performance des écoles à partir de multiples perspectives, intégrant diverses sources de données et impliquant différents acteurs de même que d'autres méthodes d'évaluation. Selon eux, cette approche multidimensionnelle intègre les écoles dans des collaborations plus larges entre organisations éducatives, sociales et de la santé, nécessitant des mécanismes de responsabilité intégrés.

Au Texas, les membres d'un comité consultatif communautaire municipal se sont donné pour mission de découvrir ce qui compte le plus pour leur communauté en matière d'éducation. À la suite de leurs travaux, 19 domaines d'intérêt se sont hissés au sommet. Désormais, chaque année, le district publie un bulletin communautaire pour rendre compte de 19 indicateurs de performance et de progrès qui vont bien au-delà des résultats des tests standardisés pour inclure l'enseignement et l'apprentissage, les occasions offertes aux élèves, la culture et le climat scolaires ainsi que les infrastructures et les opérations de soutien (Texas Association of School Administrators, 2024).

8.3 Orientation 3 : Augmenter la capacité de l'école à répondre aux besoins des élèves par des partenariats ciblés

« Ancrer l'école dans sa communauté, c'est élargir son champ d'intervention et augmenter sa capacité de répondre aux besoins des élèves et des familles. »
– Une école montréalaise pour tous, 2023b

Depuis plus de 25 ans, le Conseil considère l'école comme un lieu privilégié pour offrir des services intégrés aux enfants, aux jeunes et à leurs familles (CSE, 1998b, 2002b, 2012). Dans cet avis, le Conseil réaffirme sa vision d'une école où sont offerts de manière prioritaire des services de prévention et de promotion de la santé, notamment sur les plans des saines habitudes de vie, de la santé mentale positive et du développement des compétences émotionnelles et sociales. L'école peut aussi contribuer, dans une perspective d'équité et de justice sociales, à la réponse aux besoins de base afin que chaque élève soit disposé à apprendre. Tous ces éléments contribuent au bien-être des enfants à l'école (CSE, 2020).

Le réseau de la santé et des services sociaux, plus particulièrement le secteur de la santé publique, ainsi que les organismes communautaires apparaissent comme des partenaires de choix pour le milieu de l'éducation. Comme nous l'avons vu précédemment, plusieurs politiques, programmes, ententes, cadres de référence et plans d'action ministériels et interministériels sont en faveur d'une approche globale et concertée permettant d'agir en prévention et de favoriser le développement du plein potentiel des jeunes (annexe 2). Une offre de services intégrés à l'école s'appuie nécessairement sur des partenariats solides.

> « En termes clairs, si l'école doit être le lieu de convergence des services offerts aux enfants, aux jeunes et à leurs familles, elle ne peut assumer, à elle seule, un mandat d'intégration de services qui visent l'atteinte d'objectifs concernant l'ensemble de la société » (CSE, 2002b, p. 63).

Dans un contexte socioéconomique qui amène de plus en plus de familles à se trouver dans une situation de précarité matérielle et sociale, le Conseil est d'avis que, plus que jamais, **l'école doit ouvrir ses portes aux initiatives des partenaires offrant un soutien aux familles afin de créer un filet de sécurité autour des enfants**. En outre, un rapprochement des services dans l'école, autour de l'école ou à proximité de celle-ci permettrait de regrouper l'ensemble des ressources au même endroit et éviterait le dédoublement et les ruptures de services en raison de la rareté des ressources. Cela pourrait également faciliter la création de liens étroits entre les professions ou les secteurs et avec la communauté.

Considérant :

- Que pratiquement tous les enfants du Québec fréquentent l'école primaire en vertu de l'obligation de fréquentation scolaire (LIP), ce qui en fait un lieu privilégié d'intervention universelle et préventive;

- Qu'une entente de complémentarité et plusieurs politiques interministérielles encadrent déjà l'importance d'agir sur la santé globale des enfants en milieu scolaire, mais que les offres de services ne sont pas toujours bien connues des écoles ou ne font pas partie des dossiers prioritaires dans un contexte où elles ont déjà plusieurs défis à relever;
- Que la pandémie de COVID-19 a eu des impacts majeurs sur le bien-être des enfants et des adultes qui entourent les enfants;
- Que l'insécurité alimentaire touche environ 200 000 enfants au Québec, une situation qui est croissante actuellement au Québec (Banques alimentaires du Québec, 2023);
- Que, selon les acteurs consultés, le financement par projet nuit à la pérennité des initiatives en plus de complexifier les procédures administratives et les demandes de financement.

8.3.1 Recommandations

Le Conseil recommande au ministère de l'Éducation, au ministère de la Santé et des Services sociaux, aux directions régionales de santé publique, aux organismes communautaires et à tous les acteurs du milieu de l'éducation :

15. **de rendre visible et opérationnelle** l'offre de services des partenaires de la santé, des services sociaux et du milieu communautaire (volets de la promotion, de la prévention et de l'intervention) afin de mieux répondre aux besoins des enfants, des familles et du personnel scolaire.

Le Conseil recommande également au ministère de l'Éducation ainsi qu'aux autres ministères et organismes concernés :

16. **de soutenir financièrement, sur la base de critères connus, les initiatives collaboratives** de manière suffisante et à long terme tout en maintenant la flexibilité nécessaire afin d'encourager et de pérenniser :

    a. les projets de collaboration école-famille-communauté;

    b. les initiatives visant l'intégration de services de proximité destinés aux enfants et aux familles dans un même lieu physique;

    c. les instances de coordination locales et régionales, essentielles à la concertation des partenaires;

    d. les organismes communautaires qui offrent un soutien aux familles, aux familles immigrantes et en matière de sécurité alimentaire en rehaussant et en consolidant leur budget de fonctionnement.

8.3.2 Des illustrations et des précisions

Pour améliorer l'offre de services en collaboration avec les partenaires de la santé, des services sociaux et du milieu communautaire

En 2020, le Conseil recommandait au ministre de l'Éducation, « [e]n collaboration avec le ministère de la Santé et des Services sociaux, de rendre disponibles les services de première ligne, de les rapprocher de l'école et de mettre en place des services souples d'intervention psychosociale qui peuvent agir de manière diligente auprès des enfants et des familles, que les enfants soient ou non identifiés, qu'ils aient des besoins prolongés ou ponctuels. » (CSE, 2020, p. 94) Bien que des initiatives aient été amorcées avant 2020, la pandémie de COVID-19 et la période d'ajustements qui a suivi ont amené le gouvernement québécois à investir sur les plans de la promotion et de la prévention et de la santé mentale positive ainsi que de l'intervention psychosociale. Aux niveaux intermédiaire et local, des initiatives se sont également déployées.

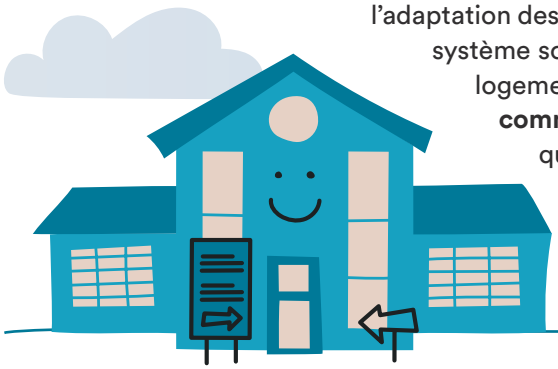
- Lancé en 2018, le **programme Aire ouverte** repose sur trois composantes essentielles : un réseau de services intégrés pour la jeunesse (RSIJ), une équipe spéciale et un lieu physique. Le RSIJ favorise un partenariat intersectoriel pour assurer la continuité des services et accompagner les jeunes dans différentes activités et divers services. Les partenaires incluent le réseau de la santé et des services sociaux, les organismes communautaires, le réseau éducatif, le réseau de l'emploi et de la solidarité sociale ainsi que les municipalités. L'équipe interdisciplinaire travaille à rejoindre les jeunes, en particulier ceux qui hésitent à recourir aux services du RSSS ou qui font face à des situations de vulnérabilité. Elle peut comprendre des intervenantes et intervenants psychosociaux, des infirmières et infirmiers, des travailleuses et travailleurs sociaux, des organisatrices et organisateurs communautaires de même que des professionnelles et professionnels en soutien clinique. Le site physique du programme Aire ouverte offre un espace accueillant dans la communauté, facilitant l'accès aux jeunes tout en préservant la confidentialité. Aire ouverte offre aussi une gamme de services diversifiés allant de la prévention à la promotion de la santé mentale et physique ainsi que du bien-être aux difficultés d'adaptation, relationnelles et d'intégration, puis à l'accompagnement vers d'autres services d'urgence. L'équipe cible spécifiquement les jeunes de 12 à 25 ans vivant des difficultés, leurs familles de même que celles et ceux en situation de vulnérabilité, de défavorisation, d'exclusion sociale ou de marginalisation. Ce programme vise à répondre gratuitement et de manière proactive et innovante aux besoins des jeunes difficilement rejoints par le RSSS. Les acteurs consultés par le Conseil observent d'un œil positif l'implantation progressive d'Aire ouverte au Québec. Le Conseil considère, pour sa part, qu'élargir le programme Aire ouverte au primaire serait une avenue intéressante à explorer.
- Le **référent ÉKIP** a été élaboré conjointement par l'Institut national de santé publique du Québec, le MSSS et le MEQ en 2018. Ce référent « définit sept compétences personnelles et sociales communes aux différentes thématiques de santé qui doivent être développées chez les jeunes tout au long de leur parcours scolaire. Il s'agit de la connaissance de soi, de la gestion des émotions et du stress, de la demande d'aide pour soi et pour les autres, de l'adoption de comportements prosociaux, de l'exercice de choix éclairés en matière d'habitudes de vie, de la gestion des influences sociales et de l'engagement social » (CSE, 2020, p. 74). Une documentation fouillée et des outils de transfert accessibles ont été élaborés de manière complémentaire. Le référent

insiste sur l'importance de mettre en place des actions intégrées dans tous les milieux de vie des jeunes (école, famille, communauté). Le Conseil invite les milieux scolaires à poursuivre leurs démarches d'appropriation du référent ÉKIP.

- Le **projet Épanouir** a été lancé en octobre 2020 par les ministres alors en poste Lionel Carmant (MSSS) et Jean-François Roberge (MEQ). Ce projet vise la mise en œuvre d'actions de promotion et de prévention de la santé mentale positive en contexte scolaire, c'est-à-dire dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire publics et privés, y compris les centres de formation professionnelle et les centres d'éducation des adultes. Il est sous la responsabilité de la direction de santé publique de chacun des CIUSSS et des CISSS. Ce programme poursuit deux objectifs : (1) développer, chez les jeunes Québécois, les compétences personnelles et sociales qui contribuent à favoriser leur santé mentale; (2) créer des environnements favorables au développement et au maintien d'une bonne santé mentale chez les jeunes (milieux scolaire, familial et communautaire) (MSSS, 2022b, p. 17). Le projet s'est notamment traduit par l'embauche de conseillères et de conseillers en promotion de la santé mentale afin de soutenir, de former et d'outiller les milieux scolaires ainsi que la réalisation d'activités de transfert des connaissances. Selon nos informations, le projet est actuellement surtout déployé au secondaire. Les intervenantes et intervenants rencontrés dans le cadre de la préparation de cet avis souhaiteraient un réinvestissement afin de pouvoir étendre le projet au primaire.
- Des centres de services scolaires et des écoles organisent des soirées d'information pour présenter aux familles les services communautaires offerts dans leur secteur. Ces soirées prennent différentes formes. Dans certains milieux, des kiosques d'information sont aménagés dans un gymnase pour que les organismes communautaires puissent présenter leurs services aux parents. Un autre milieu invite les parents à un souper spaghetti gratuit au cours duquel les services communautaires leur sont présentés. Parfois, le service de garde est mis à contribution pour prendre en charge les enfants pendant la soirée. Les parents peuvent ainsi se concentrer sur les présentations.

Pour offrir des services intégrés dans l'école

- L'école Intégrée a été nommée d'après un projet pilote d'**équipe intégrée** qui se décline en deux volets. Le **volet clinique** est assuré par une équipe de travailleuses sociales du CLSC qui réalisent une partie de leur tâche dans l'école. Leur présence en milieu scolaire leur permet de repérer les enfants qui expriment un besoin en ce sens et d'intervenir rapidement auprès d'eux en collaboration avec le personnel scolaire. Un local est mis à leur disposition pendant et après les heures de classe, ce qui facilite les rencontres avec les familles. Leur champ d'intervention touche tant à l'adaptation des familles immigrantes à l'école (ex. : traduction, explication du système scolaire) qu'à la réponse à leurs besoins de base (ex. : accès au logement et à l'emploi, alimentation, habillement). Le **volet communautaire** est pris en charge par une agente communautaire qui organise et anime des activités avec les familles et la communauté, crée des partenariats, collabore avec l'équipe--école, écoute et accompagne les familles. Ce projet pilote est issu d'une collaboration entre le MSSS, le CSSS de la région et le CSS d'appartenance



de l'école. L'objectif initial était de réduire le nombre d'appels faits à la DPJ dans le secteur. La première phase d'évaluation indique une diminution du nombre de dossiers traités à la DPJ après un an d'implantation. Les retombées observées par les intervenantes et le personnel scolaire sont un processus simplifié et une réponse rapide aux besoins de base, l'occasion de joindre des personnes qui ne l'auraient pas été autrement, des interventions en amont des signalements et une augmentation du sentiment de sécurité des parents.

- L'école Intégrée et l'école Sociale disposent d'un **centre de pédiatrie sociale**. Les enfants et les familles ont ainsi un accès rapide aux services médicaux. Pour un pédiatre rencontré, ce rapprochement des services dans l'école lui offre un accès direct aux enfants, une meilleure collaboration avec le personnel de l'école ainsi qu'une occasion de se familiariser avec la culture scolaire. Il lui est alors possible de mieux considérer l'environnement scolaire dans son suivi auprès des enfants et des familles.

- Plusieurs écoles nouent des partenariats avec des organismes du milieu pour **collecter, récupérer et distribuer** une variété de produits aux élèves et à leurs familles, par exemple Vide ta sacoche (produits d'hygiène), Opération Père Noël (cadeaux de Noël) et Hop! La rentrée (fournitures scolaires). Il est toujours possible de consulter le répertoire du service « 211 » pour effectuer des recherches par thème et par région.
- Les écoles récemment construites dans le cadre du **Lab-écoles** représentent également des pistes prometteuses. Plusieurs de ces écoles ont été pensées en fonction d'un meilleur accès à des services de proximité. Plusieurs « lab-écoles » du Québec incluent une cuisine accessible en dehors des heures de classe pour la réalisation d'activités communautaires. Des locaux sont également souvent prévus pour les partenaires, par exemple un centre de pédiatrie sociale.

Pour soutenir financièrement les initiatives collaboratives

- Comme le rapportaient Couture et ses collaborateurs (2021), le **projet Petapan** est le fruit d'une initiative communautaire mise en œuvre en réponse au désir de parents autochtones de Saguenay de garantir un environnement scolaire sécuritaire et culturellement enrichissant pour leurs enfants, tout en préservant leurs langues et leurs traditions. Issu d'une collaboration étroite entre le Centre d'amitié autochtone de Saguenay (CAAS) et le CSS des Rives-du-Saguenay, le projet Petapan s'est développé autour de l'objectif de favoriser la réussite des élèves autochtones en milieu urbain. À travers une approche inclusive et respectueuse, il offre un cadre éducatif novateur qui intègre les langues et cultures autochtones dans le quotidien scolaire. Les élèves bénéficient

ainsi de cours portant sur les langues et les cultures, d'une littérature jeunesse représentative, d'un aménagement scolaire incluant des éléments culturels autochtones ainsi que de divers services de soutien adaptés à leurs besoins, notamment des services sociaux, d'éducation spécialisée et de francisation. L'engagement des parents est également valorisé avec leur participation active au conseil d'établissement de l'école et à des groupes d'implication parentale organisés par le CAAS. La mise en place du projet repose sur une collaboration étroite entre les partenaires institutionnels, les organismes communautaires de même que les représentantes et représentants des Premières Nations, avec un souci constant de partage des responsabilités et de concertation. Le financement, provenant notamment du MEQ et de Patrimoine Canada, permet de soutenir les différentes composantes du projet, notamment les classes multiprogrammes, les services de soutien aux élèves et les activités culturelles. Enfin, l'équipe-école joue un rôle central dans la mise en œuvre et la consolidation des pratiques éducatives inclusives et respectueuses de la diversité culturelle, contribuant ainsi à créer un environnement propice à l'épanouissement et à la réussite de tous les élèves de l'école.

Pour promouvoir l'éducation et la sécurité alimentaires

- Un organisme de sécurité alimentaire a amorcé le projet ***Les petites bedaines pleines*** dans six écoles primaires de sa région. Chaque jour, une boîte à lunch incluant un dîner et deux collations est livrée aux élèves qui présentent des signes d'insécurité alimentaire, un service gratuit et non stigmatisant. Le personnel scolaire est responsable de repérer les enfants qui pourraient participer et d'obtenir l'accord de leurs parents. Ce projet est une occasion d'approfondir les liens entre le milieu scolaire et les familles en plus de répondre à un besoin concret.
- Une école située dans un quartier défavorisé collabore avec quatre organismes d'aide alimentaire, notamment le Club des petits déjeuners et la Cantine pour tous, afin d'offrir le petit déjeuner et le dîner à une part importante des élèves.
- En octobre 2023, le Chantier pour un programme d'alimentation scolaire universel au Québec a tenu le forum ***Bien manger à l'école*** afin de présenter les objectifs de ce chantier, l'état d'avancement des travaux et plusieurs initiatives inspirantes. Ces objectifs sont d'examiner et d'évaluer les pratiques en matière d'alimentation scolaire en vue d'opérationnaliser un programme d'alimentation scolaire universel.
- Chaque année, une nutritionniste et un agent de développement d'un CSS visitent toutes les directions d'établissement pour les informer des possibilités offertes par la mesure budgétaire consacrée à l'**aide alimentaire** (mesure 15012). Cette mesure vise à soutenir de façon prioritaire les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui en ont besoin, et ce, peu importe le milieu socioéconomique dans lequel elles et ils évoluent. Certaines écoles utilisent les sommes allouées pour acheter des ingrédients et cuisiner avec les élèves.
- Plusieurs écoles visitées ont intégré l'**éducation alimentaire** au cursus scolaire, notamment avec le soutien d'une technicienne en agroalimentaire et via plusieurs ressources pédagogiques québécoises comme la plateforme de la Marmite éducative, le référent ÉducaMiam et les ateliers Cinq épices.

8.4 Orientation 4 : Enrichir l'expérience scolaire des élèves en s'appuyant sur les forces du milieu

« L'école devient au cœur du village, et le village devient au cœur de l'école. C'est un échange. Comme une certaine osmose qui se crée. » – Un parent

Le bien-être des enfants à l'école passe notamment par des activités éducatives qui stimulent l'engagement, le plaisir et la réalisation de soi (CSE, 2020). Pour le Conseil, la participation active de la communauté éducative apparaît comme un moyen d'enrichir l'expérience scolaire des élèves. Lors des consultations du Conseil auprès d'écoles inspirantes et d'acteurs variés, plusieurs formes d'implication de la collectivité ont été identifiées. Ces initiatives se déploient dans divers contextes, que ce soit en classe, lors d'activités parascolaires ou au service de garde. Ces activités sont de tous ordres et ont des objectifs variés. Comme nous l'avons vu précédemment, elles se déploient principalement sous deux formes, soit les activités en contexte authentique et celles qui mobilisent les passions des élèves ou du personnel. Elles permettent aux jeunes de mieux se connaître en découvrant de nouvelles passions et en explorant leur milieu de vie. Dans d'autres cas, les activités impliquant un contact avec la communauté ont permis à certains élèves d'améliorer leur expérience scolaire en vivant des réussites à l'école, dans un contexte différent de la forme scolaire habituelle. Bref, selon les acteurs rencontrés, les retombées positives observées sur les élèves sont nombreuses. Ils reconnaissaient toutefois un défi important : relier les projets réalisés avec ou dans la communauté à des intentions pédagogiques claires et évaluer les apprentissages en conséquence.

Les membres du personnel scolaire qui ont été consultés ont insisté sur l'importance d'**impliquer activement les élèves** en les amenant à participer à l'élaboration des projets, à faire des choix, à se responsabiliser, à utiliser leur créativité et à développer l'esprit d'entreprise. Les projets multidisciplinaires exigent un investissement important de la part du personnel enseignant, mais le jeu en vaut la chandelle, nous ont-ils dit, tant les élèves grandissent à travers eux. Selon un organisme d'éducation entrepreneuriale, les enseignantes et enseignants qui démarrent des projets entrepreneuriaux avec leurs élèves ont en commun d'être centrés sur ces derniers, dynamiques, proactifs et engagés. Ils font confiance aux jeunes, prennent des risques et usent de créativité pour trouver les ressources nécessaires.

Considérant :

- Que l'engagement de l'élève et le plaisir d'apprendre contribuent au bien-être de l'enfant;
- Que le Programme de formation de l'école québécoise encourage l'ancrage culturel des apprentissages et les liens avec la vie quotidienne de l'élève;
- Que la littérature scientifique recensée et les acteurs consultés établissent une association positive entre l'engagement de l'élève et l'apprentissage en contexte authentique;
- Que les activités éducatives avec ou dans la communauté permettent aux élèves de vivre des réussites variées à l'école;

- Que les activités éducatives accomplies avec ou dans la communauté doivent être porteuses d'une intention éducative conformément à la mission de l'école québécoise, qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier;
- Que le calendrier scolaire et la grille-matières offrent peu d'occasions de travailler en collaboration, tant pour les élèves que pour le personnel scolaire;
- Que le partage des infrastructures est une première étape vers la collaboration.

8.4.1 Recommandations

Le Conseil recommande aux centres de services scolaires, aux commissions scolaires, aux directions d'école et aux équipes-écoles, dans le respect de leurs responsabilités respectives :

17. **de repenser l'organisation scolaire**, notamment le calendrier scolaire, l'horaire-cycle et la composition des groupes, pour être en mesure d'enrichir l'offre scolaire et parascolaire en collaboration avec la communauté.

Le Conseil recommande également aux centres de services scolaires, aux commissions scolaires, aux municipalités et aux organismes de tous les secteurs de l'activité éducative :

18. de conclure des partenariats ou des ententes visant à partager les infrastructures et les services dans le respect de la mission de chacun.

8.4.2 Des illustrations et des précisions

Pour repenser l'organisation scolaire

Plusieurs équipes-écoles ont fait le choix de « créer du temps de l'intérieur » en ajoutant quelques minutes d'enseignement à chaque journée, ce qui libère une plage horaire permettant de réaliser des activités variées pour les élèves.

- À l'école des Passions, **les après-midi *Passions*** permettent de dégager deux périodes de concertation par mois. Pendant, que les membres du personnel enseignant se concertent en équipe-cycle, les élèves sont pris en charge par du personnel de soutien, des parents et des membres de la communauté qui partagent avec eux leur expérience, leurs connaissances ou leurs talents. Par exemple, un agriculteur du village vient chaque année pour présenter son travail, sa machinerie et les légumes qu'il fait pousser; un parent historien raconte des épisodes historiques en classe; un parent vient cuisiner avec les enfants et coudre des vêtements.

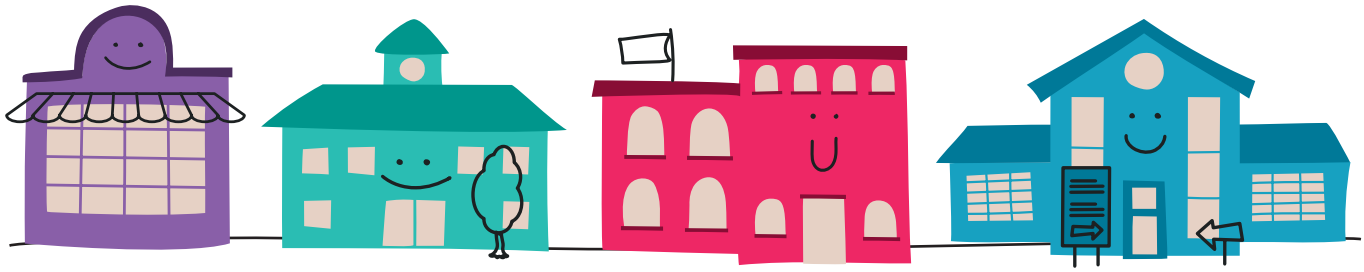
- À l'école Nature, le temps libéré consiste en une **journée de décloisonnement** par cycle de neuf jours. Au cours de cette journée, l'ensemble des élèves de l'école, de la maternelle à la 6e année, vivent des activités éducatives les uns avec les autres en fonction de leurs centres d'intérêt et de ceux du personnel, par exemple la lecture en trottinette, les mathématiques en forêt ou la création littéraire en plein air.

- À l'école Entrepreneuriale, un **après-midi de concertation** par mois est prévu. L'école paie les coûts du service de garde ouvert pendant que les enseignantes et enseignants se concertent.

Le Conseil réaffirme l'importance d'inclure dans les tâches du personnel scolaire le temps de travail associé à la planification et à la réalisation des projets collaboratifs jugés pertinents et porteurs pour les élèves de l'école, notamment le temps de concertation entre les adultes. Cette proposition s'applique également au personnel de direction, à qui l'on demande souvent « d'en faire plus avec moins ». Plusieurs acteurs scolaires consultés dans le cadre de cet avis ont indiqué ne pas compter leurs heures, ce qui ouvre la porte à la légitimation des pratiques de travail bénévole, entendues comme « des activités individuelles ou collectives non rémunérées réalisées dans un cadre organisationnel, c'est-à-dire au sein d'institutions (privées, à but non lucratif, etc.) ou dans un cadre familial, et ce, à différentes échelles spatio-temporelles » (Del Fa, Lamoureux et Vásquez, 2021, p. 316). Un des risques associés au bénévolat est notamment l'essoufflement des bénévoles, à l'instar de ce qui est observé par Bernatchez (2018) dans le cas des IRC.

Pour enrichir l'offre scolaire

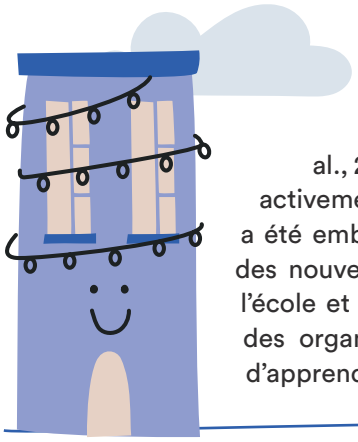
Plusieurs initiatives sont considérées comme innovantes, car elles mobilisent des façons d'apprendre qui sont différentes des méthodes traditionnelles. Surtout, elles misent sur la mise en place de projets pédagogiques multidisciplinaires, par exemple des projets axés sur l'agroalimentaire et l'entrepreneuriat (école Entrepreneuriale) ou l'environnement (école Nature), ou des projets interculturels comme l'introduction de cours portant sur la culture innue en remplacement du programme d'éducation à la citoyenneté, soulignant ainsi l'importance de préserver et de promouvoir l'identité culturelle au sein de l'environnement éducatif (école Interculturelle). Ces projets permettent aux élèves de mettre en pratique leurs connaissances dans divers champs d'activité, créant des liens entre différents domaines d'apprentissage ou disciplines scolaires. Enfin, à l'école Intégrée, la zoothérapie s'est finalement établie comme un élément valorisé de l'offre pédagogique malgré des débuts marqués par des réticences de l'équipe éducative et un certain flou juridique.



- Dans un CSS visité par le Conseil, l'équipe de gestion souhaite que chaque école développe sa propre identité en fonction de sa réalité. Par exemple, dans un secteur de la région plus dévitalisé que les autres mais entouré de magnifiques paysages, des écoles ont développé une expertise liée à la **pédagogie par la nature** et à l'**agroalimentation**. L'identité de l'école se traduit par son architecture et son aménagement physique. Lorsque des besoins de rénovations se font sentir, l'équipe de gestion demande aux établissements de préciser ces besoins. Des cuisines sont notamment construites dans les nouvelles écoles et des techniciennes en agroalimentaire sont engagées pour développer des activités d'apprentissage qui permettent aux élèves d'accroître leur autonomie alimentaire. Les projets des écoles sont soutenus par la direction générale pour en faire des milieux de vie qui correspondent au profil de la communauté. De plus, le CSS étudie certains aspects de ces projets, en collaboration avec l'université locale, pour s'assurer qu'ils répondent aux objectifs fixés.
- À l'école Nature, l'**exploration du territoire** et la **production de cultures** permettent d'entrer en contact avec la communauté. Le projet éducatif de cette école est centré sur ces deux thèmes. L'orthopédagogue a recours à la nature pour des apprentissages impliquant l'activité physique et le plein air. Plusieurs enseignantes et enseignants utilisent également les ressources naturelles abondantes de leur communauté et y intègrent des apprentissages. L'école s'est dotée de trottinettes des neiges, de vélos et de trousses de survie permettant aux élèves de se déplacer dans la forêt pour à la fois assimiler du contenu disciplinaire et effectuer des apprentissages qui seront utiles

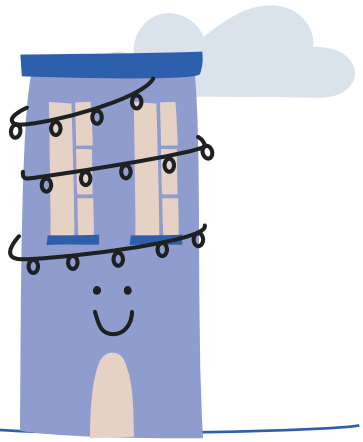
à la vie dans leur milieu. L'amalgame du territoire et de la littérature mène à des activités telles que la lecture en plein air, l'exposition dans le village d'œuvres littéraires créées par les élèves et une résidence d'écriture avec un artiste local.

- Dans un autre CSS, l'**entrepreneuriat** est au cœur de la pédagogie pour inscrire l'apprentissage dans des situations authentiques et signifiantes qui suscitent la motivation et l'engagement des élèves. Ce CSS finance l'entrepreneuriat, notamment en désignant des personnes porteuses de ce dossier. Les projets entrepreneuriaux permettent d'entrer en contact avec la communauté et de répondre à des besoins identifiés par les élèves. De plus, l'importance de la culture entrepreneuriale est inscrite dans le PEVR. Les efforts déployés ont porté fruit, car près de 90 % des écoles de ce CSS participent au défi OSEntreprendre.



- Les écoles anglophones au Québec sont reconnues pour leur **culture communautaire**. En milieu linguistique minoritaire, l'école joue un rôle important en matière de socialisation entre les membres de la communauté. Elle est bien souvent le lieu où se rassemblent les citoyennes et citoyens qui ont la même langue et une culture commune (Magnan et al., 2018). À l'école Engagée, qui est de langue anglaise, les familles s'impliquent activement dans les comités et les projets scolaires. Une agente de développement a été embauchée notamment pour coordonner les projets collaboratifs et l'accueil des nouvelles familles à l'école. La vie communautaire fait partie de la culture de l'école et les projets qui impliquent une maison pour personnes âgées, un CPE ou des organismes communautaires foisonnent. Ces projets permettent aux jeunes d'apprendre tout en renforçant le tissu social.

- Certaines écoles s'associent directement à des musées. Le concept de **musée-école** implique une approche à long terme visant à intégrer l'expérience culturelle du musée dans le contexte éducatif. Il s'agit d'une délocalisation de l'éducation formelle qui permet de fusionner le programme scolaire avec les ressources culturelles du musée dans le but d'ancrer les pratiques pédagogiques.
- Dans une école primaire située dans un centre urbain, les élèves ont la possibilité de s'inscrire à des **activités parascolaires** à faible coût toutes les semaines. Le projet est piloté par l'équipe du service de garde. Un choix varié d'activités est proposé aux élèves comme des cours de natation, du ski alpin, du patin, des jeux de rôle ou des activités artistiques et scientifiques. Plusieurs de ces activités se tiennent à l'extérieur de l'école et s'appuient sur des partenariats avec la municipalité, le service de transport de la ville et les organismes de loisirs. Ces partenariats permettent d'étendre la gamme d'activités offertes en élargissant les frais qui leur sont associés. Un technicien du service de garde de l'établissement expliquait que les élèves réalisent plusieurs apprentissages informels comme utiliser le transport en commun ou bien se comporter dans un lieu public.
- Le personnel du service de garde de l'école Engagée a mis en place un partenariat avec la municipalité afin d'offrir à tous les élèves de 1re année des **cours de natation** à coût modique.



Une piste prometteuse : l'apprentissage ancré dans le milieu

L'apprentissage ancré dans le milieu, mieux connu dans les pays anglophones sous le nom de *place-based learning*, représente une piste prometteuse. Selon Woodhouse et Knapp (2000), la caractéristique fondamentale de cette pédagogie est son émergence des attributs particuliers d'un lieu. Son contenu est spécifique à la géographie, à l'écologie, à la sociologie, à la politique et aux autres dynamiques de ce milieu. Elle peut inclure une variété de sujets, y compris l'histoire locale, la culture, les enjeux communautaires et d'autres aspects de la vie quotidienne de l'élève. De plus, il s'agit d'une pédagogie intrinsèquement multidisciplinaire et expérientielle qui met l'accent sur l'exploration active des environnements locaux. Elle encourage les projets pratiques, les visites sur le terrain et l'interaction avec la communauté locale.

Ainsi, la visée principale de ce type d'apprentissage est d'inciter les élèves à développer une compréhension approfondie et authentique ainsi qu'une appréciation de leur milieu de vie, tout en renforçant leur engagement et leur motivation ainsi qu'en stimulant chez eux le développement de compétences disciplinaires. Les élèves sont amenés à explorer et à résoudre des problèmes concrets, et ce, de manière intentionnelle. En faisant appel à des contextes familiers, l'apprentissage ancré dans le milieu offre aux apprenantes et aux apprenants l'occasion de découvrir le sens et la pertinence de leurs études, ce qui contribue positivement à leur estime de soi (Smith, 2014).

Il existe actuellement peu de ressources disponibles en français sur la pédagogie ancrée dans le milieu. Dans les écoles primaires du Québec, des enseignantes et enseignants intègrent des projets d'apprentissage basés sur le lieu géographique, l'histoire locale ou les enjeux communautaires sans nécessairement les associer à ce type de pédagogie. Parmi les établissements visités dans le cadre de la préparation de cet avis, l'école Nature est probablement celle qui se rapproche le plus de ce mouvement.

Pour partager les infrastructures et les services

- L'école Nature et sa municipalité travaillent étroitement afin de valoriser le territoire du village. La municipalité a ainsi identifié un terrain adjacent à l'école pour en faire une **forêt nourricière** qui profite à l'ensemble de la communauté, notamment aux élèves de l'école. Ces derniers ont participé à l'aménagement du jardin, tandis que l'entretien est assuré par un employé municipal. Le personnel scolaire peut profiter de cette forêt nourricière pour réaliser des situations d'apprentissage variées avec les élèves. De son côté, l'école offre un accès au gymnase grâce à une porte aménagée. Comme le soutient Roy-Malo (2023), dans les plus petits milieux, la proximité du milieu local et le nombre limité d'élèves par classe facilitent les sorties scolaires, l'accès aux ressources du milieu et le développement de liens sociaux entre les élèves et les membres de la communauté.

- Près de l'école Sociale, un projet de **pôle communautaire et scolaire** est présentement étudié. S'il voit le jour, un nouveau bâtiment incluant une école primaire et des infrastructures municipales pouvant notamment héberger des organismes communautaires sera construit. Ce projet serait financé, entre autres, par la municipalité et le CSS. Il permettrait le partage de ressources communautaires, sportives, sociales et scolaires au bénéfice des citoyennes et des citoyens, dont les élèves, dans le cadre d'activités stimulantes.

Conclusion

Cet avis porte sur la collaboration école-famille-communauté (É-F-C), vue comme une clé essentielle pouvant favoriser le bien-être de l'enfant à l'école. Pour le Conseil, la collaboration n'est plus une option, mais une nécessité. Par cet avis, il souhaitait mettre en lumière des initiatives prometteuses et novatrices afin d'inciter tous les milieux à lancer, à développer et à pérenniser des projets collaboratifs qui soutiennent le bien-être des enfants. Bien que le présent avis ait été élaboré en fonction du contexte de l'école primaire, de nombreux constats qui en découlent s'appliquent aussi à celui de l'école secondaire.

Trois parties composent cet avis. La première partie a permis de répondre à trois questions. Qui collabore? Qu'est-ce que la collaboration? Pourquoi collaborer? L'école évolue au cœur d'un écosystème, ce qui fait en sorte que la liste de ses collaboratrices et de ses collaborateurs potentiels est vaste : parents d'élèves, secteurs associatif et municipal, réseau de la santé et des services sociaux, entreprises, personnalités locales, voisinage, etc. Le Conseil propose d'étendre la notion de communauté éducative à l'ensemble des élèves, des personnes, des organisations et des institutions qui ont le potentiel nécessaire pour contribuer à l'éducation des apprenantes et des apprenants et soutenir celle-ci dans l'école ou en relation avec elle. La collaboration repose sur un haut niveau d'interdépendance et un cadre de référence commun. Selon les acteurs et la littérature consultés, les retombées de la collaboration É-F-C sont positives et multiples, notamment quant au bien-être des enfants à l'école, à la réponse à leurs besoins fondamentaux et à la réussite éducative.

Dans la deuxième partie, le Conseil a brossé un portrait de la collaboration É-F-C observée dans les écoles primaires du Québec et identifié des leviers, des barrières et des enjeux en ce qui la concerne. Ses constats reposent sur l'analyse de documents administratifs et gouvernementaux, la consultation de groupes d'acteurs variés, dont des écoles inspirantes, ainsi que des délibérations entre les membres de ses instances. Sur le plan de la gouvernance scolaire, le Conseil constate que la collaboration É-F-C n'est pas une préoccupation formulée de façon explicite par les instances centrale (MEQ) et intermédiaire (CSS et CS), malgré la présence de parents et de partenaires au sein de ces instances et des comités consultatifs. Le Conseil estime que la mise en place d'équipes collaboratives dans les milieux scolaires est une excellente première étape pouvant mener vers une collaboration encore plus large avec les familles et les partenaires de la communauté. Sur le plan des services aux élèves et aux familles, le Conseil a détaillé plusieurs initiatives visant à offrir une réponse rapide et concertée aux besoins des jeunes, démontrant ainsi que les modèles sont très variés d'un milieu à l'autre. Sur les plans pédagogique et professionnel, le Conseil a constaté que les documents d'encadrement existants (ex. : PFEQ, référentiels de compétences professionnelles) permettent de soutenir les acteurs scolaires qui souhaitent collaborer avec les familles et la communauté. Sur le plan du financement, il a noté que plusieurs mesures budgétaires de fonctionnement peuvent soutenir des projets collaboratifs, bien que peu d'entre elles servent à financer directement la concertation et la collaboration. Enfin, le Conseil est en faveur d'une plus grande collaboration entre le milieu de la recherche et les milieux scolaires afin de favoriser la mise en œuvre de pratiques éprouvées, l'innovation, le développement professionnel et l'amélioration continue. Ce portrait, forcément fragmentaire, l'amène à conclure que les initiatives collaboratives foisonnent au Québec, mais que leur mise en œuvre est inégale entre les milieux et fortement tributaire des volontés individuelles.

Sept écoles primaires aux profils variés ont été visitées dans le cadre de l'élaboration de cet avis. Ces écoles se caractérisent par une culture du travail d'équipe et la mise en place de stratégies structurées de concertation. Les projets et initiatives collaboratifs analysés sont variés tant sur le plan des thèmes

abordés que sur celui des modes de fonctionnement, allant des services intégrés à l'agroalimentaire en passant par l'entrepreneuriat et les productions culturelles. Dans tous les cas, ces projets contribuent à l'amélioration de l'expérience éducative des élèves. Les membres de la communauté, les familles et les partenaires institutionnels apportent un soutien logistique et financier essentiel, en plus d'élargir les possibilités d'apprentissages scolaires et parascolaires pour les élèves. Les stratégies d'organisation et de gestion mobilisées contribuent à transmettre une vision commune et à assurer une coordination efficace de la collaboration. Lorsqu'elles souhaitent collaborer avec les familles et la communauté, les écoles suivent une démarche en quatre étapes : la préparation, la planification, la réalisation ainsi que l'évaluation et l'adaptation (annexe 6).

Le Conseil a identifié quatre barrières et trois enjeux en ce qui a trait à la collaboration É-F-C. Les barrières sont le temps limité des acteurs, la pénurie et le roulement de personnel, un financement contraignant et l'espace scolaire sous pression. Les trois enjeux sont la rigidité de la forme scolaire, les différentes logiques d'action et les défis vécus par les familles. Deux cas de figure ont été présentés pour illustrer ces logiques d'action, soit la distance culturelle entre l'école et certaines familles ainsi que le contraste des cultures organisationnelles entre les milieux scolaire et communautaire.

Dans la troisième partie, le Conseil a pris position en faveur de trois principes qui permettront, selon lui, d'ancrer davantage l'école primaire dans son milieu. Il a formulé ensuite 4 orientations et 18 recommandations illustrées par plus de 60 pratiques inspirantes recueillies lors de ses consultations. Le Conseil souhaite inspirer et guider les ministères, les établissements scolaires et les organismes de tous les secteurs dans le renforcement de leur collaboration avec les familles et les collectivités. Il propose d'abord d'établir les conditions gagnantes de la collaboration É-F-C, puis il invite les milieux à s'engager dans une démarche collaborative cohérente et structurée. Le Conseil suggère également d'augmenter la capacité de l'école à répondre aux besoins de chaque élève par des partenariats ciblés et d'enrichir l'expérience scolaire des jeunes en s'appuyant sur les forces du milieu. Pour chaque recommandation, il présente des illustrations de pratiques concrètes issues des consultations en ce qui concerne divers thèmes et une variété de collaboratrices et de collaborateurs. Le Conseil espère que ces illustrations seront source d'inspiration pour les différents milieux.

Cet avis démontre que chaque personne, peu importe la position occupée (ex. : parent, enseignante ou enseignant, membre d'une direction d'école, éducatrice ou éducateur, intervenante ou intervenant communautaire, agente ou agent du CLSC), dispose d'un capital de flexibilité qui lui permet d'agir sur son milieu. La collaboration est la brique que chacune et chacun doit poser pour aider l'enfant à se construire. Que souhaitons-nous pour l'avenir des enfants et du Québec? Ouvrons les portes, aplanissons les barrières, créons des zones de partage, dessinons l'école autrement, formons une alliance entre l'école, les familles et la communauté pour susciter le bien-être, la curiosité, le plaisir d'apprendre et ainsi favoriser la réussite éducative chez tous les enfants du Québec. Travaillons ensemble pour y arriver.

Annexe 1
Les consultations réalisées

Dans le cadre de l'élaboration du présent avis, le Conseil a entrepris une démarche de consultation pour déterminer quand, comment et pourquoi les écoles collaborent avec des partenaires externes. En plus de poursuivre des visées descriptives et explicatives, la recherche effectuée dans le cadre de cette démarche comportait une part exploratoire. Selon Trudel, Simard et Vonarx (2007), la recherche exploratoire peut viser à clarifier un problème plus ou moins défini. La variété des formes de la collaboration É-F-C, définie au sens large comme toute forme de collaboration entre l'école, les familles et la communauté sans égard au type de milieu, a été peu étudiée au Québec. Par cette recherche, le Conseil a souhaité poser un regard nouveau sur les possibilités de maillage entre l'école et sa communauté.

Près de 340 personnes ont été consultées selon deux volets. Le premier volet avait pour objectif de valider des éléments de contexte, de cerner les principaux enjeux et de recueillir des pratiques inspirantes. Pour ce faire, des groupes d'acteurs en interaction avec l'école ont été rencontrés séparément : des organismes communautaires, des parents, des instances de liaison et de concertation, des professionnelles et professionnels de même que des gestionnaires du réseau de la santé et des services sociaux (santé publique, protection de la jeunesse), le ministère de l'Éducation, le ministère de la Santé et des Services sociaux, le milieu de l'éducation entrepreneuriale, les premiers peuples de même que les administratrices et administrateurs de centres de services scolaires et d'une commission scolaire. Le second volet visait à analyser des projets et des initiatives ainsi que la démarche de collaboration d'écoles primaires dites inspirantes. Comment des écoles aux profils diversifiés s'y prennent-elles pour favoriser une collaboration É-F-C efficace, alors qu'elles évoluent dans le même cadre législatif, organisationnel et budgétaire que les autres? L'équipe de la permanence du Conseil s'est chargée du repérage et de la sélection des écoles, de l'élaboration des outils de collecte et de la collecte elle-même. L'analyse des données a été assurée par une équipe de consultance ayant assisté aux entretiens par visioconférence.

De plus, des critères de sélection ont été établis afin de guider l'équipe de recherche dans le choix des écoles à visiter. Le premier critère est lié à l'objet de l'avis : les écoles devaient être reconnues dans leur milieu pour leur collaboration efficace avec les familles et/ou les membres de leur communauté. Plus spécifiquement, elles devaient se distinguer par :

a. Un nombre substantiel de collaborations avec des acteurs externes ou un projet particulièrement prometteur;
b. Le caractère exceptionnel ou novateur de leurs initiatives;
c. Une mise en œuvre déjà rodée depuis quelques années;
d. Une concordance avec les principes et les valeurs retenus pour l'avis en voie de préparation.

Le deuxième critère se rapporte aux profils des écoles. Celles qui ont été sélectionnées devaient illustrer une diversité de réalités :

a. Une diversité régionale (ex. : grand centre urbain, moyennes et petites villes, milieu rural);
b. Une diversité socioéconomique (ex. : milieux favorisés et défavorisés);
c. Une diversité culturelle et linguistique (ex. : premiers peuples, anglophones, immigration);
d. Une diversité pédagogique (ex. : entrepreneuriat, plein air, école communautaire).

Enfin, la direction d'école et les personnes clés désignées devaient être disponibles pour une visite d'une journée en 2023. Entre les mois d'avril et de novembre 2023, sept écoles inspirantes ont ainsi été visitées dans les régions suivantes : Côte-Nord, Saguenay–Lac-Saint-Jean, Capitale-Nationale, Chaudière-Appalaches, Montréal et Montérégie, pour un total de 67 personnes rencontrées.

Tableau 7
Personnes consultées dans le cadre de la préparation de cet avis

Volet Écoles inspirantes		Volet Groupe d'acteurs	
Entretien – Personnel scolaire	**Entretien – Partenaires**	**Entretien**	**Questionnaire**
Personnel de direction : 9	Parents : 5	RSSS : 15	Parents : 180
Personnel enseignant : 17	RSSS : 4	Expertes et experts : 17	
Personnel de soutien : 8	Membres de la communauté : 13	Personnel administratif des organismes scolaires : 16	
Personnel professionnel : 10		Premiers peuples : 8	
		OBNL : 21	
		Autres : 9	
		Total	**340**

Des entretiens semi-dirigés ont été conduits en personne, individuellement ou en petits groupes. Les thèmes suivants ont été abordés : une présentation personnelle, la vision de la collaboration É-F-C, les partenaires de l'école ou dans l'école, la démarche de collaboration et les projets spécifiques (historique, fonctionnement, retombées, obstacles et solutions). Le guide d'entretien général a été adapté selon les intervenantes et intervenants rencontrés. Voici un exemple.

Version destinée aux gestionnaires scolaires

Présentation

- Description de l'avis en voie de préparation
- Objectif : faire rayonner les pratiques inspirantes, les conditions gagnantes et les démarches prometteuses
- Consentement verbal : enregistrement, confidentialité, copie de l'avis

Votre centre et vous

1. Présentation **personnelle** (poste, fonctions, années d'ancienneté, expériences antérieures, etc.)
2. Présentation du **centre de services scolaire** (territoire, nombre d'établissements, clientèle, milieu, particularités, personnel, etc.)
3. Présentation du **plan d'engagement vers la réussite (PEVR)** : mission, valeurs, orientations, objectifs
    a. Évaluation du PEVR 2018-2022
    b. Élaboration du PEVR 2023-2027
4. Pour vous, qu'est-ce que la **collaboration**?
5. Quelles sont les différentes **sphères de partenaires** qui collaborent actuellement avec votre centre de services scolaire (santé, culture, entreprises, etc.)?
    a. Description des services offerts
    b. Pourquoi mobiliser ces partenaires?
    c. En quoi ces services sont-ils complémentaires de ceux de l'école?
    d. Qui est responsable d'instaurer et de maintenir les partenariats?

Les projets, les écoles et les pratiques inspirantes

6. Pourriez-vous maintenant présenter des **projets** ou des **écoles** qui se distinguent par leur ancrage dans leur communauté et leurs collaborations fructueuses avec des partenaires?
    a. Quels sont les rôles et responsabilités de **chaque groupe d'acteurs**?
    b. Comment sont assurés la **coordination** ou l'**arrimage** entre les actions de chaque groupe d'acteurs?
    c. Quel est le **rôle du centre de services scolaire** pour ce qui est de soutenir ces écoles ou ces projets? Nommez des actions précises.
    d. Quelles sont les **compétences clés** pouvant favoriser une collaboration efficace?

7. Selon vous, pourquoi ces projets sont-ils importants? Qu'est-ce qui vous motive et vous incite à les soutenir?
8. Quelles sont les conditions communes à ces projets?
    a. Infrastructures
    b. Financement (programmes, subvention, fondation, mesures, etc.)
    c. Personnel
    d. Milieu socioéconomique, immigration ou clientèle
    e. Rôles joués par les parents
    f. **Incitatifs** en faveur de la collaboration (communications, formation du personnel, communautés d'apprentissage, etc.)
9. Selon vous, quels **obstacles, défis et résistances** sont rencontrés?
    a. Décrivez un exemple de projet qui n'a pas fonctionné.
    b. Comment arrivez-vous à les surmonter?
10. Comment voyez-vous ces projets dans l'**avenir**?
    a. Comment assurer la **pérennité** de tels projets?
    b. Comment ces projets pourraient-ils être bonifiés?
11. Si vous aviez à choisir un **seul projet phare** à étudier, pour lequel opteriez-vous?
12. Si un autre CSS voulait soutenir des projets qui favorisent la collaboration école-famille-communauté, **quels conseils** auriez-vous à lui donner?

Clôture

- Personnes clés à contacter au centre de services scolaire, suite des choses et remerciements

Annexe 2
Les orientations ministérielles relatives à la collaboration école-famille-communauté dans les documents d'encadrement

Date	Qui	Document	Orientation, objectif, voie d'action et vision
1998	MEQ	Une école d'avenir – Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle	« 3. L'établissement d'enseignement, la famille et la communauté seront des associés dans la tâche d'intégration » (p. 22).
1999	MEQ	Une école adaptée à tous ses élèves – Politique de l'adaptation scolaire	« Créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, ses parents puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés » (p. 25).
2002	MEQ	Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite	« 2.1 Situer les services éducatifs complémentaires au cœur de la mission de l'école » (p. 21); « 2.3 Tisser des liens étroits entre l'école et l'ensemble de la communauté éducative » (p. 23); « 4.2 Le besoin d'une réelle collaboration » (p. 51).
2005	MELS MSSS	École en santé : guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires	« 5.1.1 Agir simultanément sur l'individu et son environnement » (p. 23); « 5.2 Se mobiliser à divers niveaux : jeunes, école, famille et communauté » (p. 29); « 5.3 Ancrer nos actions dans la réalité des jeunes et de leurs milieux de vie » (p. 30); « 6.1 Mobiliser le milieu et faciliter la concertation » (p. 51).

Date	Qui	Document	Orientation, objectif, voie d'action et vision
2006	MEQ	Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire, enseignement primaire	3. Domaines généraux de formation « La construction de réponses à ces questions s'articule autour de la maîtrise progressive des compétences disciplinaires et transversales et elle exige une action concertée des divers intervenants de l'école et de la communauté. Ainsi, les domaines généraux de formation constituent, de concert avec les compétences transversales, une toile de fond favorisant la cohérence et la complémentarité des interventions éducatives de chacun des services de l'école : service de l'enseignement, services particuliers, services complémentaires, services de garde » (p. 42). Santé et bien-être « Cette responsabilité déborde largement le cadre des seules interventions propres au programme d'éducation physique et à la santé; elle requiert une action concertée de l'ensemble du personnel, encollaboration avec les parents, les professionnels de la santé, les responsables de l'aménagement des milieux de vie et tout autre intervenant du milieu scolaire ou communautaire » (p. 44). 9.1 Éducation physique et à la santé, 3e compétence (*Adopter un mode de vie sain et actif*) : « La responsabilité d'amener les élèves à être actifs tous les jours et à adopter de saines habitudes de vie n'est cependant pas du seul ressort des enseignants de cette discipline; elle incombe à toute l'équipe-école, aux parents et à la communauté » (p. 256).

Date	Qui	Document	Orientation, objectif, voie d'action et vision
2008	MEQ	Programme d'éthique et culture religieuse	« Les situations traitant des pratiques religieuses en communauté et des expressions du religieux dans leur environnement pourraient leur fournir l'occasion d'explorer des manières de s'insérer dans la société » (p. 283). « En classe d'éthique et culture religieuse, on doit faciliter l'accès à des ressources riches et diversifiées, susceptibles d'alimenter la réflexion éthique et de permettre l'exploration de la diversité religieuse et d'autres représentations du monde et de l'être humain sous différents angles. Ainsi, les élèves doivent avoir accès à : […] • des personnes-ressources : représentants d'organismes communautaires et sociaux, spécialistes en information, spécialistes d'une question donnée, intervenants scolaires (notamment les professionnels des services complémentaires), etc. » (p. 292).
2014	MELS	Cadre de référence : accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec 4. Partenariat – École, famille et communauté	« Les écoles ont intérêt à miser sur la création de liens avec la famille et la communauté, et à témoigner de leur ouverture envers celles-ci » (p. 1).
2015	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Recherche	Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire – L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement	« Adopter une vision écosystémique » (p. 19). Adopter un modèle d'intervention à trois niveaux : au troisième niveau, « [l]e travail de collaboration s'intensifie et se traduit par une intervention multimodale englobant l'élève, l'école, la famille, les partenaires extérieurs et la communauté » (p. 24).
2016	MSSS	Politique gouvernementale de prévention en santé	« 1.4 Soutenir la réalisation d'actions favorisant la santé et le bien-être des jeunes en contexte scolaire » (p. 25).
2017	MELS	Au Québec, on bouge! – Politique de l'activité physique, du sport et du loisir	« Orientation 8 : Assurer, à chaque palier, un partage cohérent et clair des responsabilités des organismes concernés, et veiller à leur concertation » (p. 33).

Date	Qui	Document	Orientation, objectif, voie d'action et vision
2017	MEES	Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir – Politique de la réussite éducative	« Axe 3 : Des acteurs et des partenaires mobilisés pour la réussite » (p. 63); « Orientation 7 : Valoriser l'engagement parental et soutenir la relation qui unit les familles et les milieux éducatifs » (p. 65); « Orientation 8.2 : Raffermir les liens entre les milieux éducatifs et les différents acteurs de la communauté » (p. 68); « Orientation 8.3 : Accroître la contribution du système d'éducation à la vitalité du territoire et au maintien des petites communautés » (p. 69).
2018	MEES MFA	Stratégie 0-8 ans : tout pour nos enfants	« Objectif 2 : Assurer aux enfants de 0 à 8 ans des transitions harmonieuses entre les milieux éducatifs » (p. 28); « Objectif 5 : Accompagner les parents et favoriser la mobilisation et la concertation des acteurs » (p. 46).
2019	MEES	Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé	« Levier 3 : Mobiliser la communauté éducative » (p. 41).
2023	MEQ	Programme de formation de l'école québécoise – Programme-cycle de l'éducation préscolaire	« Mettre en œuvre des mesures de prévention, c'est porter un regard attentif sur chaque enfant afin de soutenir son développement global selon sa maturité, son rythme et ses besoins. C'est agir en collaboration avec les familles, les services éducatifs à la petite enfance, les services complémentaires et les services sociaux pour assurer une cohérence et une continuité des interventions C'est plus concrètement offrir des activités spécifiques et régulières à tous les enfants afin de favoriser des apprentissages relatifs à certains déterminants de la réussite scolaire, notamment le langage oral, la lecture et l'écriture, la mathématique, les habiletés sociales et l'autorégulation. C'est agir tôt et proposer de manière proactive du soutien, en vue de bien outiller les enfants et de prévenir ainsi des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, en travaillant en équipe, de manière concertée. Il existe deux niveaux de prévention: la prévention universelle et la prévention ciblée » (p. 5).

Annexe 3
Les initiatives gouvernementales incluant une composante école-famille-communauté

- Le **programme Passe-Partout (depuis la fin des années 1970)** a pour objectif de favoriser la réussite éducative et l'égalité des chances des enfants de 4 ans par le soutien de leurs parents dans l'exercice de leur rôle éducatif et un accompagnement vers une entrée scolaire réussie. Bien que ce programme d'intervention s'adresse aux familles issues de milieux socioéconomiques faibles, il peut aussi être mis en œuvre dans des milieux plus favorisés, selon les besoins. Les rencontres offertes aux parents ont pour buts de les soutenir dans le développement de compétences parentales et de leur donner les outils nécessaires pour qu'elles et ils puissent aider leur enfant à adopter des attitudes et des pratiques favorisant son développement, sa croissance et sa réussite scolaire. Celles offertes aux enfants visent à faciliter l'intégration et le développement des compétences attendues par les apprentissages scolaires et à renforcer la confiance en soi et entre pairs, l'adaptation à l'école ainsi que le dépistage des problèmes de santé dans une approche préventive (MEQ, 2003b, 2020a).
- Le **programme Une école montréalaise pour tous (UEMPT) (depuis 1997)** soutient l'école montréalaise. À l'époque de sa création, plusieurs aspects de la situation scolaire pouvant être observée sur l'île de Montréal soulignaient l'urgence d'agir, notamment des inégalités marquées en matière de réussite scolaire, des variations significatives dans les taux de diplomation entre les écoles, un retard scolaire prononcé chez les élèves issus de milieux défavorisés, une concentration de l'immigration et une accumulation de facteurs complexes. Les orientations privilégiées par ce programme comprennent une priorité accordée aux populations d'élèves issus de milieux défavorisés ou de familles immigrantes, la reconnaissance de l'école comme lieu privilégié d'intervention, l'appui de l'école sur sa communauté et l'allocation de ressources supplémentaires aux établissements scolaires de milieux défavorisés. L'équipe d'UEMPT offre également un accompagnement et un développement professionnels à l'ensemble des catégories de personnel scolaire ainsi qu'aux intervenantes et aux intervenants école-famille-communauté (MEQ, 2023b; Castonguay et Fortin, 2020).
- La **stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) (depuis 2002)** vise à adapter les pratiques pédagogiques au niveau de la classe et de l'école pour améliorer la réussite des élèves issus d'un milieu défavorisé et réduire les inégalités scolaires liées au milieu socioéconomique. Les écoles participantes bénéficient d'un soutien financier leur permettant de mettre en œuvre ou de renforcer des moyens adaptés à leur contexte, basés sur une analyse rigoureuse de leur situation. Les objectifs de la SIAA comprennent l'amélioration de la réussite des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification ainsi que de la perception du climat de l'école. Elle vise aussi à accroître l'implication et la collaboration chez les acteurs concernés, et à assurer la continuité des interventions et des services dans une approche de gestion partenariale (MEQ, 2024a; Janosz et al., 2010).
- Le **Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE) (depuis 2003)** a pour objectifs de maintenir et d'améliorer la capacité d'action des organismes d'action communautaire autonome en se concentrant sur plusieurs axes, notamment l'offre de possibilités d'acquisition, de maintien ou d'amélioration des compétences de base pour la population adulte

faiblement scolarisée. Ce programme vise également à prévenir l'analphabétisme chez les enfants, à lutter contre le décrochage scolaire, à encourager le retour en formation des personnes en situation de décrochage, à accroître la qualification des individus par la formation continue, à réduire l'exclusion sociale, à promouvoir la participation citoyenne et à améliorer les conditions de vie de même que l'autonomie des personnes rejointes par les divers organismes. Il comporte deux volets : le volet 1, axé sur la mission globale des OACA, et le volet 2, qui fournit une aide aux projets ponctuels réalisés par les organismes admissibles au volet 1 (MEQ, 2021e).

- La **maternelle 4 ans à temps plein (depuis 2013 en milieu défavorisé et depuis 2020 pour toutes et tous)** représente une initiative majeure à travers laquelle le gouvernement du Québec s'est engagé, en 2019, à agir tôt pour réduire l'indice de vulnérabilité des enfants dans la province et offrir à tous les enfants de 4 ans des services de qualité adaptés à leurs besoins, afin de favoriser l'atteinte de leur plein potentiel. Dans cette perspective, un **volet d'intervention auprès des parents** est mis en place (mesure 11022). Dix rencontres sont prévues, soit approximativement une par mois. Ces rencontres ont pour buts de faciliter l'intégration harmonieuse de l'enfant à l'école, de soutenir les parents pour la réussite éducative de leur enfant et d'encourager la collaboration école-famille (MEQ, 2023a, 2024d; MEES, 2017b). Le Programme-cycle de l'éducation préscolaire fait également état de l'importance de mobiliser la famille et la communauté autour de l'enfant pour le soutenir dans son développement. Adopter une posture inclusive et sensible aux besoins des familles, et développer une bonne connaissance des ressources communautaires sont vus comme des moyens privilégiés pour soutenir l'enfant dans sa réussite éducative (MEQ, 2023a).
- Le **Programme de soutien à des partenaires en éducation (SAP)** permet de financer les OBNL et les partenaires du réseau dont la mission se rapproche de celle du ministère de l'Éducation. Ce financement se décline en deux volets, soit à la mission et par projet (Gouvernement du Québec, 2024a).
- Le **programme Famille, école, communauté, réussir ensemble (FECRE) (2003-2009)** découle de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Ciblant les familles avec des enfants de 2 à 12 ans dans des milieux défavorisés, ce programme vise à favoriser la réussite scolaire pour prévenir l'analphabétisme. Mobilisant des partenaires locaux, il a pour objectif de développer une communauté éducative autour de 22 écoles primaires situées en milieu défavorisé (MEQ, 2003d; Larose et al., 2010).
- Le **Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés (PAELE) (2003-2017)** a pour mission de soutenir l'intégration d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture dans les pratiques familiales et les divers lieux fréquentés par les enfants de 5 ans et moins des milieux défavorisés ainsi que leurs parents et grands-parents. Il vise à ce que les organismes publics et communautaires intègrent de manière cohérente et durable ces activités dans leur mandat, leur plan stratégique, leurs orientations, leur plan d'action et leur programmation (Myre-Bisaillon, 2010; MEQ, 2003c).
- Le **projet Réunir réussir (R2) (2009-2015)** est un OBNL créé en 2009 en vertu d'un partenariat entre le Secrétariat à la jeunesse du gouvernement du Québec et la Fondation Lucie et André Chagnon. Cet organisme a élaboré un modèle novateur composé de quatre volets fondamentaux pour guider son action en faveur de la réussite éducative des jeunes au Québec et lutter contre le décrochage scolaire : le soutien aux régions, le partage de bonnes pratiques et l'apprentissage dans l'action, la persévérance scolaire des jeunes autochtones de même que le développement

d'un espace interrégional. Ce projet a contribué au financement des IRC jusqu'en 2015. Malgré la clôture de ses opérations, le modèle sert encore de référence aux IRC (Fondation Lucie et André Chagnon, 2024).

- **Depuis 2015, les instances régionales de concertation (IRC)** sur la persévérance scolaire et la réussite éducative sont financées par le MEQ. Une initiative citoyenne, le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire, a vu le jour en 1996 au Saguenay–Lac-Saint-Jean, puis le modèle a été déployé partout au Québec entre 2001 et 2011. Il existe actuellement 18 IRC dans chacune des 17 régions administratives et au Nunavik. Chaque IRC a une structure et un mandat distincts en fonction des contextes locaux, tout en s'inscrivant dans le paradigme de l'organisation communautaire (MEQ, 2021a, 2024c; Bernatchez, 2018). Leur rôle est de promouvoir les conditions de la réussite éducative par la mobilisation des acteurs régionaux, un soutien financier et le déploiement d'une offre de services qui répondent aux besoins locaux (ex. : camps d'été). Les activités des IRC s'inscrivent dans cinq axes d'intervention, soit la mobilisation, la sensibilisation, l'accompagnement, la diffusion et le transfert de connaissances et l'évaluation. Les thèmes de leurs actions sont variés, certains étant bien établis (ex. : transitions scolaires, littératie, renforcement du lien école-famille, prévention de la glissade de l'été), d'autres, plus émergents (ex. : santé mentale, sécurité alimentaire, écoles privées) (Lemay, 2021). Depuis 2016-2017, le MEQ finance le Réseau québécois pour la réussite éducative, actif depuis 2005. Ce réseau fédère les 18 IRC et plus de 2 000 partenaires, et organise notamment les Journées de la persévérance scolaire (Réseau québécois pour la réussite éducative, 2024).

Annexe 4
La collaboration dans les référentiels de compétences professionnelles, les cadres de référence et les plans de classification du personnel

Profession	Document	Date	Collaboration interprofessionnelle	Collaboration É-F-C
Animatrice ou animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire	*Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire : guide d'animation*	2008	• Collaborer avec l'ensemble des intervenants scolaires, enseignants et autres.	• Favoriser l'apprentissage du « vivre ensemble » et le développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité.
Directrice ou directeur d'école	*La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*	2008	• Assurer l'agir compétent dans l'action de chaque équipe de travail de l'établissement (C7).	• Soutenir le développement de collaborations et de partenariats axés sur la réussite des élèves (C5).
Éducatrice ou éducateur en service de garde	*Plan de classification du personnel de soutien*	2015	• Participer aux rencontres visant à élaborer un plan d'intervention et collaborer au suivi des dossiers des élèves concernés.	• Assurer l'encadrement et la sécurité des élèves conformément aux recommandations des parents • Aviser les parents et autres personnes concernées au sujet du comportement de l'élève. • Répondre aux questions des parents et échanger quotidiennement avec eux l'information pertinente.

Profession	Document	Date	Collaboration interprofessionnelle	Collaboration É-F-C
Enseignante ou enseignant	*Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*	2020	• Mettre en œuvre les plans d'intervention ou les plans d'aide à l'apprentissage, en collaboration avec l'équipe-école, et en assurer le suivi (C7); • S'impliquer activement au sein de l'équipe-école (C9), notamment en collaborant avec les membres de l'équipe-école à l'élaboration et à la mise en œuvre du projet éducatif de l'école et en participant à l'élaboration et à la mise en œuvre de mesures fondées sur les besoins de groupes minorisés ou en difficulté à l'école, le cas échéant.	• Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture (C1), notamment en collaborant avec la communauté et les organismes culturels du milieu; • Consulter des personnes-ressources, les parents ou la documentation pertinente en ce qui concerne les besoins et le cheminement des élèves (C7); • Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté (C10), notamment en sollicitant l'engagement des parents dans les apprentissages de leurs enfants et la vie de l'école, tout en contribuant à des actions de partenariat durable entre l'école et sa communauté.
Orthopédagogue	*Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*	2018	• Soutenir les acteurs concernés dans l'opérationnalisation des modalités favorisant la réussite de qualité des apprenants. (C6)	• Contribuer aux modalités favorisant la réussite de qualité des apprenants en collaboration avec les acteurs concernés. (C5)
Psychoéducatrice ou psychoéducateur	*Le psychoéducateur en milieu scolaire : cadre de référence*	2017	• Exercer un rôle-conseil; accompagner l'équipe-école, incluant les enseignants et la direction, dans une démarche de réflexion et de changement. (C3) • Collaborer avec la direction et l'équipe-école à l'organisation des activités cliniques et de concertation : évaluation, discussions de cas, plan d'intervention. (C2)	• Obtenir la collaboration du milieu scolaire, de la famille et, au besoin, de partenaires externes afin de réaliser une évaluation rigoureuse (C1) • Solliciter l'engagement des acteurs concernés, enseignants, parents et autres intervenants afin de s'assurer du bon déroulement des interventions auprès de l'élève (C2) • Identifier les ressources humaines et matérielles nécessaires aux activités de prévention ou d'intervention (C2)

Profession	Document	Date	Collaboration interprofessionnelle	Collaboration É-F-C
Psychologue	*Plan de classification du personnel professionnel*	2015	• Participer avec l'équipe multidisciplinaire à l'élaboration et à la révision du plan d'intervention de l'élève; • Collaborer avec les autres membres de l'équipe à la concertation et la coordination des interventions et à l'évaluation de l'atteinte des objectifs; • Conseiller et soutenir les enseignantes et enseignants dans leur démarche éducative; • Conseiller le personnel d'encadrement, rédiger des rapports d'expertise, d'évaluation, de bilan et d'évolution de situation et faire des recommandations pour soutenir la prise de décision; • Conseiller et soutenir les intervenantes et intervenants scolaires en matière d'intégration d'élèves en classe ordinaire • Planifier, organiser et animer des activités de formation.	• Intervenir auprès d'élèves, de groupes d'élèves ou de parents; les assister dans l'identification de difficultés, les soutenir dans l'exploration de solutions et, au besoin, leur proposer des ressources. • Développer et maintenir des relations avec les représentantes et représentants des organismes partenaires, du réseau de la santé et des services sociaux et des commissions scolaires.
Technicienne ou technicien en éducation spécialisée	*Plan de classification du personnel de soutien*	2015	• Sous la responsabilité de la direction de l'école et en collaboration avec l'équipe multidisciplinaire, participer à l'élaboration, à l'application et à l'évaluation du plan d'intervention de l'élève.	• Rencontrer les élèves, les parents et le personnel enseignant pour les conseiller, les informer et leur fournir la documentation et les références pertinentes. • Collaborer, au besoin, avec les organismes de protection de la jeunesse et les autres intervenantes et intervenants externes.

Profession	Document	Date	Collaboration interprofessionnelle	Collaboration É-F-C
Travailleuse sociale ou travailleur social	*Plan de classification du personnel professionnel*	2015	• Participer avec l'équipe multidisciplinaire à l'élaboration, la réalisation et la révision du plan d'intervention de l'élève. • Collaborer avec les autres membres de l'équipe à la concertation et la coordination des interventions, et à l'évaluation de l'atteinte des objectifs. • Conseiller et soutenir les membres du personnel scolaire afin de mieux répondre aux besoins de l'élève et à son encadrement scolaire.	• Assurer le suivi auprès des parents de la relation d'aide effectuée auprès de l'élève; • Diriger l'élève ou ses parents vers les ressources appropriées à la situation et aux besoins; • Collaborer avec les représentantes et représentants d'organismes partenaires.

Annexe 5
Les mesures budgétaires répertoriées pouvant être mobilisées pour la collaboration école-famille-communauté en vue du bien-être de l'élève

Les mesures budgétaires suivantes ont été relevées en raison de leur potentiel pour ce qui est d'établir et de renforcer la collaboration école-famille-communauté. Il convient de noter que ces mesures dépendent du mode d'attribution des fonds, qui peut varier en fonction de la centralisation selon les CSS. Elles peuvent être dédiées, protégées ou sans contraintes, selon que l'établissement scolaire dispose ou non du choix des moyens à déployer pour répondre aux besoins des élèves. De plus, certaines mesures nécessitent une demande préalable et doivent être accordées selon des normes et modalités spécifiques. Ces mesures sont en vigueur à la date de publication de cet avis. Toutefois, elles sont révisées et amendées régulièrement par le MEQ. Elles ont été classées selon le potentiel qu'elles possèdent pour faciliter la formation du personnel scolaire, accorder du temps de concertation, enrichir les activités éducatives, offrir des services ou répondre aux besoins surtout des élèves mais aussi de la communauté, soutenir le développement de la relation école-famille et affecter des membres du personnel à la collaboration, soit par l'embauche, soit par la libération de temps de travail.

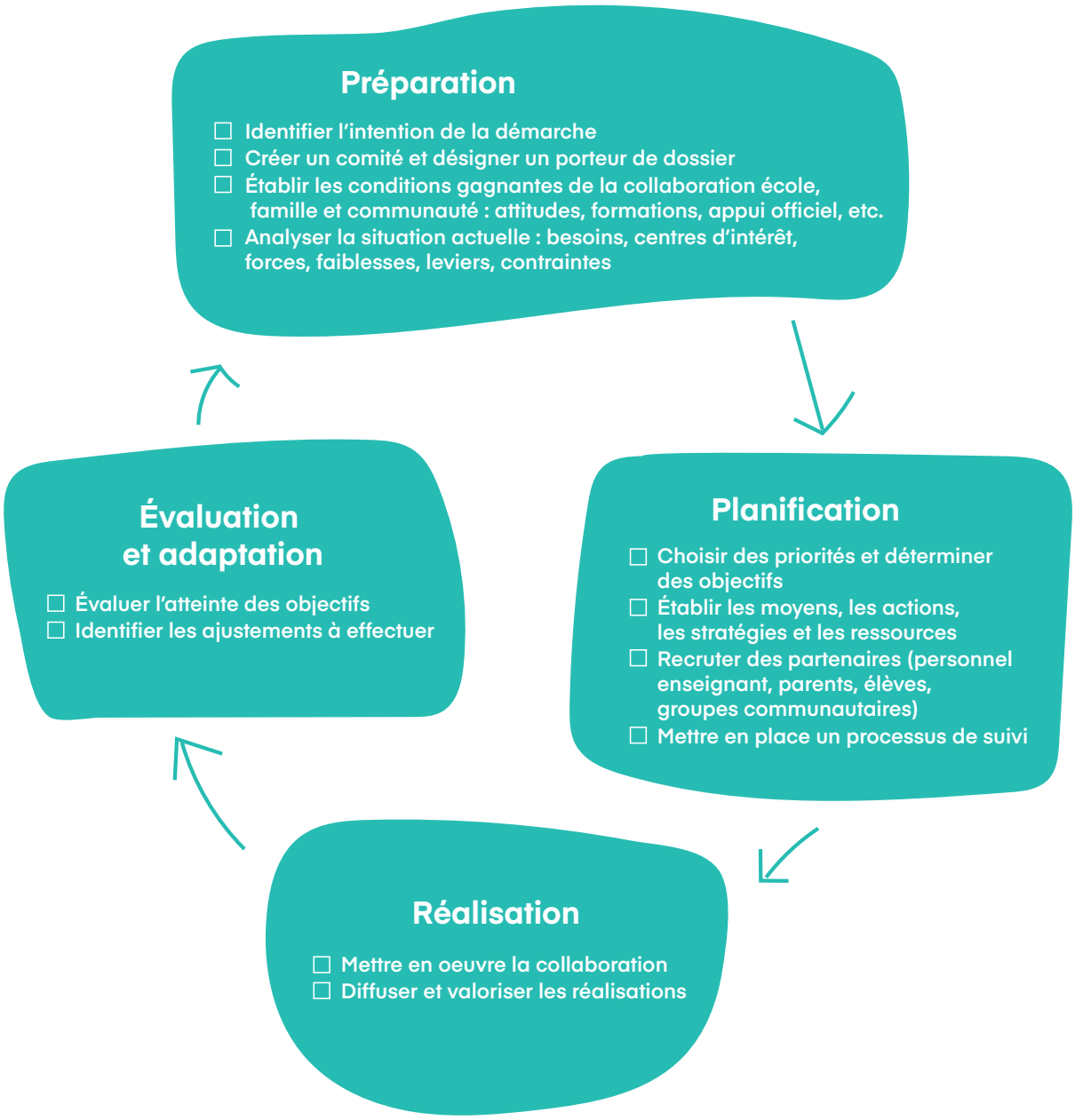
Mesure	Formation	Temps de concertation	Enrichissement pour les élèves	Services, réponse aux besoins	Relation école-famille	Personnel affecté à la collaboration
Mesure 11020 — Maternelle 4 ans à temps plein Volet Parents (mesure 11022)					X	
Mesure 11020 — Maternelle 4 ans à temps plein Volet Ressource additionnelle (mesure 11023)				X		
Mesure 15001 — Seuil minimal de services aux élèves —Organismes scolaires Volet 4 – Ressources professionnelles pour intervenir tôt pour la réussite éducative et le développement global de l'élève, dont les agents de développement pour la première transition scolaire				X	X	X
Mesure 15001 — Seuil minimal de services aux élèves — Organismes scolaires Volet 6 – Bonification du financement des services éducatifs complémentaires dans les centres de réadaptation offrant des services éducatifs				X		

Mesure	Formation	Temps de concertation	Enrichissement pour les élèves	Services, réponse aux besoins	Relation école-famille	Personnel affecté à la collaboration
Mesure 15011 — Agir autrement pour la réussite des élèves en milieu défavorisé	X	X				
Mesure 15012 – Aide alimentaire				X		
Mesure 15013 — Programme Une école montréalaise pour tous	X	X	X	X	X	X
Mesure 15015 – Renforcement des ressources et pratiques consacrées à la réussite en lecture, en écriture et en mathématique des élèves des milieux les plus défavorisés		X		X		
Mesure 15021 – Programme de tutorat Volet 1 – Enseignement primaire et secondaire				X		
Mesure 15021 – Programme de tutorat Volet 3 – Agents en soutien au lien école-famille en milieu défavorisé					X	X
Mesure 15023 — À l'école, on bouge!			X			X
Mesure 15024 — Aide aux parents					X	
Mesure 15025 — Seuil minimal de services pour les écoles				X		
Mesure 15027 – Soutien à la réussite éducative des élèves doués (à haut potentiel)	X		X	X		
Mesure 15031 — Soutien aux écoles pour la mise en place d'interventions efficaces en prévention de la violence et de l'intimidation et pour favoriser un climat scolaire sécuritaire, positif et bienveillant		X		X		
Mesure 15051 — Accueil et francisation – Montant *a priori* Mesure 15052 — Accueil et francisation – Montant *a posteriori*				X		
Mesure 15053 — Soutien à l'intégration et à la réussite des élèves immigrants et à l'éducation interculturelle	X	X	X	X	X	X
Mesure 15054 — Soutien aux services d'accompagnement des élèves réfugiés et de leur famille					X	X
Mesure 15055 — Agents de soutien aux collaborations écoles-familles immigrantes					X	X
Mesure 15061 — Réussite éducative des Autochtones et réconciliation			X	X		

Mesure	Formation	Temps de concertation	Enrichissement pour les élèves	Services, réponse aux besoins	Relation école-famille	Personnel affecté à la collaboration
Mesure 15064 — Soutien à des projets en développement nordique				X		
Mesure 15070 — Soutien à l'enseignement dans la langue de la minorité	X		X	X		
Regroupement de mesures 15080 — Développement pédagogique et numérique	X		X			
Mesure 15111 — L'esprit d'entreprendre			X			
Mesure 15115 — Projets jeunesse en changements climatiques			X			
Mesure 15149 — Soutien aux classes d'accueil				X		
Mesure 15158 — Valorisation du personnel scolaire Volet 1 – Soutien aux actions de valorisation du personnel scolaire						X
Mesure 15161 – Soutien au rehaussement et au maintien des compétences en littératie des adultes Volet 3 — Projets visant le rehaussement de la formation générale de base des parents par la pratique d'activités de littératie familiale					X	
Mesure 15181 — Soutien financier aux comités culturels scolaires		X	X			
Mesure 15182 — Programme *La culture à l'école*			X			
Mesure 15186 — Sorties scolaires en milieu culturel			X			
Mesure 15200 — Soutien au déploiement des contenus et activités obligatoires Volet 1 — Soutien à la mise en œuvre des contenus en éducation à la sexualité	X		X			X
Mesure 15231 — École accessible et inspirante			X			
Mesure 15331 – Aide additionnelle liée aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage		X				
Mesure 15350 — Projets de développement en partenariat Volet 1 — Projets de partenariat en adaptation scolaire				X		

Mesure	Formation	Temps de concertation	Enrichissement pour les élèves	Services, réponse aux besoins	Relation école-famille	Personnel affecté à la collaboration
Mesure 15350 — Projets de développement en partenariat Volet 2 — Projet en partenariat « Éducation, santé et organismes du milieu » pour scolariser les jeunes ayant des besoins multiples et complexes ou présentant des manifestations comportementales qui ont un impact significatif sur leur fonctionnement et pour soutenir les transitions de qualité				X	X	
Mesure 15520 — École en réseau			X			
Mesure 30017 — Temps de concertation, de planification et de préparation (services de garde)		X				
Mesure 30110 — Aide à la pension				X		
Mesure 30146 — Partage des infrastructures scolaires et municipales			X	X		
Mesure 30147 — Partage des infrastructures scolaires pour les camps de jour				X		
Mesure 50530 — Amélioration des cours d'école			X			

Annexe 6
La démarche détaillée[34]



34 Cette démarche a été élaborée par le Conseil à partir des résultats de la consultation menée auprès d'écoles inspirantes et de leur mise en relation avec les démarches recensées dans la littérature, soit celles d'Epstein (2018), de Coeuréaction (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2013) et de Larivée (2017).

Annexe 7
Sommaire des recommandations

Nos	Recommandations	Acteurs concernés
Orientation 1 : Établir les conditions gagnantes de la collaboration école-famille-communauté		
1	Considérer l'école comme un milieu de vie où les enfants, le personnel scolaire, les parents et les membres de la communauté ont tous un rôle important à jouer. Pour ce faire, dans le respect des encadrements en vigueur et des rôles et responsabilités de chacun, le Conseil les invite : a. à mener une réflexion commune afin de favoriser l'engagement éducatif et la pleine participation de tous les parents et des membres de la communauté, en s'appuyant sur les connaissances issues de la recherche et les initiatives prometteuses; b. à accroître leur ouverture et leur proactivité afin de créer, de saisir et de soutenir encore davantage les occasions de collaboration provenant de l'ensemble des acteurs concernés.	Centres de services scolaires, commissions scolaires, directions d'école, équipes-écoles, parents et acteurs de la communauté
2	Soigner l'accueil des familles par l'élaboration d'un protocole d'accueil leur étant destiné en fonction des milieux, ce qui inclut, par exemple, des stratégies adaptées aux réalités des familles autochtones, nouvellement arrivées au Québec ou en situation de pauvreté.	Centres de services scolaires, commissions scolaires, directions d'école et équipes-écoles
3	Développer localement des outils de collecte de données visant : a. à consigner les besoins, les centres d'intérêt et les réalités des élèves, des familles et du personnel scolaire; b. à identifier les contextes, les routines et les dispositifs existants qui bénéficieraient d'une collaboration école-famille-communauté; c. à identifier les ressources environnantes et les partenaires potentiels.	
4	Multiplier les occasions de rencontre afin d'établir un climat de confiance et développer le sentiment d'appartenance par : a. l'organisation d'activités (sociales, parent-enfant, de réseautage, de suivi des apprentissages, etc.); b. la mise en place de comités; c. l'utilisation du potentiel du numérique; d. l'aménagement d'espaces réservés à ces rencontres.	
5	Inclure des occasions de collaboration interprofessionnelle lors de l'insertion professionnelle du personnel scolaire ainsi qu'accompagner et outiller ce personnel en conséquence.	
6	S'inspirer des initiatives existantes pour offrir des activités de soutien et de formation continue qui favorisent la connaissance mutuelle, l'appropriation de connaissances et l'adoption de pratiques fondées sur : a. les réalités des enfants et des familles des premiers peuples, la sécurisation culturelle et l'approche sensible aux traumas; b. les réalités des parents faibles lecteurs et les moyens de communiquer avec eux de manière simplifiée; c. la diversité ethnoculturelle, les parcours migratoires et l'approche interculturelle; d. les réalités des personnes et des familles faisant partie de la diversité sexuelle et de genre.	Employeurs des secteurs de l'éducation, de la santé et des services sociaux, de l'action communautaire, du loisir municipal et de tout autre secteur pertinent

Nos	Recommandations	Acteurs concernés
Orientation 2 : S'engager dans une démarche collaborative cohérente et structurée		
7	Identifier localement la personne, le comité ou l'organisme qui assurera les fonctions de liaison auprès des partenaires et de coordination des projets collaboratifs, ou créer un tel comité.	Directions d'école et équipes-écoles
8	Instaurer des mécanismes simples de communication et de concertation entre l'école et les familles ainsi qu'entre l'école et les partenaires.	
9	Porter une attention particulière à la diffusion, à la promotion, à la valorisation et à la reconnaissance des initiatives collaboratives.	Centres de services scolaires, commissions scolaires, directions d'école et équipes-écoles
10	Prévoir un alignement cohérent entre les enjeux, les orientations, les objectifs, les indicateurs et les cibles de niveau intermédiaire afin de favoriser l'atteinte de résultats communs relatifs au bien-être des enfants à l'école.	Ministère de l'Éducation, ministère de la Santé et des Services sociaux, ministère de la Famille et autres ministères et organismes concernés
11	Mettre en place des mécanismes communs de suivi et d'évaluation.	
12	Favoriser une culture de collaboration entre le milieu de la recherche et les milieux de pratique.	Ministère de l'Éducation, établissements d'enseignement supérieur, centres de services scolaires, commissions scolaires et directions d'école
13	Exercer un leadership participatif auprès de l'ensemble des parties prenantes en éducation de même que des autres ministères et organismes, notamment via les dispositifs consultatifs et participatifs déjà en place.	Ministère de l'Éducation
14	Ajouter, dans le prochain plan stratégique, au moins un objectif qui vise directement la collaboration entre l'école et les parents ou entre l'école et les partenaires.	
Orientation 3 : Augmenter la capacité de l'école à répondre aux besoins des élèves par des partenariats ciblés		
15	Rendre visible et opérationnelle l'offre de services des partenaires de la santé, des services sociaux et du milieu communautaire (volets de la promotion, de la prévention et de l'intervention) afin de mieux répondre aux besoins des enfants, des familles et du personnel scolaire.	Ministère de l'Éducation, ministère de la Santé et des Services sociaux, directions régionales de santé publique, organismes communautaires et acteurs du milieu de l'éducation
16	Soutenir financièrement, sur la base de critères connus, les initiatives collaboratives de manière suffisante et à long terme tout en maintenant la flexibilité nécessaire afin d'encourager et de pérenniser : a. les projets de collaboration école-famille-communauté; b. les initiatives visant l'intégration de services de proximité destinés aux enfants et aux familles dans un même lieu physique; c. les instances de coordination locales et régionales, essentielles à la concertation des partenaires; d. les organismes communautaires qui offrent un soutien aux familles, aux familles immigrantes et en matière de sécurité alimentaire en rehaussant et en consolidant leur budget de fonctionnement.	Ministère de l'Éducation et autres ministères et organismes concernés

Nos	Recommandations	Acteurs concernés
Orientation 4 : Enrichir l'expérience scolaire des élèves en s'appuyant sur les forces du milieu		
17	Repenser l'organisation scolaire, notamment le calendrier scolaire, l'horaire-cycle et la composition des groupes, pour être en mesure d'enrichir l'offre scolaire et parascolaire en collaboration avec la communauté.	Centres de services scolaires, commissions scolaires, directions d'école et équipes-écoles
18	Conclure des partenariats ou des ententes visant à partager les infrastructures et les services dans le respect de la mission de chacune et de chacun.	Centres de services scolaires, commissions scolaires, municipalités et organismes de tous les secteurs de l'activité éducative

Bibliographie

Anne, Abdoulaye (2024). *Comparaisons internationales en matière d'éducation (Assemblée plénière du Conseil supérieur de l'éducation)*, Québec.

April, Johanne, Catherine Lanaris et Nathalie Bigras (2018). *Conditions d'implantation de la maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé : sommaire du rapport de recherche présenté au ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, [s. l.], Université du Québec en Outaouais; Le Ministère, 48 p., Réf. du 15 mai 2024.

Arapi, Enkeleda, Serge J. Larivée et Julie Bouchard (2021). « Explorer les pratiques de l'enseignant dans la collaboration école-famille-communauté », *Éducation et formation*, n° e-316.

Association québécoise de la garde scolaire (2023). *Le service de garde et la collaboration*, 381e réunion de la CEPEP, 24 mars 2023, Québec.

Audet, Geneviève (2020). *Tisser des liens : recueil de récits de pratique d'agent.e.s école-famille communauté en contexte de pandémie*, Montréal, Université du Québec à Montréal, Chaire de recherche sur les enjeux de la diversité en éducation et en formation; Une école montréalaise pour tous, 61 p., Réf. du 13 mai 2024.

Bailey, Richard, Richard, Kathleen Armour, et al. (2009). « The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review », *Research Papers in Education*, vol. 24, n° 1, p. 1-27.

Bainbridge, Lesley, Louise Nasmith, Carole Orchard, et al. (2024). « Competencies for Interprofessional Collaboration », *Journal of Physical Therapy Education*, vol. 24, n° 1, p. 6-11.

Bamford, Anne (2006). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*, Münster (Germany), Waxmann Verlag, 180 p.

Banques alimentaires du Québec (Les) (2023). *Bilan-faim Québec 2023*, Longueuil (Québec), Les Banques, 36 p., Réf. du 24 mai 2024.

Barou, Jacques (2007). « Une communauté éducative élargie ? 1970 : les écoles ouvertes de la Villeneuve », *Diversité*, vol. 150, n° 1, p. 93-98.

Barrois, Claude (1988). *Les névroses traumatiques*, Paris, Dunod, 244 p.

Barry, Souleymane, Nicole Monney et Christine Couture (2020). « Le territoire actuel des recherches participatives en éducation », *Revue hybride de l'éducation*, vol. 4, n° 1, p. 1-23.

Beaumont, Claire (2018). « Climat scolaire et relationnel positifs : essentiels au bien-être et à la réussite éducative », *La santé en action*, n° 445, p. 26-28.

Beaumont, Claire, Josée Lavoie et Caroline Couture (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*, Québec, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Réf. du 2 mai 2024.

Beaumont, Claire, Meggy Pelletier et Natalia Garcia (2023). Trousse d'intervention pour le bien-être à l'école des jeunes élèves : Un guide pour le personnel scolaire qui intervient en 1e, 2e et 3e année, 2e éd., Québec, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Réf. du 7 mai 2024.

Belzile, Mélanie (2016). *Étude du rapport à l'éthique qu'entretiennent des stagiaires de 4e année de formation, des enseignants associés et des superviseurs universitaires du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire*, Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal, 283 p., Réf. du 16 mai 2024.

Bergeron, Geneviève et Nancy Granger (2016). « Les retombées de deux projets de recherche-action impliquant une collaboration interprofessionnelle sur le développement des pratiques inclusives au secondaire », *Education Sciences and Society*, n° 1, p. 10.

Bernatchez, Jean (2018). « Les instances régionales de concertation (IRC) sur la persévérance scolaire et la réussite éducative », *Revue hybride de l'éducation*, vol. 2, n° 2, p. 24-47.

Bherer, Laurence (2006). « La démocratie participative et la qualification citoyenne : à la frontière de la société civile et de l'État », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 18, n° 2, p. 24-38.

Bilodeau, Angèle, Chantal Lefebvre, Suzanne Deshaies, et al. (2011). « Les interventions issues de la collaboration école-communauté dans quatre territoires montréalais pluriethniques et défavorisés », *Service social*, vol. 57, n° 2, p. 37-54.

Bordeaux, Marie-Christine (2016). « Définition, historique et évolution de l'éducation artistique », *Juris art etc. : le mensuel du droit et de la gestion des professionnels des arts et de la culture*, n° 33, p. 19-21.

Bouchard, Caroline (2022). *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*, 2e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, 416 p.

Bouchard, Caroline (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs*, 2e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, 516 p.

Boulaamane, K. et Yamina Bouchamma (2022). *École - Familles immigrantes - Communauté : outils de collaboration en 42 pratiques et 255 actions clés*, Québec, Presses de l'Université Laval, 114 p.

Boulanger, Dany (2023). *Créer l'environnement éducatif au cœur de la diversité culturelle*, 380e réunion de la CEPEP, En ligne.

Bronfenbrenner, Urie (1986). « Recent Advances in Research on the Ecology of Human Development », dans R. K. Silbereisen, K. Eyferth, et G. Rudinger (dir.), *Development as Action in Context: Problem Behavior and Normal Youth Development*, Berlin, Heidelberg, Springer, p.287-309., Réf. du 28 août 2023.

Bronfenbrenner, Urie (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, 352 p.

Carignan, Isabelle, Marie-Christine Beaudry et François Larose (2016). *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie*, Sherbrooke (Québec), Éditions de l'Université de Sherbrooke, 130 p.

Caron, Josianne, Julie Beaulieu et Aude Gagnon-Tremblay (2022). « La collaboration au service d'élèves vivant une situation complexe », *InspirAction*, vol. 5, nº 3, p. 12-22.

Castonguay, Ève-Marie et Dominique Fortin (2020). *Rapport d'évaluation : programme « Une école montréalaise pour tous »*, Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 80 p.

Centre de services scolaires des Grandes-Seigneuries (2022). *Guide évolutif sur l'inclusion des diversités sexuelles et de genre*, La Prairie (Québec), Le Centre, 22 p., Réf. du 16 mai 2024.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2023). *Faire l'école au musée pour favoriser la réussite éducative des élèves*, Réf. du 15 juin 2023.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*, 2e éd., Québec, CTREQ, 44 p., Réf. du 14 juin 2024.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2013). *Guide d'élaboration d'un plan d'action École-Famille-Communauté selon une approche écosystémique*, Québec, CTREQ, 52 p., Réf. du 24 mai 2024.

Centre for Adolescent Health, Murdoch Children's Research Institute (The) (2018). *Student wellbeing, engagement and learning across the middle years*, Canberra (Australia), Australian Government Department of Education and Training, 82 p., Réf. du 2 février 2024.

Charette, Josée et Jean-Claude Kalubi (2017). « Rapport à l'école de parents récemment immigrés. Contexte migratoire et représentations sociales », *Diversité urbaine*, vol. 17, p. 73-94.

Christenson, Sandra et Susan M. Sheridan (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*, New York, Guilford Press, 264 p.

Comité patronal de négociation et pour les commissions scolaires francophones (2015). *Plan de classification du personnel de soutien*, Québec, Le Comité, 102 p.

Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse et Régine Laurent (2021a). *Instaurer une société bienveillante pour nos jeunes - Complet*, [s. l.], La Commission, 422 p., Réf. du 3 mai 2024.

Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse et Régine Laurent (2021b). *Instaurer une société bienveillante pour nos jeunes : résumé du rapport de la Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse*, [s. l.], La Commission, 122 p., Réf. du 3 mai 2024.

Conseil canadien sur l'apprentissage (2007). *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite chez les Premières nations, les Inuits et les Métis*, Ottawa, Le Conseil, 45 p.

Conseil en éducation des Premières Nations, Federation of Saskatchewan Indian Nations et Nishnawbe Aski Nation (2011). *Rapport sur les mesures prioritaires visant à améliorer l'éducation des Premières Nations*, [s. l.], [s. é.], 134 p., Réf. du 14 août 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (2023). *Profession enseignante au Québec : voies d'accès actuelles et potentielles : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2021-2023*, Québec, Le Conseil, 141 p., Réf. du 16 mai 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (2021). *Revenir à la normale ? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19 : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2020-2021*, Québec, Le Conseil, 159 p., Réf. du 16 novembre 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*, Québec, Le Conseil, 176 p., Réf. du 21 novembre 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*, Québec, Le Conseil, 112 p., Réf. du 7 mai 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (2017a). *Mémoire dans le cadre des consultations sur la création d'un institut national d'excellence en éducation*, Québec, Le Conseil, 17 p., Réf. du 27 juin 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (2017b). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*, Québec, Le Conseil, 165 p., Réf. du 23 novembre 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques pour une politique de la réussite éducative : cinq idées-forces pour soutenir l'élaboration d'une politique de la réussite éducative des jeunes et des adultes*, Québec, Le Conseil, 69 p., Réf. du 8 mai 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014*, Québec, Le Conseil, 121 p., Réf. du 26 avril 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*, Québec, Le Conseil, 141 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2006a). *Agir pour renforcer la démocratie scolaire : version abrégée*, Québec, Le Conseil, 40 p., Réf. du 24 avril 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (2006b). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*, Sainte-Foy, Le Conseil, 109 p., Réf. du 23 mai 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (2002a). *Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite*, Sainte-Foy, Le Conseil, 128 p., Réf. du 23 mai 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (2002b). *La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années*, Sainte-Foy, Le Conseil, 123 p., Réf. du 14 mai 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (1998a). *L'école, une communauté éducative : voies de renouvellement pour le secondaire*, Québec, Le Conseil, 66 p., Réf. du 21 mai 2024.

Conseil supérieur de l'éducation (1998b). *Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider*, Québec, Le Conseil, 72 p., Réf. du 22 mai 2024.

Couture, Christine (2024). *Étude de pratiques de sécurisation culturelle développées sur la Côte-Nord pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des jeunes et des adultes innus*, Québec, Fonds de recherche - Société et culture, 59 p., Réf. du 22 mai 2024.

Couture, Christine, Emmanuelle Aurousseau, Saralou Beaudry-Vigneux, et al. (2021). *Des services et des pratiques pour soutenir la réussite éducative des élèves autochtones en milieu urbain : Projet Petapan : synthèse*, Québec (Province), Gouvernement du Québec, 16 p., Réf. du 29 mai 2024.

Couture, Christine, Nadine Bednarz et Souleymane Barry (2007). « Multiples regards sur la recherche participative : une lecture transversale », dans *La recherche participative*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.212-221., Réf. du 29 avril 2024.

Couturier, Catherine (2022). « L'inquiétante pénurie de personnel », *Le Devoir*, Réf. du 13 novembre 2023.

Couturier, Eve-Lyne et Philippe Hurteau (2018). *Conditions de travail et compressions budgétaires : Portrait de la situation dans les écoles du Québec*, Montréal, Institut de recherche et d'informations socioéconomiques, 45 p., Réf. du 15 novembre 2023.

D'amour, Danielle et Ivy Oandasan (2005). « Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept », *Journal of Interprofessional Care*, vol. 19, nº 1 (suppl.), p. 8-20.

Darling, Nancy et Laurence Steinberg (1993). « Parenting style as context: An integrative model », *Psychological Bulletin*, vol. 113, nº 3, p. 487-496.

De Singly, François (2000). « L'école et la famille », dans *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p.271-279.

Del Fa, Sophie, Samuel Lamoureux et Consuelo Vásquez (2021). « (Re)donner au bénévolat sa juste valeur: Les pratiques de travail bénévoles à l'ère du capitalisme néolibéral », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 32, nº 1, p. 310-334.

Deslandes, Rollande (2019a). « A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes », *Aula Abierta*, vol. 48, nº 1, p. 11.

Deslandes, Rollande (2019b). *Collaborations école-famille-communauté : recension des écrits - Tome 1 : Relations école-famille*, Québec, Périscope, 63 p., Réf. du 14 novembre 2023.

Deslandes, Rollande (2019c). *Collaborations école-famille-communauté : recension des écrits - Tome 2 : Relations école-communauté*, Québec, Périscope, 55 p., Réf. du 17 novembre 2023.

Deslandes, Rollande (2012). « Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille », *Développement Humain, Handicap et Changement Social*, vol. 20, nº 3, p. 77-92.

Deslandes, Rollande (2009). « Travail social et collaboration entre l'école, les familles et la communauté : réflexions sur le chemin parcouru et voies de l'avenir », *Intervention*, nº 131, p. 108-117.

Desrosiers, Éric (2023). « Se réveiller, un matin, avec un problème d'endettement », *Le Devoir*, Réf. du 17 novembre 2023.

Diener, Ed (2009). *The Science of Well-Being*, vol. 37, Dordrecht (Netherlands), Springer, Réf. du 15 mars 2024.

Diener, Ed (1984). « Subjective well-being », *Psychological Bulletin*, vol. 95, n° 3, p. 542-575.

Diener, Ed, Eunkook M. Suh, Richard E. Lucas, et al. (1999). « Subjective well-being: Three decades of progress. », *Psychological Bulletin*, vol. 125, n° 2, p. 276-302.

Dion-Viens, Daphnée (2024). « La hausse des départs de 76 % exclut les profs contractuels et les suppléants », *Le Journal de Montréal*, p. 4.

Doré, Isabelle et Jean Caron (2017). « Santé mentale : concepts, mesures et déterminants », *Santé mentale au Québec*, vol. 42, n° 1, p. 125-145.

Dubé, France, Marie-Hélène Giguère et Fasal Kanouté (2024). *La collaboration et le partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 288 p., Réf. du 30 avril 2024.

Dumoulin, Catherine, Pascale Thériault et Joëlle Duval (2012). *Répertoire d'activités : Collaboration École-Famille-Communauté*, [s. l.], Commission scolaire des rives du Saguenay ; Université du Québec à Chicoutimi, 20 p., Réf. du 23 avril 2024.

Dunleavy, Jodene et Penny Milton (2009). *What did you do in school today? Exploring the Concept of Student Engagement and its Implications for Teaching and Learning in Canada*, Toronto, Canadian Education Association, 22 p.

Duval, Joëlle et Catherine Dumoulin (2022). « Collaboration école-famille au primaire: types de collaboration et degré de relation entre les partenaires. », *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, vol. 6, n° 1, p. 136-151.

Éducation Québec (2022). *L'intervention auprès des élèves en contexte de vulnérabilité - Collaboration réseau de la santé*, Réf. du 10 août 2023.

Elkouri, Rima (2024). « Pas de pénurie de bonnes idées », *La Presse Plus*, 7 mai 2024, Réf. du 9 mai 2024.

Epstein, Joyce L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, New York, Routledge, 656 p.

Fédération des professionnelles et des professionnels de l'éducation du Québec (2023). *Le manque de personnel professionnel affecte les services aux élèves*, (*AMEQ en ligne*), Réf. du 20 janvier 2024.

Fondation Lucie et André Chagnon (2024). *Réunir Réussir (R2) pour la persévérance scolaire*, Réf. du 15 août 2024.

Fondation Monique-Fitz-Back (2024). *Projets soutenus*, Réf. du 7 août 2024.

Fréchette-Simard, Catherine, Isabelle Plante, Annie Dubeau, et al. (2020). « La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique », *McGill Journal of Education*, vol. 54, n° 3, p. 500-518.

Fredricks, Jennifer A., Phyllis C. Blumenfeld et Alison H. Paris (2004). « School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence », *Review of Educational Research*, vol. 74, n° 1, p. 59-109.

Friend, Marilyn et Lynne Cook (2013). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*, 7e éd., United States, Pearson, 402 p.

Gadais, Tegwen, Yannick Lacoste, Patrick Daigle, et al. (2021). « L'intervention éducative en contexte de plein air comme objet de recherche et d'enseignement en milieu universitaire au Québec », *ResearchGate*, n° 10, p. 61-73.

Gagnon, Frédérik (2019). *En quoi l'approche de développement des communautés est-elle prise en compte dans la collaboration entre les acteurs scolaires et les acteurs périscolaires autour de la réussite éducative?*, Mémoire de maîtrise, Gatineau (Québec), Université du Québec en Outaouais.

Gagnon, Frédérik, Denis Bourque et Élodie Marion (2021). « Réussite scolaire et communauté éducative au Québec : enjeux du partenariat pour la réussite éducative », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 53, n° 2, p. 111-129.

Gagnon, Frédérik et Isabelle Marchand (2022). « La participation parentale en contexte scolaire au prisme de la justice sociale et de la parité de participation », *Sciences & Actions Sociales*, vol. 17, n° 2, p. 229-255.

Gauthier, Catherine (2021). *L'aquaculture au cœur de l'apprentissage à l'école primaire Le Phare • ENvironnement JEUnesse*, Réf. du 7 août 2024.

Gélinas-Proulx, Andréanne et et Aini-Kristiina Jäppinen (2017). « Focalisation sur le leadership collaboratif », *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, vol. 1, n° 1, p. 209-215.

Généreux, Mélissa (2024). *D'un bouleversement à l'autre : une enquête sur l'impact des crises sociales sur le bien-être des familles québécoises*, Réf. du 16 mai 2024.

Gervais, Christine, Isabel Côté, Sophie Lampron-de Souza, et al. (2021). « Famille et migration : perspectives d'enfants sur leurs relations familiales du pays d'origine au pays d'accueil », *Service social*, vol. 67, n° 1, p. 71.

Girard, Charles (2014). « La règle de majorité en démocratie : équité ou vérité ? », *Raisons politiques*, n° 53/1, p. 107-137.

Giuliani, Frédérique et Jean-Paul Payet (2014). « Introduction : les logiques scolaires de la proximité aux familles », *Éducation et Sociétés*, vol. 34, n° 2, p. 5-21.

Gosselin-Gagné, Justine (2024). « Soutenir la collaboration avec les familles d'élèves issus de l'immigration : analyse de récits de pratique au préscolaire et au primaire en contextes scolaires québécois », *Revue hybride de l'éducation*, vol. 8, n° 2, p. 1-23.

Gouvernement du Québec (2020). *Entente de complémentarité des services MEES-MSSS et approche École en santé*, Réf. du 18 mars 2024.

Gravel, Jennifer (2023). *La pénurie d'intervenantes sociales pèse lourd en Estrie*, Réf. du 13 novembre 2023.

Gravelle, France (2020). « Passion pour l'éducation! Fonction de direction d'établissement d'enseignement à l'heure des changements à la gouvernance scolaire du Québec: d'hier à demain », dans F. Gravelle (dir.), *Nouvelle gouvernance scolaire : impacts sur l'agir des professionnels de l'enseignement*, p.75-90., Réf. du 3 juillet 2024.

Gravelle, France (2019). « Bien-être des directions d'établissement d'enseignement : entre passion et usure du métier », *Revue Direction*, n° 262, p. 47-49.

Guillemette, Suzanne et Lorraine Savoie-Zajc (2012). « La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs », *Formation et profession*, vol. 20, n° 3, p. 14-25.

Harding, Sarah, Richard Morris, David Gunnell, et al. (2019). « Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? », *Journal of Affective Disorders*, n° 242, p. 180-187.

Hargreaves, Andy (2019). « Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects », *Teachers and Teaching*, vol. 25, n° 5, p. 603-621.

Harnois, Valérie, Geneviève Sirois et Frédéric Morneau-Guérin (2021). « Pénurie enseignante au Québec : un portrait de l'offre et de la demande », dans *Colloque annuel pour la promotion de la recherche étudiante du CRIFPE 2021 (25 octobre)*, Lévis, [s. é.]., Réf. du 22 février 2023.

Himmelman Consulting (2002). *Collaboration for a change*, Réf. du 13 mars 2024.

Homsy, Mia, Jérôme Lussier et Simon Savard (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : l'état doit miser sur l'essentiel*, Montréal, Institut du Québec, 41 p., Réf. du 17 mai 2024.

Hooge, Edith, Tracey Burns et Harald Wilkoszewski (2012). *Looking Beyond the Numbers: Stakeholders and Multiple School Accountability*, Paris, OCDE, 28 p., Réf. du 4 juillet 2024.

Hoover-Dempsey, Kathleen V. et Howard M. Sandler (1997). « Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? », *Review of Educational Research*, vol. 67, n° 1, p. 3-42.

Institut de la statistique du Québec (2024). *Enquête québécoise auprès des organismes communautaires Famille 2023 : portrait statistique*, Québec, L'Institut, 74 p., Réf. du 23 avril 2024.

Institut québécois de planification financière (2022). *Stress financier à la hausse : la moitié des Québécois.e.s revoit ses plans en raison l'inflation*, Réf. du 17 novembre 2023.

Institut Tshakapesh (2024). *Travailler auprès des élèves innus*, Réf. du 5 juillet 2024.

Janosz, Michel, Jean Bélanger, C. Dagenais, et al. (2010). *Évaluation de la stratégie d'intervention Agir Autrement - Sommaire*, Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal, 102 p., Réf. du 24 avril 2024.

Joigneaux, Christophe (2017). « Forme scolaire », dans *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

Kino-Québec, Comité scientifique (2011). *L'activité physique, le sport et les jeunes – Savoir et agir. Secrétariat au loisir et au sport, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, gouvernement du Québec.*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 103 p., Réf. du 30 octobre 2023.

Kolleck, Nina (2019). « Motivational Aspects of Teacher Collaboration », *Frontiers in Education*, n° 4., Réf. du 24 février 2023.

Lachapelle, René (2017). *Être passeur : la fonction de liaison en organisation communautaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 164 p.

Lachapelle, René (2014). « La fonction de liaison en organisation communautaire », *Service social*, vol. 60, n° 2, p. 115-129.

Lafortune, Denis (2022). *Les jeunes en difficulté, un défi collectif - Coop Zone*, Montréal, CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal, 488 p., Réf. du 11 décembre 2023.

LaGuardia, Jennifer G. et Richard M. Ryan (2000). « Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : Théorie de l'autodétermination et applications », *Revue Québécoise de Psychologie*, vol. 21, n° 2, p. 281-304.

Landry, Carol (1994). « Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord », dans *École et entreprise : vers quel partenariat?*, Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 15-27.

Laplante, Coralie (2023). « Plusieurs organismes peinent à répondre à la demande en période d'inflation », *Le Devoir*, Réf. du 14 septembre 2023.

Larivée, Serge J. (2015). *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention*, Québec, Programme Action concertées FRQSC-MEES, 122 p.

Larivée, Serge J. (2008). « Collaborer avec les parents: portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire », dans *Les stages en formation à l'enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 220-247.

Larivée, Serge J. (2003). « L'établissement d'une relation partenariale avec les parents : mythe ou réalité. », dans *Congrès de l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AEPQ)*, Sainte-Adèle (Québec), [s. é.].

Larivée, Serge J., Jean-Claude Kalubi et Bernard Terrisse (2006). « La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 3, p. 525-543.

Larivée, Serge J., Fernand Ouédraogo et Laurent Fahrni (2019). « La collaboration école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace : quels types de relation et de soutien sont privilégiés ? », *Sociétés et jeunesses en difficulté : revue pluridisciplinaire de recherche*, n° 22, Réf. du 5 juillet 2023.

Larose, François, Johanne Bédard, Yves Couturier, et al. (2018). *Étude évaluative des interventions éducatives et socioéducatives de La Relance, jeunes et familles : rapport final (2014-2016)*, Sherbrooke; Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la formation et la profession enseignante-Université de Sherbrooke; Fondation Lucie et André Chagnon.

Larose, François, Johanne Bédard, Yves Couturier, et al. (2010). *Étude évaluative des impacts du programme "Famille, école et communauté, réussir ensemble" (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d'élèves "à risque" au primaire*, Sherbrooke (Québec), Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, 54 p., Réf. du 28 mars 2024.

Lemay, Jean-Frédéric (2024). *Rapport régional - Synthèse de l'enquête en milieu scolaire sur la collaboration école-communauté*, 14 p.

Lemay, Jean-Frédérick (2021). *Conversations montréalaises*, Montréal, Réseau Réussite Montréal, Réf. du 25 mai 2024.

Lemay, Louise, Hugo Lambert, Audrey Bouchard, et al. (2017). *Ensemble pour le développement et le bien-être des jeunes en besoins multiples et complexes. Guide de soutien à l'implantation ou consolidation des mécanismes de coordination intersectorielle ou des Équipes d'Intervention Jeunesse (ÉIJ), et à la réalisation des démarches de plan de services individualisé (PSI) et de plan de services individualisé et intersectoriel (PSII)*, Sherbrooke (Québec), Université de Sherbrooke, 59 p., Réf. du 30 mai 2024.

Lemay, Louise, Élodie Marion, Melissa Blandford, et al. (2021). « La réalité complexe et le vécu des parents ayant un enfant aux besoins multiples : de la situation de l'enfant au système comme éléments d'influence », *Service social*, vol. 67, n° 2, p. 91.

Lemieux, Olivier et Jean Bernatchez (2022). *La gouvernance scolaire au Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 174 p.

Léouzon, Roxane (2023). « Recrutement ardu chez les employeurs à visée sociale », *Le Devoir*, Réf. du 13 novembre 2023.

Lessard, Claude et Anylène Carpentier (2015). P*olitiques éducatives : la mise en œuvre*, Paris, Presses Universitaires de France, 208 p.

Letscher, Sylvain, Rollande Deslandes et Ghyslain Parent (2009). « Analyse des retombées du programme de formation portant sur la collaboration école-famille-communauté (ÉFC) à la suite d'activités de stage pour des futurs enseignants en adaptation scolaire au Québec, Canada », *Scientia Paedagogica Experimentalis*, vol. 46, n° 1, p. 21-42.

Levasseur, Caroline, Claudine Sauvageau, Anick Sirard, et al. (2023). *Plan d'engagement vers la réussite : documenter le processus du Comité d'engagement pour la réussite des élèves du Centre de services scolaire des Samares*, Saint-Félix-de-Valois (Québec); Montréal, Centre de services scolaire des Samares; Université de Montréal, 88 p.

Little, Judith Warren (1990). « The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers? Professional Relations », *Teachers College Record*, n° 91.

Madigan, Daniel J. et Lisa E. Kim (2021). « Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes », *International Journal of Educational Research*, vol. 105, n° 2, Réf. du 17 juin 2024.

Magnan, Marie-Odile, Catherine Levasseur, Véronique Grenier, et al. (2018). *Educational issues and identity positioning among students enrolled in an English school board in Québec: a case study of three regions*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 183 p.

Maroy, Christian (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats : sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale*, Québec, Presses de l'Université Laval, 310 p., Réf. du 6 février 2024

Martel, Marie-Ève (2023). « L'anxiété financière des Québécois est à la hausse », *La Presse*., Réf. du 17 novembre 2023.

Miller, John P. (2019). *The Holistic Curriculum, Third Edition*, Toronto, University of Toronto Press, 264 p.

Minier, Pauline et Stéphane Allaire (2017). « Le développement d'une culture de recherche participative par le Consortium régional de recherche en éducation », *Revue hybride de l'éducation*, vol. 1, n° 1, p. 1-13.

Ministère de la Famille (2024). *Les organismes communautaires Famille*, Réf. du 13 mai 2024.

Ministère de la Famille (2023). « Les enfants dans les régions administratives et les MRC au Québec : un regard sociodémographique, socioculturel et linguistique », *Quelle famille ? Bulletin sur les familles et les personnes qui les composent*, vol. 10, n° 3, automne, p. 1-44.

Ministère de la Famille (2022). « Insalubre, trop cher, trop petit? Le logement et les familles au Québec, un portrait statistique à partir de l'Enquête canadienne sur le logement de 2018 », *Quelle famille ? Bulletin sur les familles et les personnes qui les composent*, vol. 9, n° 1, p. 1-17.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (2023). *Améliorer l'accès, la qualité et la continuité des services de proximité : cadre de référence*, Québec, Le Ministère, 71 p., Réf. du 18 juin 2024.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (2022a). *Plan d'action interministériel en santé mentale 2022-2026 - Version synthèse*, Québec, Le Ministère, Réf. du 17 juin 2024.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (2022b). *Projet épanouir - promotion de la santé mentale positive en contexte scolaire*, Québec, Le Ministère.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (2015). *Programme national de santé publique – 2015-2025*, Québec, Le Ministère, 85 p., Réf. du 14 juin 2024.

Ministère de l'Éducation (2024a). *Agir autrement*, Réf. du 15 août 2024.

Ministère de l'Éducation (2024b). *Centres scolaires et communautaires*, Réf. du 7 août 2024.

Ministère de l'Éducation (2024c). *Instances régionales de concertation (IRC) sur la persévérance scolaire et la réussite éducative du Québec*, Réf. du 27 mars 2024.

Ministère de l'Éducation (2024d). *Maternelle 4 ans à temps plein : objectifs, limites, conditions et modalités*, Québec, Le Ministère, 12 p., Réf. du 15 août 2024.

Ministère de l'Éducation (2024e). *Programme de soutien à des partenaires en éducation (SAP)*, Réf. du 15 août 2024.

Ministère de l'Éducation (2024f). *Règles budgétaires de fonctionnement pour les années 2024-2025 à 2026-2027 - Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire – Centres de services scolaires et commissions scolaires*, Québec, Le Ministère, Réf. du 29 octobre 2024, Règles budgétaires de fonctionnement.

Ministère de l'Éducation (2024g). *Tableau de bord de l'éducation*, Réf. du 14 juin 2024.

Ministère de l'Éducation (2024h). *Tableau de bord de l'éducation*, Réf. du 4 septembre 2024.

Ministère de l'Éducation (2023a). *Évaluation de la maternelle 4 ans à temps plein : points de vue d'enseignantes et d'enseignants, de membres de directions d'école et de conseillers pédagogiques*, Québec, Le Ministère, 94 p., Réf. du 12 juin 2024.

Ministère de l'Éducation (2023b). *Plan stratégique du ministère de l'Éducation 2023-2027*, Québec, Le Ministère.

Ministère de l'Éducation (2023c). *Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire - Programme-cycle de l'éducation préscolaire*, Québec, Le Ministère, 55 p., Réf. du 14 juin 2024.

Ministère de l'Éducation (2023d). *Règles budgétaires de fonctionnement pour les années 2021-2022 à 2023-2024 - AMENDÉES*, Québec, Le Ministère, 360 p.

Ministère de l'Éducation (2022a). *Le projet éducatif : guide - Mise à jour en février 2022*, Québec, Le Ministère, 37 p., Réf. du 24 avril 2024.

Ministère de l'Éducation (2022b). *Règles budgétaires de fonctionnement : Mesure 15013 – Une école montréalaise pour tous*, Québec, Le Ministère, 35 p., Réf. du 13 juin 2024.

Ministère de l'Éducation (2022c). *Règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2021-2022 à 2023-2024*, Québec, Le Ministère.

Ministère de l'Éducation (2022d). *Règles budgétaires pour les établissements d'enseignement privés agréés aux fins de subventions - Année scolaire 2022-2023*, Québec, Le Ministère.

Ministère de l'Éducation (2022e). *Règles budgétaires pour les investissements pour les années scolaires 2021-2022 à 2023-2024*, Québec, Le Ministère.

Ministère de l'Éducation (2021a). *Financement destiné aux instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative du Québec : rapport d'évaluation*, Québec, Le Ministère, Réf. du 4 juin 2024.

Ministère de l'Éducation (2021b). *La Stratégie d'entraide éducative et de bien-être à l'école*, Québec, Le Ministère, Réf. du 5 juin 2024.

Ministère de l'Éducation (2021c). *L'agente ou agent de développement pour la première transition scolaire*, Québec, Le Ministère, Réf. du 5 juin 2024.

Ministère de l'Éducation (2021d). *Opération Main-d'œuvre : mesures ciblées pour des secteurs prioritaires*, Québec, Le Ministère, Réf. du 6 juin 2024.

Ministère de l'Éducation (2021e). *Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation : cadre normatif*, Québec, Le Ministère.

Ministère de l'Éducation (2021f). *Rôle des parents et de la communauté dans la réussite éducative et dans la valorisation de l'éducation: publication ministérielle*, Québec, Le Ministère, 100 p., Réf. du 16 novembre 2023.

Ministère de l'Éducation (2020a). *Évaluation du programme Passe-Partout*, Québec, Le Ministère, 74 p., Réf. du 16 juillet 2024.

Ministère de l'Éducation (2020b). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante, 2e éd.*, Québec, Le Ministère, 106 p.

Ministère de l'Éducation (2019). *Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé*, Québec, Le Ministère, Réf. du 4 juin 2024.

Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise - Primaire (PFEQ)*, Québec, Le Ministère, Réf. du 11 juin 2024.

Ministère de l'Éducation (2005a). *École en santé*, Québec, Le Ministère, Réf. du 11 juin 2024.

Ministère de l'Éducation (2005b). *L'école communautaire : un carrefour pour la réussite des jeunes et le développement de la communauté*, Québec, Le Ministère, Réf. du 14 juin 2023.

Ministère de l'Éducation (2003a). *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes*, Québec, Le Ministère, 34 p., Réf. du 13 novembre 2023.

Ministère de l'Éducation (2003b). *Passe-Partout : un soutien à la compétence parentale*, Québec, Le Ministère, 32 p., Réf. du 12 juin 2024.

Ministère de l'Éducation (2003c). *Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés - Cahier de mise en œuvre 2003-2007*, Québec, Le Ministère.

Ministère de l'Éducation (2003d). *Programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés : famille, école et communauté, réussir ensemble - Cadre de référence*, Québec, Le Ministère.

Ministère de l'Éducation (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, Le Ministère.

Ministère de l'Éducation (1982). *L'école québécoise : une école communautaire et responsable*, Québec, Le Ministère.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*, Québec, Le Ministère, 59 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *L'école en partenariat avec sa communauté : synthèse d'une étude exploratoire*, Québec, Le Ministère, 31 p., Réf. du 4 juin 2024.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017a). *Politique de la réussite éducative*, Québec, Le Ministère, 79 p., Réf. du 16 novembre 2023.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017b). *Rapport d'évaluation de la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*, Québec, Le Ministère, 63 p.

Ministère de l'Éducation et Ministère de la Santé et des Services sociaux (2022). *Protocole montréalais sur les pratiques collaboratives en soutien aux jeunes en situations complexes : entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*, Québec (Province), Gouvernement du Québec.

Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2022). *Engagés pour nos collectivités : plan d'action gouvernemental en matière d'action communautaire 2022-2027*, Québec, Le Ministère, 70 p., Réf. du 12 juin 2024.

Miseliunaite, Brigita, Irina Kliziene et Gintautas Cibulskas (2022). « Can Holistic Education Solve the World's Problems: A Systematic Literature Review. », *Sustainability*, vol. 14, nº 9737, p. 1-20.

Morasse, Marie-Eve (2024). « Des jeunes de 1re année d'une école primaire de Montréal ont vu défiler une quinzaine de personnes dans leur classe depuis septembre : une dizaine de suppléants à la journée et cinq professeurs, selon le calcul de la mère d'un élève. Il faut « relativiser » ce chiffre, rétorque le centre de services scolaire de Montréal (CSSDM). », *La Presse Plus*, p. A3.

Myre-Bisaillon, Julie (2010). *Évaluation des impacts du PAÉLÉ dans les milieux défavorisés*, Réf. du 10 janvier 2024.

Ouellette-Vézina, Henri (2023). « Menaces d'éviction : organismes communautaires en danger », *La Presse Plus*, p. A3.

Papazian-Zohrabian, Garine (2019). *L'accompagnement psychosocial en milieu scolaire : un guide pour les professionnels*, Montréal, Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys ; Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 35 p.

Papazian-Zohrabian, Garine (2015). « L'influence des deuils et des traumas sur l'adaptation et les apprentissages scolaires des enfants », dans *Congrès de l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire*, Saint-Sauveur, AMDES ; Université de Montréal., Réf. du 14 juin 2024.

Papi, Cathia (2024). *Favoriser l'apprentissage et le bien-être*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 352 p., Réf. du 26 avril 2024.

Parent, Josianne et Marina St-Louis (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école primaire : un regard sur certains facteurs de risque et de protection*, Études et recherches, Québec, Le Conseil, 93 p., Réf. du 14 juin 2024.

Payet, Jean-Paul et Diane Rufin (2022). « Former autrement les futurs enseignants à la relation école-familles : l'expérience sensible d'un atelier d'écriture », *Revue internationale de l'éducation familiale*, nº 50.

Pelletier, Marie-Andrée (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire*, [s. l.], Université du Québec à Rimouski, Réf. du 12 juin 2024.

Pepin, Matthias (2017). « S'entreprendre pour apprendre à l'école primaire : un défi pédagogique », *Entreprendre & Innover*, vol. 33, nº 2, p. 18-28.

Périscope (2018). *Synthèse de connaissances issues de la recherche sur l'engagement des élèves/étudiant-e-s dans la classe ou l'école*, Réf. du 28 septembre 2023.

Perras, Cindy (2016). « Pour des partenariats efficaces avec les parents : pistes de réflexion pour les professionnels de l'enseignement », *TA@l'école.*, Réf. du 16 mars 2023.

Perrenoud, Manuel, Andreea Capitanescu Benetti et Sandrine Aeby Daghé (2023). « Introduction : le concept de forme scolaire à l'épreuve de ses usages: », *Raisons éducatives*, nº 27-2023/1, p. 17-31.

Perrin, Laurence (2018). *La démarche appréciative : un processus de changement en lien avec la psychologie positive ?*, Metz (France), Université de Lorraine- UFR-Sciences humaines et sociales, 48 p.

Plourde, Anne (2023). *Un programme universel d'alimentation scolaire pour le Québec*, Montréal, Institut de recherche et d'informations socioéconomique, 62 p., Réf. du 30 octobre 2023.

Poellhuber, Bruno, Normand Roy, France Caron, et al. (2020). *La classe inversée : une recherche-action-formation pour développer une approche ayant un impact sur l'engagement, la motivation et la réussite*, Québec, Fond de recherche du Québec - Société et culture, 270 p., Réf. du 16 avril 2024.

Québec (2024a). « Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (chapitre I-13.3, r. 8) », dans *Lois et règlements sur l'éducation*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1er avril 2024, Réf. du 16 mai 2024.

Québec (2024b). *Loi sur la protection de la jeunesse*, RLRQ, chap. P-34.1, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1er avril 2024, Réf. du 4 juillet 2024.

Québec (2024c). *Loi sur l'enseignement privé*, RLRQ, chapitre E-9.1, Québec : Éditeur officiel du Québec, à jour au 1er mai 2024, Réf. du 7 juin 2024.

Québec (2023). *Projet de loi 23 : Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation*, RLRQ, chapitre 32, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 7 décembre 2023, Réf. du 7 mai 2024.

Québec (2022). *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, chapitre I-13.3, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1er avril 2024, Réf. du 12 avril 2024.

Québec (2020). *Projet de loi 40 : Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*, RLRQ, 2020, chapitre 1, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 8 février 2020, Réf. du 22 mai 2024.

Québec (2016). *Projet de loi 105 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, 2016, chapitre 26, à jour au 23 novembre 2016, Réf. du 24 mai 2024.

Québec (2002). *Projet de loi 124 : Loi modifiant la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation et la Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, 2002, chapitre 63, à jour au 18 décembre 2002, Réf. du 24 mai 2024.

Regroupement des centres d'amitié autochtone du Québec (2016). *L'apprentissage tout au long de la vie : soutenir la réussite éducative des Autochtones en milieu urbain*, Réf. du 14 août 2023.

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2022). *Guide d'accueil et d'inclusion des élèves autochtones dans les écoles primaires et secondaires québécoises*, Wendake (Québec), RCAAQ, 69 p.

Réseau québécois de l'action communautaire autonome (2024). *Mémoire du RQ-ACA dans le cadre des consultations prébudgétaires : des revendications à la hauteur de nos défis!*, Montréal, RQ-ACA, Réf. du 11 juin 2024.

Réseau québécois de l'action communautaire autonome (2019). *Qu'est-ce que l'ACA ?*, Réf. du 17 juin 2024.

Réseau québécois pour la réussite éducative (2024). *Le Réseau québécois pour la réussite éducative : un réseau mobilisateur*, Réf. du 15 août 2024.

Rhéaume, Jacques (2008). « La recherche-action : un nouveau mode de savoir? », *Sociologie et sociétés*, vol. 14, nº 1, p. 43-51.

Robitaille, Camille (2021). « La collaboration école-famille à la maternelle 4 ans et les enfants présentant des besoins considérés particuliers : un besoin de recherches », *Formation et profession*, vol. 29, nº 3, p. 1.

Rousseau, Nadia et Dominique Voyer (2024). G. Espinosa (dir.) *Le bien-être et la réussite de l'élève à l'école : perspective internationale*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 368 p.

Roy-Malo, Olivia (2023). *Faire école ensemble et autrement : regard sur les petites écoles rurales au Québec*, Québec, Canada - Paris, France, Université Laval - Université Paris Cité, 394 p., Réf. du 22 novembre 2023.

Ruel, Julie, Bernadette Kassi et André C. Moreau (2011). *Guide de rédaction pour une information accessible*, Gatineau (Québec), Pavillon du Parc ; Ville de Gatineau ; Université du Québec en Outaouais, Équipe de recherche en littératie et inclusion, 62 p., Réf. du 3 septembre 2024.

Ryan, Richard M. et Edward L. Deci (2000). « Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being », *American Psychologist*, vol. 55, nº 1, p. 68-78.

Saint-Arnaud, Pierre (2023). « *Les données de la SCHL confirment que la crise du logement s'aggrave au Québec* », L'actualité., Réf. du 30 octobre 2023.

Sanders, Mavis G. (2018). « Crossing Boundaries: A Qualitative Exploration of Relational Leadership in Three Full-Service Community Schools », *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, vol. 120, nº 4, p. 1-36.

Sauvé, Lucie (2000). « L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité Les propositions du développement durable et de l'avenir viable », dans A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wals, et P. Clarkin (dir.), *The Future of Environmental Education in a Postmodern World?*, Whitehorse, Canadian Journal of Environmental Education, p.57-71, Réf. du 26 octobre 2023.

Sauvé, Lucie (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement : éléments de design pédagogique.*, 2e éd., Montréal, Guérin, 361 p.

Schleicher, Andreas (2018). *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*, Paris, OECD, 116 p., Réf. du 29 juin 2023.

Schola (2022). *L'ABC de la rénovation scolaire au Québec*, Québec, Schola, Université Laval, 161 p., Réf. du 11 juin 2024.

Seligman, Martin E.P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*, New York, Free Press, 368 p.

Seligman, Martin E.P., Randal M. Ernst, Jane Gillham, et al. (2009). « Positive education: positive psychology and classroom interventions », *Oxford Review of Education*, vol. 35, no 3, p. 293-311.

Sirois, Geneviève et Martial Dembélé (2023). « Pénurie de personnel enseignant : ampleur du phénomène au Québec », *Apprendre et enseigner aujourd'hui : revue du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec*, vol. 12, no 2, p. 12-17.

Smellie, Sarah (2023). « Les travailleurs communautaires gagnés par l'épuisement face à une demande croissante », *La Presse*, Réf. du 17 novembre 2023.

Smith, Gregory A. (2014). « Place-Based Education Practice and Impacts », dans R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, et A. E. J. Wals (dir.), *International Handbook of Research on Environmental Education*, London (United-Kingdom), Routledge, p.213-220.

Sobel, David (2004). *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities*, Northhampton (Massachusetts), The Orion Society (Nature Literacy Series), 271 p., Réf. du 13 octobre 2023.

Société canadienne de pédiatrie et Commission de la santé mentale du Canada (2021). *L'isolement, le stress des parents et les jeunes enfants : l'urgence d'améliorer la connectivité sociale*, Réf. du 14 septembre 2023.

Statistique Canada (2022). *Taux d'emploi des mères et des pères, 1976 à 2021,* Réf. du 10 novembre 2023.

Tardif, Maurice (2017). *L'organisation du travail des acteurs scolaires : points de repères sur les évolutions au début du XXIe siècle*, Québec, Presses de l'Université Laval, Réf. du 12 juin 2024.

Tardif, Maurice, Monica Cividi, Joséphine Mukamurera, et al. (2021). *Enseigner en contexte de pandémie*, Montréal, Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante, 51 p., Réf. du 15 novembre 2023.

Texas Association of School Administrators (2024). *Community-Based Accountability - School transformation*, Réf. du 7 août 2024.

Tondreau, Jacques et Marcel Robert (2011). *L'école québécoise, 2e éd.*, Anjou (Québec), Éditions CEC, 369 p.

Torres, Juan (2021). *L'école et le quartier dans la planification urbaine*, Montréal, Université de Montréal, Réf. du 14 février 2024.

Tremblay, Gilles et Hélène Bonnelli (2021). « La recherche-action comme moyen pour favoriser la réussite scolaire des garçons aux études collégiales », *Éducation et francophonie*, vol. 35, n° 2, p. 62-77.

Tremblay, Michel et Thierry Wils (2005). « La mobilisation des ressources humaines : une stratégie de rassemblement des énergies de chacun pour le bien de tous », *Gestion*, vol. 30, n° 2, p. 37-49.

Trudel, Louis, Claudine Simard et Nicolas Vonarx (2007). « La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? », *Recherches qualitatives*, n° 5, p. 38-45.

Turcotte, Louis, Robert Bastien, Carole Clavier, et al. (2011). « Ce que nous apprend le travail des agents pivots sur les approches intégrées : analyse exploratoire du cas de l'approche école en santé », *Service social*, vol. 57, n° 2, p. 55-73.

Tyack, David et Larry Cuban (1995). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, 192 p.

Tyack, David et William Tobin (1994). « The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? », *American Educational Research Journa*l, vol. 31, n° 3, p. 453-479.

Uhl-Bien, Mary, John R. Schermerhorn, R.N. Osborn, et al. (2018). *Comportement humain et organisation, 6e éd.*, Montréal, Éditions du renouveau pédagogique, 847 p.

Une école montréalaise pour tous (2023a). *Développement professionnel*, Réf. du 23 février 2024.

Une école montréalaise pour tous (2023b). *Pratiques de collaboration école-famille-communauté*, Réf. du 16 février 2024.

UNESCO (2024). « Cadre de l'UNESCO pour l'éducation culturelle et artistique », dans *Conférence Mondiale sur l'Éducation Artistique*, 13-15 février, Abou Dabi., Réf. du 4 juillet 2024.

UNESCO (2010). « L'Agenda de Séoul : objectifs pour le développement de l'éducation artistique », dans *Seconde Conférence mondiale sur l'éducation artistique, 25-28 mai*, Séoul, p. 11.

UNESCO (2006). « Feuille de route pour l'éducation artistique », dans *Conférence mondiale sur l'éducation artistique : Développer les capacités créatrices pour le 21ème siècle, 6-9 mars*, Lisbonne, p. 29.

Vaillancourt, Tracy, Miriam Beauchamp, Curtis Brown, et al. (2021). *Les enfants et les écoles pendant la COVID-19 et au-delà : interactions et connexion en saisissant les opportunités*, Ottawa, Société royale du Canada, 220 p., Réf. du 23 novembre 2023.

Vallerie, Bernard et Yann Le Bossé (2006). « Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 39, n° 3, p. 87-100.

Van Der Maren, Jean-Marie (2014). « Les recherches en éducation : les enjeux et les approches », dans *La recherche appliquée pour les professionnels*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p.33-65, Réf. du 25 juin 2024.

Vasquez Heilig, Julian, Derrick R. Ward, Eric Weisman, et al. (2014). « Community-Based School Finance and Accountability: A New Era for Local Control in Education Policy? », *Urban Education*, vol. 49, nº 8, p. 871-894.

Vatz Laaroussi, Michèle (2007). « Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec », *Enfances, Familles, Générations*, nº 6, Réf. du 29 mai 2024.

Veenhoven, R. (1984). *Conditions of Happiness*, Rotterdam (Pays-Bas), Erasmus University Rotterdam, 471 p.

Veenhoven, Ruut (2017). « Measures of Happiness: Which to Choose? », dans G. Brulé et F. Maggino (dir.), *Metrics of Subjective Well-Being: Limits and Improvements*, [s. l.], Springer, p. 65-84.

Vérificateur général du Québec (2023). *Rapport du vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale*, Québec, Le Vérificateur, Réf. du 13 juin 2024.

Vérificateur général du Québec (2019). « Chapitre 4: Bâtiments scolaires: qualité et disponibilité », dans *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2019-2020*, Québec, Le Vérificateur., Réf. du 13 juin 2024.

Vincent, Suzanne (2008). « La socialisation démocratique contre la forme scolaire », *Éducation et francophonie*, vol. 36, nº 2, p. 1.

Vlasie, Diana (2020). *Santé et bien-être du personnel enseignant : portrait de la situation et pistes de solutions*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 47 p.

Willms, J.D., S. Freisen et Penny Milton (2009). *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ? - Transformer les salles de classe par l'engagement social, scolaire et intellectuel*, Toronto, Association canadienne d'éducation, 54 p.

Woodhouse, J.L. et C.E. Knapp (2000). *Place-based curriculum and instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches - ERIC Digest*, Charleston (West Virginia), ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, 8 p., Réf. du 13 octobre 2023.

Ziraldo, Lynn (2016). « Working together: Effective advocacy and collaboration », dans *Ester Seals*, Réf. du 16 mars 2023.

Remerciements

Le Conseil tient à exprimer sa plus sincère reconnaissance aux personnes, aux organismes et aux ministères qui ont contribué à enrichir ses travaux par le partage de leur expérience et de leur expertise.

Il remercie tout particulièrement le personnel de direction des écoles, des centres de services scolaires et des commissions scolaires, les membres du personnel scolaire des écoles visitées, les parents d'élèves, le personnel des secteurs communautaire et municipal, les expertes et experts universitaires consultés ainsi que le personnel du réseau de la santé et des services sociaux pour leur générosité et la qualité de leur accueil.

Le Conseil remercie également les membres du Comité sur l'éducation autochtone pour leur partage des réalités des premiers peuples au regard de la collaboration école-famille-communauté. De plus, il est reconnaissant aux professionnelles et aux professionnels du ministère de l'Éducation de même que du ministère de la Santé et des Services sociaux qui lui ont fait part de leurs connaissances sur le fonctionnement des initiatives croisant santé et éducation au Québec.

Enfin, cet avis n'aurait pu prendre forme sans l'engagement, la passion et l'application constante des membres de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (CEPEP). À chacune et à chacun d'entre vous, merci!

Expertes et experts rencontrés

- **Geneviève Bergeron**, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières;
- **Jean Bernatchez**, professeur à l'Unité départementale des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis;
- **Élizabeth Boily**, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi;
- **Corina Borri-Anadon**, professeure agrégée au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières;
- **Caroline Bouchard**, professeure titulaire au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval;
- **Dany Boulanger,** professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais;
- **Jean-François Boutin**, professeur à l'Unité départementale des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis;
- **Christine Couture**, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi;
- **Frédérik Gagnon**, chargé de cours et doctorant à l'École de travail social de l'Université de Montréal;
- **Céline Gravel**, doctorante en psychopédagogie à l'Université Laval;
- **Serge Larivée**, professeur à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal;
- **Olivier Lemieux**, professeur à l'Unité départementale des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis;

- **Louis Levasseur,** professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval;
- **Dr Francis Livernoche**, professeur adjoint au Département de pédiatrie de l'Université de Sherbrooke;
- **Élodie Marion**, professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal;
- **Julien Prud'homme**, professeur au Département des sciences humaines de l'Université du Québec à Trois-Rivières;
- **Loïc Pulido**, professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi;
- **Julie Rock**, professeure au Département de psychoéducation et travail social de l'Université du Québec à Trois-Rivières;
- **Lucie Sauvé**, professeure retraitée du Département de didactique de l'Université du Québec à Montréal et professeure émérite au Département de didactique de l'Université de Montréal;

Organisations rencontrées lors des consultations

Milieu scolaire

- Centre de services scolaire de l'Énergie
- Centre de services scolaire de l'Estuaire
- Centre de services scolaire de la Beauce-Etchemin
- Centre de services scolaire de la Capitale
- Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord
- Centre de services scolaire de Laval
- Centre de services scolaire de Montréal
- Centre de services scolaire des Grandes-Seigneuries
- Centre de services scolaire des Hautes-Rivières
- Centre de services scolaire des Hauts-Cantons
- Centre de services scolaire des Phares
- Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay
- Centre de services scolaire des Trois-Lacs
- Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy
- Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys
- Centre de services scolaire Marie-Victorin
- Commission scolaire Central Québec
- Commission scolaire New Frontiers

Secteur communautaire et associatif

- Alphare
- Association québécoise de la garde scolaire
- Carrefour communautaire St-Paul
- Carrefour d'aide aux nouveaux arrivants
- Centre d'entraide et d'amitié autochtone de Senneterre
- Comité régional pour la valorisation de l'éducation de Lanaudière
- Conseil de l'éducation des Premières Nations
- Dimension sportive et culturelle
- ÉcoRéussite
- Fédération des comités de parents du Québec
- IDÉE – Éducation entrepreneuriale
- Institut Tshakapesh
- L'Agir
- LEARN Québec
- Maison de la famille du Grand-Portage
- OSEntreprendre
- PANDA Thérèse de Blainville et des Laurentides
- Pro-Jeune-Est
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec
- Regroupement des comités de parents autonomes du Québec
- Réseau réussite Montréal
- Une école montréalaise pour tous

Réseau de la santé et des services sociaux

- CIUSSS de la Capitale-Nationale
- CISSS de la Chaudière-Appalaches

Ministères

- Ministère de l'Éducation
- Ministère de la Santé et des Services sociaux

Membres de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire

Nom	Fonction
Présidente	
Valérie Boudreau	Directrice d'établissement scolaire
Membres	
Jonathan Bluteau	Professeur, Université du Québec à Montréal
Benoit Brosseau	Conseiller à l'éducation préscolaire, Centre de services scolaire des Hautes-Rivières
Guillaume Charpenet	Enseignant au primaire, Externat St-Jean-Berchmans
Guédeline Desrosiers	Enseignante au primaire, Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'île
Catherine Faubert	Parent, Secteur du Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries
Karine Grenier	Enseignante au préscolaire, Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy
Nathalie Lavoie	Conseillère pédagogique, Centre de services scolaire de Montréal
Julie-Soleil Leclerc-Tremblay	Conseillère pédagogique, Centre de services scolaire du Fleuve-et-des-Lacs
Philippe Maloney	Directeur d'écoles primaires, Centre de services scolaire du Fer
Léna Céline Moïse	Psychologue scolaire, Commission scolaire English-Montréal
Nicole Monney	Professeure, Université du Québec à Chicoutimi
Coordonnateur	
Bruno Lafond	

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis alors qu'elles étaient membres de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire au cours des travaux, sans toutefois les avoir mené à terme :

Nom	Fonction
Présidente	
Michelle Fournier	Directrice générale (retraitée), Centre de services scolaire des Grandes-Seigneuries
Membres	
Jonathan Bolduc	Professeur, Université Laval
Inés Escriva	Directrice générale, Centre de prévention du décrochage scolaire Oméga
Amélie Fortin	Directrice d'école, Centre de services scolaire de Laval
Isabelle Gilbert	Directrice générale adjointe, Centre de services scolaire de la Beauce-Etchemin
Brigitte Gagnon	Conseillère pédagogique, Centre de services scolaire des Hautes-Rivières
Isabelle Martin	Enseignante au primaire, Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay
Nana Esther Pineau	Enseignante spécialiste en musique, Centre de services scolaire de Portneuf

Membres du Conseil supérieur de l'éducation*

Nom	Fonction
Présidente	
Monique Brodeur	Présidente du Conseil supérieur de l'éducation
Membres	
Valérie Boudreau	Directrice d'établissement scolaire
Sylvain Bourdon	Professeur associé, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
Scheila Brice	Conseillère pédagogique, Centre de services scolaire de Laval
Marc-Antoine Charrette	Président par intérim du CIRÉ
Claude Corbo	Ancien recteur, Université du Québec à Montréal
Julie Drapeau	Directrice adjointe, École secondaire des Bâtisseurs Centre de services scolaire de La Jonquière
Malika Habel	Ancienne directrice générale, Collège de Maisonneuve
Michaël Hétu	Enseignant de français, Cégep André-Laurendeau
Elsa Mondésir-Villefort	Conseillère en participation citoyenne
David Montpetit	Directeur des services éducatifs, Collège Charles-Lemoyne
Benoit Petit	Conseiller pédagogique, Service national du RÉCIT pour les gestionnaires scolaires Centre de services scolaire de St-Hyacinthe
Sébastien Piché	Directeur des études, Collège Bois-de-Boulogne
Marie-Hélène Talon	Directrice adjointe, Confédération des organismes familiaux du Québec
Yves-Michel Volcy	Directeur général, Centre de services scolaire de Laval
Membres adjoints d'office	
Marc Sirois	Sous-ministre associé à la réussite éducative et à la main d'oeuvre
Sylvain Périgny	Sous-ministre adjoint, affaires universitaires, recherche et transformation numérique, Ministère de l'Enseignement supérieur
Secrétaire générale	
Marie-Josée Larocque	

* Au moment de l'adoption de l'avis.

50-0568-AV

Conseil supérieur de l'éducation
Québec

@csequebec
cse.gouv.qc.ca