



Une question de confiance et d'appui

MÉMOIRE du CENTRE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION SUR LA RÉUSSITE
SCOLAIRE PRÉSENTÉ À LA COMMISSION DE LA CULTURE ET DE L'ÉDUCATION

DANS LE CADRE DE LA CONSULTATION SUR LE
PROJET DE LOI N°86: LOI MODIFIANT L'ORGANISATION ET LA GOUVERNANCE DES
COMMISSIONS SCOLAIRES EN VUE DE RAPPROCHER L'ÉCOLE DES LIEUX DE
DECISION ET D'ASSURER LA PRESENCE DES PARENTS AU SEIN DE L'INSTANCE
DECISIONNELLE DE LA COMMISSION SCOLAIRE

24 mars 2016

Ce mémoire est celui des chercheuses et chercheurs du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire fondé en 1992 (CRIRES). Il n'engage pas chacun des organismes qui siègent à son conseil d'administration, soient les représentantes et représentants de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ), de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), de la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), de la Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ), du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et de l'Université Laval.

Les chercheur-e-s à statut régulier au CRIRES sont au nombre de 46 et œuvrent dans sept universités québécoises différentes. L'exercice qui a conduit au présent mémoire s'est aligné sur les deux intentions à la base du projet de loi qui viendrait modifier *l'organisation et la gouvernance des commissions scolaires*, soit *rapprocher l'école des lieux de décision et assurer la présence des parents au sein de l'instance décisionnelle de la commission scolaire*. Le CRIRES comprend que sa participation à la présente consultation trouve son sens dans l'apport de résultats de recherche pertinents.

INTRODUCTION

Le CRIRES se consacre à l'étude de la réussite scolaire et au soutien des milieux scolaires dans leurs efforts pour favoriser la réussite de tous les élèves. Plus de 300 recherches se rapportant à la réussite scolaire et éducative y ont été réalisées. Celles-ci se distribuent selon deux axes principaux : l'étude des pratiques réalisées à proximité de l'élève (pratiques proximales) et l'étude des modes d'organisation de la formation (pratiques distales). Conjuguer l'activité de recherche et l'intervention est notre défi. L'innovation, impulsée par la recherche, est notre principal mobile, l'objet même de notre activité.

La démarche poursuivie pour en arriver au présent mémoire fut celle d'en appeler d'abord aux chercheur-e-s dont les travaux se situent le plus à proximité des deux intentions de la loi 86 sur *l'organisation et la gouvernance des commissions scolaires*, soit

rapprocher l'école des lieux de décision et assurer la présence des parents au sein de l'instance décisionnelle de la commission scolaire. Trois versions du mémoire ont été discutées et bonifiées par les chercheur-e-s réunis en assemblée les 9, 10 et 11 février. La troisième version a fait notamment l'objet d'une discussion de plus de deux heures entre les membres du Conseil d'administration le 12 février. Invités à l'étudier de manière à faire avancer la réflexion collective du CRIRES sur ce projet de loi, les membres du CA, dont les organisations respectives présentent leurs propres avis sur ce projet de loi à cette Commission, ont souligné que c'était l'amélioration de la réussite scolaire qui les réunissait. De manière franche et ouverte, ils ont contribué à l'évolution de ce mémoire.

Le CRIRES présente son mémoire sous la forme de quatre grandes questions, explicitées par la suite.

QUESTIONS

1. Partenaires

Question 1 : Le projet de loi 86 veut rapprocher l'école des lieux de décision et assurer la présence des parents au sein de l'instance décisionnelle de la commission scolaire, **mais est-il source potentielle de tensions et de conflits ou catalyseur susceptible de renforcer la nécessaire synergie entre les partenaires de l'éducation ?**

La littérature scientifique converge quant à l'effet direct des enseignantes et des enseignants sur l'apprentissage qui se déroule en classe (Hattie, 2008 ; Kyriakides et al., 2013). Les directions d'établissement agissent, quant à elles, davantage sur les conditions à établir et à maintenir pour le bon fonctionnement de l'école; elles ont donc un effet indirect sur les résultats scolaires des élèves (Hambrick Hitt & Tucker, 2015; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Sun & Leithwood, 2015). Pour que s'améliore la réussite scolaire au Québec, les partenaires de l'éducation, incluant les parents, ont tout intérêt à ce que les directions d'établissement, les enseignantes et les enseignants, le personnel professionnel et le personnel de soutien, soit ceux et celles qui œuvrent au quotidien auprès des élèves,

aient une présence au conseil d'établissement. Il leur faut faire des plans en tant qu'équipe-école ainsi qu'avec leur conseil d'établissement et obtenir les ressources nécessaires pour le bon déroulement de l'activité d'enseignement en classe et de leur activité collective en tant qu'école. Le projet de loi 86 rompt l'actuel équilibre entre le personnel de l'école et les parents puisque les représentants de la communauté pourraient obtenir le droit de vote et que la direction d'établissement, aux prises avec des tâches administratives de plus en plus lourdes, pourrait avoir moins de temps à consacrer à la consultation de l'équipe-école laquelle conduit à l'influence mutuelle, modèle recommandé, entre autres, par Hallinger (2005).

Ce projet de loi veut créer de l'innovation dans le système éducatif québécois. Toutefois, il pourrait s'avérer une source de possibles tensions qui vont requérir d'être résorbées. Au besoin, le CRIRES suggère d'utiliser la stratégie du laboratoire du changement (Engeström, 1987, 2014; Virkkunen & Newnham, 2014) et dispose d'une expertise en cette matière en plus d'entretenir une collaboration étroite avec les collègues finlandais qui développent cette méthodologie¹.

2. Égalité des chances

Question 2. Le projet de loi 86 précise que le respect du principe de l'égalité des chances importe pour l'accomplissement de la mission de l'école, **mais ne rend-t-il pas plus difficile la répartition équitable des ressources et des services, condition essentielle à la préservation d'un système d'éducation équitable ?**

En matière de répartition des ressources, le projet de loi 86 risque d'ouvrir la porte à une plus grande disparité dans l'application du principe de l'égalité des chances dans le système éducatif du Québec. Même si la lutte contre les inégalités sociales est loin d'être gagnée en milieu scolaire, le CRIRES rappelle que l'application de ce principe par les

¹ Un laboratoire du changement (Lab_C) consiste à réunir tous les partenaires concernés et désireux de sortir d'un dilemme ou d'une situation de double contrainte, à faciliter leur interaction les uns avec les autres, par le recours entre autres à des données, afin 1) d'arrêter un modèle apparaissant viable à tous pour en réduire, voire résoudre la tension, 2) de l'expérimenter tout en documentant ce qui se produit et 3) de réinvestir les nouvelles données en vue d'améliorer le modèle, voire le remplacer.

instances de gouverne d'un système éducatif donne de bons résultats, entre autres, ici et ailleurs au Canada (Combaz, 1996; Dupriez & Dumay, 2005). À preuve, les résultats des élèves québécois au test international PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) font ressortir ce principe (équité supérieure à la moyenne des pays de l'OCDE, soit l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (DeBlois, Lapointe, & Rousseau, 2007). C'est dire que lorsque l'État, comme c'est le cas au Québec, répartit équitablement les ressources entre les établissements scolaires de ses différentes régions, défavorisées ou pas, les résultats des élèves sont meilleurs (OCDE, 2014). Le cas spécifique de l'Allemagne est cité : les résultats des élèves ont augmenté entre 2000 et 2012 suite, entre autres, à une répartition plus équitable des ressources dans une perspective d'équité entre les établissements.

3. Démocratie scolaire

Question 3. Le projet de loi 86 modifie la composition des structures de gouvernance, **mais vise-t-il la bonne cible dans le but d'améliorer la réussite scolaire et éducative ?**

À partir de son état des lieux de la démocratie scolaire au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) retient deux principales formes de démocratie scolaire repérées dans le système québécois. Il s'agit, d'une part, de la démocratie représentative, en lien avec l'élection par les citoyens de commissaires scolaires chargés de la gouverne scolaire et, d'autre part, de la démocratie participative, plus en lien avec le fonctionnement même des organisations chargées de la gouvernance scolaire (CSÉ, 2006).

Le Rapport du Comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires (2014) constate à la lecture de deux études (ÉNAP, 2014 ; MELS, 2014) que, dans les huit administrations étudiées (France, Nouveau-Brunswick, Ontario, Vermont, Ville de New York, Finlande, Suède et Québec), l'instance intermédiaire est dirigée par des élus. Aux États-Unis, quelque 95 % des conseils scolaires sont élus (Ballantine & Hammack, 2016). Le phénomène des élections dans les conseils scolaires est peu documenté selon Allen et Plank (2005) et Garn et Copeland (2014).

Selon Sheppard et al. (2013), au Canada quelque 60 % des commissaires sont parents ou grands-parents d'enfants inscrits sur le territoire administré.

En ce qui concerne la démocratie participative, nous avons déjà mentionné la nécessité de renforcer la synergie entre les partenaires de l'éducation au niveau de l'établissement comme de la commission scolaire. Pour les personnels de l'éducation, prendre part aux décisions concernant les conditions d'exercice de leurs responsabilités va de soi.

De plus, de nombreuses études menées au Québec, aux États-Unis et en Europe ainsi que des métaanalyses font état de l'impact positif de la participation parentale au suivi scolaire sur la réussite et la persévérance scolaires. Mentionnons à cet égard l'analyse de 80 études menée par Henderson et Mapp (2002), la méta-analyse de Fan et Chen (2001), celle de Jeynes (2007) incluant 52 études, et une autre réalisée par Hill et Tyson (2009) couvrant au-delà de 50 études. Toutes convergent vers l'identification d'effets positifs sur les élèves. La participation parentale au suivi scolaire est considérée à la fois comme un facteur clé dans l'amélioration des résultats scolaires des élèves et une avenue pour diminuer l'écart dans le rendement des élèves provenant de milieux favorisés et défavorisés (Deslandes, 2012).

Au fil des années, des chercheur-e-s ont développé diverses typologies de participation parentale². Les études portant sur la participation des parents aux instances du réseau scolaire sont peu documentées. En 2002, Deniger et ses collègues constataient la satisfaction des répondants quant au fonctionnement des conseils d'établissement au cours d'une enquête auprès des conseils d'établissements de 946 écoles québécoises, mais Beauchesne (2013) rapporte que les parents répondants souhaiteraient avoir plus d'influence et que le partenariat décisionnel annoncé lors de la création des conseils d'établissement demeure une cible à atteindre en plusieurs lieux. Sur la scène internationale, les quelques recherches rapportent des résultats non concluants (Mac Iver

² La typologie de J. Epstein a retenu l'attention du CRIRES de même que celle d'un bon nombre de chercheur-e-s au cours des dernières décennies. Epstein (2011), cheffe de file dans le domaine de la collaboration école-famille-communauté sur le plan international, propose les six types de participation suivants : (1) rôle parental ou rôle d'éducateur; (2) communication; (3) volontariat en classe et dans l'école; (4) aide et soutien dans les apprentissages à domicile; (5) participation aux instances du réseau scolaire et (6) participation dans la communauté à titre de citoyen, conseiller, mentor, d'organisateur, ou d'utilisateur de services liés à la santé, à la culture, aux loisirs et au soutien social (Deslandes, 2001).

et al., 2007). D'après la recherche de Borman et collaborateurs (2003), il ne semble pas y avoir des liens significatifs avec les résultats des élèves. Seulement 3 des 11 études analysées dans Leithwood et Minzies (1998) ont rapporté une amélioration dans les résultats scolaires et dans le niveau des attentes de réussite scolaire.

Selon Epstein (2011), la participation des parents dans des comités décisionnels a des effets à la fois sur les élèves, les parents et les éducateurs. Ainsi, les élèves sont alors plus sensibilisés au fait que les parents participent aux prises de décisions de l'établissement scolaire et que leurs droits sont protégés. Du côté des parents, leur participation leur permet de développer un sentiment d'appartenance à l'école et la mise en commun avec d'autres parents tandis que pour les éducateurs, elle les amène à prendre conscience du point de vue des parents au moment d'élaborer les politiques et à accepter l'égalité avec des représentants de parents (Deslandes, 2001).

Toujours selon Epstein, cette participation, lorsque bien gérée, permet aux parents de prendre part à des prises de décision qui ont un impact sur la qualité de l'éducation de leur enfant. Toutefois, elle relève des défis importants. Un premier est de s'assurer que les parents qui y participent soient représentatifs des différents groupes ethniques et socioéconomiques présents dans l'école (Leithwood, 2013). Un autre est de s'assurer que les parents reçoivent toutes les informations requises pour prendre des décisions éclairées. Or, c'est exactement ce que les parents avaient déjà déploré dans l'étude menée par Morin et Deslandes (2001). Le projet de loi 86 obligerait à des mesures afin d'offrir le soutien nécessaire qui permettrait d'atténuer l'asymétrie dans la nature des contributions parentales : soutien au recrutement, soutien à la prise de parole, soutien à la lecture de documents administratifs, etc. Notamment, les inégalités dans la participation des parents, issues entre autres des milieux défavorisés ou minoritaires, sont susceptibles d'entraîner une prise en compte incomplète des besoins des élèves. Pour améliorer la participation de tous les acteurs aux structures scolaires, il faudra par ailleurs offrir des formations appropriées à chacun des acteurs concernés.

4. Changements à la gestion axée sur les résultats (GAR)

Question 4. Le projet de loi 86 veut rendre les établissements scolaires plus imputables (décentralisation), **mais ne renforce-t-il pas surtout les pouvoirs du Ministère (centralisation) ?**

Le Québec est engagé dans l'appropriation de la gestion axée sur les résultats en éducation (Brassard, 2009; Larouche & Savard, à paraître) depuis la Loi sur l'administration publique³, votée en mai 2000, qui a concrétisé l'amorce progressive de ce virage dans les ministères. Depuis, plusieurs efforts ont été déployés pour améliorer l'imputabilité des établissements scolaires et l'atteinte des résultats visés (Brassard, Lusignan & Pelletier, 2013; Lessard, 2006). Ce courant s'est concrétisé encore davantage en éducation en octobre 2008 avec l'adoption de la loi 88. C'est une tendance internationale : « Dans la foulée de la promotion de l'autonomie des établissements scolaires et d'un processus de décentralisation/déconcentration de certaines compétences éducatives, on assiste à la mise en place de nouveaux outils de pilotage et de régulation à distance des performances des "systèmes" au niveau national, des établissements scolaires au niveau local » observe Maroy (2012, p. 1).

4.1 Le rôle du conseil d'établissement

Le projet de loi 86 abolit les conventions de partenariat et les conventions de gestion et de réussite éducative (art.73 et 114 du projet de loi) et réunit en un seul document projet éducatif et plan de réussite. Le projet éducatif est sous la responsabilité du conseil d'établissement. Nous mettons en italique ce qui est nouveau dans le projet de loi :

« Le projet éducatif de l'école, qui peut être actualisé au besoin, comporte :

1° le contexte dans lequel elle évolue et les principaux enjeux auxquels elle est confrontée, notamment en matière de réussite scolaire;

2° les orientations propres à l'école et les objectifs retenus pour améliorer la réussite des élèves;

3° les résultats visés au terme de la période couverte par le projet éducatif;

4° les moyens retenus pour atteindre les objectifs et les résultats visés;

5° les indicateurs utilisés pour mesurer l'atteinte des objectifs et des résultats visés;

³ L.R.Q., c.A-6.01

6° la périodicité de l'évaluation du projet éducatif déterminée en collaboration avec la commission scolaire.

Les orientations et les objectifs identifiés (item 2°) visent l'application, l'adaptation et l'enrichissement du cadre national défini par la loi, le régime pédagogique et les programmes d'études établis par le ministre.

Ils doivent également être conformes au plan d'engagement vers la réussite de la commission scolaire.

Le projet éducatif de l'école doit respecter la liberté de conscience et de religion des élèves, des parents et des membres du personnel de l'école. »

Nous constatons que les établissements devront notamment inclure dans leur projet éducatif des informations sur les résultats visés et les indicateurs utilisés en conformité au plan d'engagement vers la réussite de la commission scolaire.

4.1.1 Alors que le projet de loi 86 dit des enseignantes et enseignants qu'ils sont des experts de la pédagogie, leur reconnaît-il vraiment cette expertise ?

L'une des deux intentions du projet de loi 86 est de rapprocher l'école des lieux de décision. Puisque le personnel de l'école, et notamment les enseignantes et les enseignants, y voient plutôt une diminution de leurs prérogatives en matière de choix pédagogiques, le projet de loi risque de produire l'effet contraire. Plus explicitement, le conseil d'établissement gagne du pouvoir sur certains aspects de la vie de l'établissement scolaire (les services éducatifs, le plan de réussite, les modalités d'application du régime pédagogique, la programmation des activités éducatives, l'enrichissement ou l'adaptation des programmes d'études, les programmes d'études locaux visant à répondre aux besoins particuliers des élèves). Comme le propose le projet de loi, le conseil d'établissement adopterait désormais ces propositions, plutôt que de les approuver, car elles seront incluses dans le projet éducatif qui lui sera adopté. Or, il importe que ceux qui font l'école au quotidien, déjà aux prises avec des défis grandissants, notamment la diversité des élèves et la réduction des ressources, se sentent en contrôle des moyens disponibles pour y parvenir.

4.1.2 Accentuation de l'évaluation du projet éducatif ?

Le plan de réussite actuel doit comprendre les moyens et les modes d'évaluation. Même si plusieurs projets éducatifs comportaient des objectifs mesurables et des indicateurs pour évaluer l'atteinte des objectifs, nous constatons ici une volonté d'accentuer le processus d'évaluation vers une gestion axée sur les résultats (GAR) en précisant que les projets éducatifs doivent contenir les résultats visés et les indicateurs utilisés pour mesurer l'atteinte des objectifs. Or nous en savons encore fort peu sur l'efficacité de la GAR en matière de réussite des élèves (Savard et al., 2014).

4.1.3 Confusion dans l'interprétation des logiques de décentralisation et de centralisation ?

Bon nombre des modèles de gouvernance sont très décentralisés et utilisent des pratiques inclusives qui regroupent, enseignants, parents et membres de la communauté. Différents types de gestion sont observés là où il y a décentralisation dans les établissements scolaires : 1) le contrôle est assumé par la direction d'établissement qui dispose d'un pouvoir discrétionnaire important et lorsqu'un conseil d'établissement existe, il lui fournit des avis; 2) le contrôle est assumé par des professionnels, la prémisse étant que ceux qui sont sur la ligne de front (enseignant-e-s) comprennent mieux ce qui doit être fait pour améliorer les résultats des élèves; 3) le contrôle est assumé par les parents et la communauté, ce qui leur permet de prendre part aux décisions à tous les niveaux (Murphy & Beck, 1995; Washington, 2011). Leithwood et Menzies (1998) en ont ajouté un quatrième, soit lorsque le contrôle est équilibré entre les professionnels de l'école et les parents. La composition de nos conseils d'établissement ainsi que leurs modes de gouvernance se rapprochent de ce dernier modèle dont la prémisse est que l'établissement scolaire est alors plus sensible aux besoins des usagers, plus réceptif à l'innovation et plus appuyé par le public.

Le projet de loi propose que les orientations et les objectifs du projet éducatif soient conformes au plan de la commission scolaire (art.5 dernier alinéa du projet de loi). Il n'y a plus de contrat (disparition des conventions) mais il y a cette volonté de conformité et de centralisation qui vient en contradiction avec les pouvoirs des conseils d'établissement

décentralisés (voir annexe). Plus précisément, une première confusion surgit entre le nouvel article 37 qui précise que les orientations et les objectifs identifiés dans le projet éducatif doivent être conformes au plan d'engagement vers la réussite de la commission scolaire et l'article 74 inchangé qui, dans sa substance, donne au Conseil d'établissement le pouvoir d'adopter ses propres orientations et objectifs. En outre, l'article 74 donne au Conseil d'établissement le pouvoir d'analyser la situation avec l'assistance du directeur d'établissement scolaire et c'est sur cette analyse que le projet éducatif est élaboré. Enfin, c'est au Conseil d'établissement qu'incombe la responsabilité de voir à la réalisation et à l'évaluation du projet éducatif.

Une deuxième confusion surgit entre le nouvel article 37 qui impose la conformité du projet éducatif avec le plan d'engagement vers la réussite de la commission scolaire (CS) et l'article 74 qui précise que le projet éducatif doit tenir compte du plan d'engagement vers la réussite de la commission scolaire. Il doit être *conforme* ou il doit *tenir compte de*. La loi n'est pas claire. Des questions se posent dont les suivantes : Comment adopter le projet éducatif de l'établissement scolaire sur la base de son analyse de la situation si ce dernier doit tenir compte du plan de la CS ou s'y conformer ? Le contenu du projet éducatif pourrait-il être en contradiction, sur ses objectifs ou sur d'autres éléments, avec celui de la CS ? Bref, dans ce même article on parle d'orientations propres à l'établissement scolaire et de conformité avec le plan de la commission scolaire. Qu'arrive-t-il si l'établissement scolaire veut cibler une matière autre que celle pointée par la commission scolaire parce que ce n'est pas un enjeu pour cet établissement scolaire ? L'adoption des orientations propres à l'établissement scolaire par un conseil d'orientation, si générales demeuraient-elles, fut une des premières avancées vers un système décentralisé. En voulant rendre le projet éducatif pareil au plan de la commission scolaire veut-on imposer un modèle « top down »? Quel pouvoir demeure et quelle innovation mettons-nous en avant plan si, somme toute, il s'agit d'adopter la conformité ?

En somme, le projet de loi 86 ne risque-t-il pas d'épuiser le système en inscrivant dans la loi des éléments de reddition de compte qui répondent à une logique de décentralisation et des éléments de reddition de compte qui appartiennent à une logique de centralisation ?

4.2 Le pouvoir du Ministre ne passe-t-il pas par le renforcement de notre capacité collective ?

L'obligation de convenir d'une convention de partenariat entre le ministère et les CS est abolie. Cependant le ministre (art.115 du projet de loi) se garde le pouvoir de déterminer pour l'ensemble des commissions scolaires ou en fonction de la situation de l'une d'elles des orientations, des cibles et des objectifs devant être pris en compte dans les plans d'engagement des CS. Le nouvel article 459.2 précise que le Ministre peut imposer sa volonté. Il peut aussi prescrire à toute commission scolaire des modalités visant la coordination de l'ensemble de la démarche de planification stratégique, émettre des directives sur l'administration, l'organisation et le fonctionnement des commissions scolaires (nouvel article 459.4). Cet article stipule aussi que le Ministre élaborera un guide relatif aux pratiques de gestion décentralisée à l'intention des commissions scolaires. Est-ce qu'un tel guide viendra renforcer la capacité collective ? La recension des bonnes pratiques en ce sens est-elle disponible ?

L'objectif du projet de loi serait de rapprocher le pouvoir des écoles en donnant plus de place aux parents et plus de place aux enseignants, avons-nous lu en gros titre le 16 février dernier dans le quotidien Le Soleil. La reconnaissance des compétences des professionnelles et professionnels de l'éducation sous-entend leur capacité à rendre des comptes sur leur activité.

Plutôt que de mobiliser les énergies sur la mise en place de nouvelles structures, ne serait-il pas plus pertinent de faire d'abord un état de la situation en 2016 et, s'il y a lieu, de soutenir, par plus de moyens, la participation des différents acteurs aux structures scolaires ? Il s'agirait entre autres, de les aider à identifier certains points faibles qui pourraient se situer, par exemple, en matière de représentativité des populations, en lien avec le développement d'une culture de participation politique ou encore le développement d'une culture de collaboration et d'innovation au sein de la gouvernance de nos établissements scolaires Québécois.

Le CRIRES invite à se garder d'introduire dans le projet de loi 86 toutes modifications trop radicales susceptibles de bouleverser l'équilibre fragile observé en matière de répartition

des ressources et des services, qu'il s'agisse de la gouvernance exercée au niveau de la commission scolaire ou de l'établissement scolaire. Il suggère également de penser et même de commencer à mettre en place les mesures de soutien (informations/formations) nécessaires au renforcement de la capacité de participation liée à la gouvernance politique de l'éducation. S'appuyant sur le principe de l'égalité des chances, notre centre de recherche rappelle que les ressources et les services sont situés dans des contextes, dans des champs d'interaction humaine eux-mêmes confrontés à des défis de justice sociale.

Le système éducatif ne peut faire l'économie du renforcement de la collaboration école-famille-communauté ainsi qu'entre les instances de gouvernance dans l'action éducative. Par exemple, grâce à la mise sur pied du réseau PÉRISCOPE (Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SColarité : Persévérance et réussitE; 70 chercheurs réguliers, 15 chercheurs collaborateurs et 24 partenaires), financé partiellement par le MEES (2015-2020), le CRIRES compte non seulement sur la collaboration entre chercheur-e-s mais aussi sur la collaboration école-famille-communauté-gouvernance pour répondre aux attentes logées à son égard.

Conclusion

Sur le continuum centralisation – décentralisation, peu de résultats empiriques sont, somme toute, disponibles alors que de fréquents points de vue normatifs, appuyés néanmoins par des résultats de recherche, sont exprimés (Sykes et al., 2009). Le CRIRES s'en permet un en rappelant qu'au plus près des élèves, à l'instar des parents, ce sont les enseignantes et les enseignants qui, au quotidien, habitent, avec les directions d'établissement et les autres personnels de l'éducation, l'espace professionnel. Dans la foulée du premier paragraphe de l'article 36, ainsi reformulé :

L'école a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. Elle réalise cette mission dans le cadre d'un projet éducatif,

nous invitons nos différents partenaires, incluant le MEES, à poursuivre l'état de situation amorcé par la présente consultation, voire à rouvrir le dialogue afin de redonner de l'élan

à l'effort collectif effectué au plus près des élèves pour les faire persévérer et réussir. D'ailleurs, ce travail collectif proximal doit s'amorcer dès la petite enfance qui constitue une période fondatrice pour la réussite éducative présente et ultérieure (McCain, 2007, 2011). En effet, le fait pour l'enfant d'œuvrer dans un contexte notamment marqué par la qualité des interactions entre l'adulte et les enfants (par ex., soutien émotionnel et soutien à l'apprentissage), permet de prédire ses apprentissages (Pianta et al., 2008; Sabol et al., 2013; Weiland et al., 2013; Williford et al., 2013). Le CRIRES offre de fournir un document présentant ce que dit la recherche sur la réussite scolaire et ce qui devrait être fait pour assurer la réussite du plus grand nombre.

Références

- Allen, A., & Plank, D. N. (2005). School board election structure and democratic representation. *Educational Policy*, 19, 510-527.
- Ballantine, J., & Hammack, F. M. (2016). *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*, 7e ed. New York.
- Beauchesne, R. (2013). La perception des parents élus concernant leur participation au processus décisionnel dans les conseils d'établissement au Québec. Essai, Université du Québec à Chicoutimi.
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125-330.
- Brassard, A. (2009). La politique québécoise de décentralisation vers l'établissement : un changement important qui maintient l'instance intermédiaire en l'état. Dans G. Pelletier (Ed.), *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (p. 109-126). Bruxelles : De Boeck.
- Brassard, A., Lusignan, J., & Pelletier, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : du discours à la pratique. Dans C. Maroy (Ed.), *L'école à l'épreuve de la performance : Les politiques de régulation par les résultats : trajectoires nationales, usages locaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Combaz, G. (1996). Décentralisation, autonomie des établissements scolaires et égalité des chances : L'exemple des collèges publics d'un département français. *Revue Française de Pédagogie*, 115, 43-57. Voir le lien : <http://www.jstor.org/acces.bibl.ulaval.ca/stable/41200617>
- Comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires (2014). Rapport remis au MELS. Direction des communications, ISBN 978-2-550-70808-7 (PDF). Voir le lien : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/rapport-du-comite-dexperts-sur-le-financement-ladministration-la-gestion-et-la-gouvernance-de/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'Éducation 2005-2006. Agir pour renforcer la démocratie scolaire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation. Voir le lien <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0184.pdf>
- DeBlois, L., Lapointe, C., & Rousseau, M. (2007). L'équité en éducation : Quels facteurs considérer et comment ? Colloque sur l'équité en éducation : Les questions qui nous préoccupent aujourd'hui ? Université Laval, Québec.
- Deniger, M.-A., Roy, G., Brouillette, V., & Berthelot, J. (2002). La nouvelle gouverne scolaire au Québec : acteurs et enjeux. *Lien social et Politiques*, 48, 115-127. Voir le lien : <http://id.erudit.org/iderudit/007896ar>

- Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (dir.), *6-12-17, nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (p. 251-286), Québec : Les Publications du Québec.
- Deslandes, R. (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*, 20(3), 77-92.
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2005). L'égalité des chances à l'école : analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 150, 5-17.
- ÉNAP, L'Observatoire de l'administration publique (2014). *Portrait des systèmes d'éducation préscolaire, primaire et secondaire à travers cinq administrations – Principaux constats issus de l'analyse comparative*, présenté au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport,
- Engeström, Y. (1987, 2014). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Garn, G., & Copeland, G. (2014). School board elections: Theories meet realities. *Journal of School Leadership*, 24(1), 4-31.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 1-20.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. NY: Routledge.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, Texas: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Hambrick Hitt, D., & Tucker, P. D. (2015). Systematic Review of Key Leader Practices Found to Influence Student Achievement: A Unified Framework. *Review of Educational Research*. doi: 0034654315614911.
- Hill, N., & Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C. Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143-152. doi:10.1016/j.tate.2013.07.010
- Larouche, C., & Savard, D. (à paraître). *Les impacts reliés à l'implantation de la gestion axée sur les résultats chez les enseignants tels que perçus par dix directions générales de dix commissions scolaires du Québec*. Actes de colloque, REF 2015.
- Leithwood, K. (2013). Four key policy questions about parent engagement recommendations from the evidence. Dans R. Deslandes (Ed.). *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices. Family-school-community partnerships* (pp. 8-20). Londres et New York: Routledge.
- Leithwood K., & Menzies T. (1998). A review of research concerning the implementation of Site-based management. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(33), 233-285.

- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management, 28*, 27-42.
- Lessard, C. (2006). La gouvernance de l'éducation au Canada : tendances et significations. *Éducation et sociétés, 18*(2), 181-201. doi: 10.3917/es.018.0181.
- McCain, M., Mustard, F., & McCuaig, K. (2011). *Le point sur la petite enfance 3, prendre des décisions, agir*. Toronto : Margaret & Wallace McCain Family Foundation.
- McCain, M., Mustard, J. F., & Shanker, S. (2007). *Early years study 2: Putting Science into Action*. Toronto, ON: Council for Early Childhood Development.
- Mac Iver, D. J., Ruby, A., Balfanz, R., Jones, L., Sion, F., Garriott, M., et al. (2007). The Talent Development Middle Grades model: A design for improving early adolescents' developmental trajectories in high-poverty schools. Dans J. Meece, and J. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and development* (pp.34-39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maroy, C. (2012). Performance scolaire et régulation par les connaissances en éducation. *Recherches sociologiques et anthropologiques, 2*(43). Voir le lien : <http://rsa.revues.org/782?gathStatIcon=true>
- MELS, Direction générale des politiques, de la recherche et des statistiques (2014). Fiches descriptives sur la Suède, la Finlande et le Québec.
- Morin, L., & Deslandes, R. (2001). Les conseils d'établissement et la participation parentale au processus de prise de décision. *Revue Éducation et Francophonie, XXIX*(2). Voir le lien : <http://www.acelf.ca>
- Murphy, J., & Beck, L. G. (1995). *School-based management as school reform: Taking stock*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- OCDE (2014), *Résultats du PISA 2012 : L'équité au service de l'excellence (Volume II) : Offrir à chaque élève la possibilité de réussir*, PISA, Éditions OCDE. Voir le lien : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205321-fr>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008a). *The Classroom Assessment Scoring System. Manual Pre-K*. Baltimore, MA: Brookes.
- Savard, D., Larouche, C., Lapointe, C., Laferrière, T., & Viau-Guay, A. (2014). *Les Conventions de partenariat: une évaluation pansystémique de l'implantation et des effets. Action concertée en persévérance et réussite scolaires*. Rapport remis au FRQSC, Québec. Voir le lien : http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PT_SavardD_rapport_conventions-partenariat.pdf/618c9d2a-06db-4c03-8978-de06076f9769
- Sabol, T. J., Soliday Hong, S. L., Pianta, R. C., & Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-k programs predict children's learning? *Science, 341*, 845-846. doi: 10.1126/science.1233517
- Sheppard, B., Galway, G., Brown, J., & Wiens, J. (2013). *School Boards Matter*. Report of the Pan-Canadian Study of School District Governance. Canadian School Boards Association. Voir le lien: <http://cdnsba.org/wp-content/uploads/2013/01/School-Boards-Matter-Report-Small.pdf>
- Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Leadership Effects on Student Learning Mediated by Teacher Emotions. *Societies, 5*, 566-582. doi:10.3390
- Sykes, G., Schneider, B., & Plank, D. N. (2009). *Handbook of education policy research*. Washington: American Educational Research Association; New York: Routledge.
- Virkkunen, J., & Newnham, D. (2013). *The Change Laboratory: A tool for collaborative development of work activities*. Netherlands: Sense Publishers.
- Washington, A. (2011). *A national study of parental involvement: Its trends, status, and effects on school success*. (Thèse de doctorat, Western Michigan University). Voir le lien: <http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1479&context=dissertations>
- Weiland, C., Ulvestad, K., Sachs, J., & Yoshikawa, H. (2013). Associations between classroom quality and children's vocabulary and executive function skills in an urban public prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(2), 199-209.

Williford, A. P., Maier, M., Downer, J. T., Pianta, R. C., & Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*(6), 299-309.

Annexe

Le nouvel article 74 (art.12 du projet de loi) est libellé (l'italique est ajouté pour indiquer ce qui a été ajouté

74. Le conseil d'établissement analyse la situation de l'école, *avec l'assistance du directeur d'école,*

- principalement les besoins des élèves,
- les enjeux liés à la réussite des élèves ainsi que
- les caractéristiques et les attentes de la communauté qu'elle dessert.

Sur la base de cette analyse et en tenant compte *du plan d'engagement vers la réussite* de la commission scolaire, il *adopte le projet éducatif* de l'école, voit à sa réalisation et procède à son évaluation *selon la périodicité qui y est prévue.*

Pour l'exercice de ces fonctions, le conseil d'établissement s'assure de la participation des personnes intéressées par l'école.

À cette fin, il favorise l'information, les échanges et la concertation entre les élèves, les parents, le directeur de l'école, les enseignants, les autres membres du personnel de l'école et les représentants de la communauté, ainsi que leur participation à la réussite des élèves.

Chacune de ces étapes s'effectue en concertation avec les différents acteurs intéressés par l'école et la réussite des élèves. À cette fin, le conseil d'établissement favorise la participation des élèves, des parents, des enseignants, des autres membres du personnel de l'école ainsi que de représentants de la communauté et de la commission scolaire.