



The Institute for
Education Leadership

L'Institut de leadership
en éducation

www.education-leadership-ontario.ca

Une relation de travail productive avec le personnel et les autres intervenantes et intervenants

Superior Greenstone District School Board

« L'objectif de la mobilisation des familles n'est pas de servir des clients, mais de gagner des partenaires. »¹

Contexte

Le Superior-Greenstone District School Board se trouve dans le nord-ouest de l'Ontario et couvre un vaste territoire de 44 100 km². Le conseil scolaire est responsable d'offrir l'éducation publique, et ses 17 écoles sont fières de servir les communautés de Beardmore, Geraldton, Longlac, Dorion, Nipigon, Red Rock, Schreiber, Terrace Bay, Marathon, Nakina et Manitouwadge. Le bureau du conseil scolaire se trouve à Marathon, sur la magnifique rive nord du lac Supérieur. L'effectif est d'environ 1 600 élèves, divisé également entre les paliers élémentaire et secondaire. Le conseil scolaire compte environ 55 salles de classe de palier élémentaire. De nombreux élèves sont de descendance autochtone et vivent sur une réserve ou ailleurs. Notre politique de déclaration volontaire d'origine autochtone a été revue durant la dernière année, et nous avons commencé à la mettre en œuvre dans nos écoles. C'était la première année de la collecte de données; nous n'avons donc aucune information sur le nombre exact d'élèves qui se sont déclarés Autochtones. Les droits de scolarité de ces élèves font l'objet d'une entente entre les Premières Nations de la région et le conseil scolaire, et sont continuellement négociées. Pour l'instant, neuf ententes ont été conclues. Par ailleurs, le conseil scolaire est en train de créer une déclaration volontaire d'origine autochtone pour son personnel, laquelle sera confidentielle. L'effectif continue de diminuer en raison des difficultés économiques rencontrées par les industries forestières et minières de la région.

Durant ce projet, l'équipe de cadres supérieurs était composée d'un directeur de l'éducation, d'une surintendante des affaires scolaires, d'une surintendante de l'éducation, d'une leader pour la réussite des élèves et d'une leader pour l'efficacité des écoles. Comme nous n'avions pas de service de recherche à l'interne, nous avons communiqué avec celui de l'Université Lakehead pour embaucher une chercheuse ou un chercheur. Heureusement pour nous, Rachel Mishenene, une enseignante diplômée ayant de l'expérience dans des salles de classe de la maternelle à la 12^e année ainsi qu'au niveau postsecondaire, pouvait nous prêter main-forte dans ce projet de recherche. Elle était aussi candidate au doctorat et avait acquis de l'expérience en recherche en offrant des services-conseils sur l'éducation

¹ Ferlazzo, 2011, p. 10.

des Autochtones. Rachel est aussi membre de la bande indienne de la Première Nation d'Eabametoong; elle a donc des liens personnels et professionnels avec les Premières Nations faisant partie de ce projet.

Durant les trois dernières années, la priorité dans les conversations des leaders au niveau des écoles et du conseil scolaire a passé de la participation des parents à l'engagement des parents. Pour les leaders du conseil scolaire, le passage du désir que les parents fassent du bénévolat actif à la création de liens forts entre la famille et l'école afin d'améliorer la réussite des élèves semblait correspondre au mouvement vers un enseignement plus centré sur l'élève où le développement et le bien-être global de l'enfant sont pris en compte et soutenus par toute la communauté scolaire.

En Ontario, la croyance voulant que « nous ne pouvons progresser qu'en reconnaissant que le développement de l'enfant et du jeune passe par les interactions avec les adultes, les pairs, à la maison, à l'école et dans la communauté » (Zegarac, 2013, dans une publication du ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013) est la base de nouvelles approches pour mettre en œuvre l'engagement famille-école. Il est d'ailleurs essentiel que les leaders fassent la différence entre « participation » et « engagement » s'ils veulent créer le type d'engagement familial et communautaire actif qui influencent la réussite des élèves. Selon Ferlazzo (2011), « faire participer » signifie « superviser ou encadrer » alors que « s'engager » veut dire « travailler de concert à un même but » (p. 10). « Ainsi, la participation, c'est agir pour quelqu'un, alors que l'engagement, c'est agir avec quelqu'un » (Ferlazzo, 2011, p. 10).

Objectifs

Accroître le capital social et intellectuel des parents était le principal objectif de ce travail. Le terme capital social correspond à la valeur sociale et économique des liens qui se créent entre les gens². Ferlazzo décrit très bien les retombées de l'amélioration du capital social :

Je suis convaincu que le superviseur et les enseignants dont j'ai décrit les réussites ont jeté les bases du renforcement communautaire. Ce n'est pas ce qu'ils ont fait pour les autres qui est le plus important dans ce qu'ils ont accompli; c'est plutôt ce qu'ils ont amené les autres à faire pour eux-mêmes. Dites aux autres ce qu'ils doivent faire, et ils vous répondront de vous mêler de vos affaires. Par contre, si vous les aidez à découvrir par eux-mêmes ce qui doit être fait, ils n'auront pas de repos avant de l'avoir accompli. Plus les gens travaillent pour eux-mêmes, plus le capital social de la communauté s'accroît, et plus les dividendes de l'investissement social sont intéressants³.

Le capital intellectuel, selon Leithwood (2012), ce sont « les connaissances et capacités des parents qui ont un potentiel pour une action collaborative » (p. 8) puisque les « parents à faible revenu sont souvent incapables d'accéder aux ressources disponibles dans les écoles et n'en profitent pas » (p. 8). La création de capital social et intellectuel pour les parents de

² Ferlazzo (2011, p. 11), Hanifan (1916, dans Ferlazzo, 2011)

³ Ferlazzo, 2011, p. 11

nos écoles est devenue extrêmement complexe après des années de méfiance envers les établissements d'enseignement de la part des Premières Nations.

Même si les objectifs de ce projet ressemblent globalement à ceux d'autres conseils scolaires, il est important de distinguer la méthodologie et les résultats de ce travail du côté de la méfiance. Ce travail visait à inclure des interactions et des conversations en personne entre les familles et l'école, chaque interaction étant structurée pour développer la compréhension qu'avait la famille de la « grammaire » de l'éducation tout en tissant des liens de confiance avec l'enseignante ou l'enseignant et la direction d'école. Sur papier, ce projet ne semble pas engager les parents, mais selon des conversations informelles avec les parents, ces derniers ont senti qu'ils étaient bienvenus dans l'école, qu'ils pouvaient avoir accès au soutien de la direction d'école et que l'enseignante ou l'enseignant s'investissait, ce qui a jeté les bases d'une relation basée sur la confiance mutuelle.

Exemple

Un enseignant et le directeur d'une école ont mis en œuvre la version du projet établie par le Superior-Greenstone District School Board avec six parents et 78 élèves. Le programme « Focus Public School » a servi 72 élèves et incluait 5,5 enseignantes et enseignants (dont 4,5 étaient nouveaux à l'école), 3 aides-enseignantes et aides-enseignants (dont un nouveau) et une direction d'école nouvellement nommée à l'école mais qui possédait trois ans d'expérience.

Lorsqu'on se promenait dans les corridors de cette école en 2013, le manque d'engagement dans l'apprentissage de la part des cadres, des parents, des élèves et de la communauté scolaire en entier était très apparent. Les élèves, dont 90 % étaient d'origine autochtone (vivant en majorité hors réserve), erraient dans les corridors. Leur travail n'était visible que dans la zone des arts visuels, et on pouvait voir et entendre le personnel tenter d'expliquer aux élèves ce qu'ils avaient à faire. C'était un modèle d'éducation « conforme ». On voyait peu de famille à l'école, puisqu'elles ne croyaient pas que le personnel était dévoué au bien-être de leurs enfants, une situation qui découlait peut-être de la perception d'une hiérarchie et d'une distance entre les communautés et les écoles. Le roulement du personnel était élevé, le personnel enseignant souvent à l'école moins d'une année scolaire.

Dans ces circonstances, peu de relations de confiance existaient dans l'école, et de nombreuses familles avaient opté pour l'établissement voisin. La direction d'école a passé énormément de temps au téléphone avec les cadres supérieurs du conseil scolaire pour tenter de trouver des solutions aux défis grandissants, notamment le comportement des élèves, le manque d'efficacité et d'engagement du personnel, les faibles exigences scolaires et l'apparente méfiance des parents.

La communauté, qui comprend une municipalité et deux différentes communautés des Premières Nations, avait connu un ralentissement économique avec la fermeture de l'usine de contreplaqué et de l'industrie forestière; la classe moyenne avait disparu, et de nombreuses familles vivaient de l'aide sociale ou de faibles revenus. La toxicomanie était présente, comme en témoignait une clinique de méthadone et des programmes de

traitement par suboxone dans les deux communautés des Premières Nations. En septembre 2013, une nouvelle direction d'école a été nommée, et le projet a été lancé. L'école est rapidement devenue le centre névralgique du projet, puisqu'il y avait peu d'espoir pour l'avenir des parents, des élèves, du personnel et des communautés.

Selon notre compréhension de la recherche, l'intention originale était d'accroître le capital social des parents. Cependant, bien que 13 familles aient exprimé leur intérêt envers le projet (groupe d'engagement des parents), la participation aux séances ne reflétait pas cet intérêt, et ce, malgré des téléphones personnels de rappel, des notes à la maison et le transport fourni. Les familles ont été consultées au sujet des dates et de l'heure de ces séances. Un tel manque de participation pourrait refléter un manque d'engagement des parents et une possible méfiance envers le système éducatif.

Nature des interventions

Cinq types d'interventions ont été entrepris dans le cadre de ce projet :

1. Réponses aux groupes de discussions de parents
2. Formation en cours d'emploi pour le personnel enseignant
3. Soirée communautaire
4. Groupe d'engagement familial (accroître le capital intellectuel)
5. Séances d'alphabétisation

Réponses aux groupes de discussion de parents

Les groupes de discussion se sont rencontrés au printemps 2013. Même si les données des écoles témoins et participantes ont été colligées, la petite taille des écoles a permis à la nouvelle directrice d'école de déterminer celles qui s'appliquaient à son école, notamment :

1. Instauration d'une classe en langue autochtone
2. Incorporation d'éléments culturels aux pratiques et programmes d'enseignement*
3. Formation culturelle offerte régulièrement à tout le personnel*
4. Embauche de personnel autochtone (pour les postes d'agente et agent de liaison, de conseillère et conseiller et de responsable des programmes)
5. Plus d'encouragements de la part du personnel enseignant pour la réalisation des travaux scolaires*
6. Plus de temps accordé par le personnel enseignant aux élèves ayant des besoins particuliers*
7. Modification de l'heure du dîner*
8. Plus de soutiens scolaires et à l'apprentissage (aides-enseignantes et aides-enseignants, orthophonistes)* (aiguillage, orientation, soutien et suivi auprès d'autres organismes appropriés pour certains services)
9. Agenda ou journal de bord des élèves* (à venir en septembre 2014)
10. Commentaires constructifs sur le comportement et les réussites scolaires de l'enfant*
11. Plus de documents et de soutiens éducatifs pour aider les parents à s'investir dans l'apprentissage de leurs enfants*

12. Comité de parents autochtones ou représentantes et représentants de ceux-ci au conseil d'école actuel
13. Explication du bulletin scolaire*
14. Communication claire et simple avec les parents*

La nouvelle directrice d'école considère que plusieurs de ces interventions peuvent être mises en œuvre immédiatement (celles marquées d'un astérisque), ce qui prouvera « aux parents qu'elle se préoccupe réellement de leurs enfants, qu'ils investissent ensemble dans leur bien-être et qu'elle ne leur cachera rien... la communication sera ouverte, franche et transparente, même lorsque les nouvelles ne sont pas bonnes ». (Ministère de l'Éducation, 2013, p. 8).

Formation en cours d'emploi pour le personnel enseignant

Offerte par la nouvelle directrice d'école, cette formation vise d'abord à sensibiliser et à développer la compréhension :

1. de la pauvreté : L'objectif était que le personnel enseignant comprenne les conditions de vie de la plupart des enfants et familles (<http://www.ahaprocess.com/solutions/community/>).
2. du syndrome d'alcoolisation fœtale et du trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH), les caractéristiques sont très semblables : L'objectif était que le personnel enseignant commence à comprendre les besoins de plusieurs de leurs élèves (http://www.gov.mb.ca/healthychild/fasd/fasdeducators_fr.pdf).
3. des traumatismes : L'objectif était que le personnel enseignant commence à comprendre les besoins des élèves dont les diagnostics « peuvent aller de pair avec un traumatisme, comme la dépression, le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, le trouble oppositionnel avec provocation, le trouble des conduites, le trouble anxieux, le trouble phobique et la personnalité limite »⁴.

Cette nouvelle compréhension a permis au personnel de réagir différemment aux comportements des élèves et d'accroître leur crédibilité auprès des parents.

Soirée communautaire

Une autre composante de l'intervention a été une soirée communautaire pour les parents et les familles. L'objectif de cet événement était d'accroître le capital intellectuel en présentant aux parents les programmes et les services auxquels ils ont actuellement accès dans la communauté, de leur faire connaître les gens associés aux programmes et services et de leur donner l'occasion de rencontrer le personnel de l'école et d'interagir avec lui. Les organismes communautaires ont installé des kiosques dans le grand hall et les corridors de l'école et ont donné de l'information par l'intermédiaire de documents, de tirages, de sacs de cadeaux et de conversations au sujet des façons dont leur service peut contribuer à la

⁴ Massachusetts Advocates for Children, 2005, p. 21. (<http://traumasensitiveschools.org/tlpi-publications/download-a-free-copy-of-helping-traumatized-children-learn/>)

santé des enfants et des familles. Des kiosques d'organisations de loisirs, de services sociaux (protection de l'enfance, santé mentale, services de counselling, psychiatrie, évaluations scolaires, ergothérapie et physiothérapie), de santé publique, du Northwest Health Centre, de la banque d'alimentation locale, des services municipaux comme le service d'incendie et la Police provinciale de l'Ontario et des Premières Nations locales (26 organisations étaient représentées en tout) étaient sur place.

La direction de l'éducation était aussi présente lors de cet évènement, ainsi que tout le personnel enseignant de l'école. Le souper était fourni aux parents, et le personnel s'est joint à eux pour discuter de ce qu'ils attendaient des élèves à l'école, de la nature des travaux réalisés par les élèves en salle de classe et de ce que les parents pouvaient faire pour aider leurs enfants à la maison. Contre toute attente, les parents ont commencé à visiter les classes et à discuter plus en profondeur avec les enseignantes et les enseignants. Ils ont été invités à s'inscrire au groupe d'engagement des parents (inscription coordonnée par la personne responsable du projet). Treize familles se sont inscrites. La chercheuse principale a été présentée aux parents au début de la soirée puis s'est rendue à son propre kiosque, où elle a vendu des documents adaptés à la culture autochtone et a discuté avec les parents de leurs inquiétudes par rapport à l'enseignement.

Groupe d'engagement familial

Ces séances visaient à donner la parole aux parents et à les renseigner sur le fonctionnement de l'école et les défis des élèves pendant leur parcours scolaire. La directrice d'école a animé presque toutes les séances, lesquelles ont permis de discuter de la réussite des élèves (sujets choisis par les parents). De la nourriture était fournie à ces séances. Ensuite, des livres adaptés à la culture autochtone ont été offerts aux parents, de même que des conseils sur la façon d'interagir avec leurs enfants pendant la lecture de ces livres. Ces séances d'apprentissage permettaient aussi de tenir des discussions informelles sur les difficultés que les parents et familles rencontrent avec l'école. Ces discussions ont porté entre autres sur des politiques et procédures, les documents des programmes-cadres, la façon dont le personnel enseignant évalue le travail des élèves et des exemples de travaux d'élèves pour chaque niveau. Ces conversations informelles ont permis à la direction d'école de « diriger avec ses oreilles, en écoutant les pensées, les rêves et les inquiétudes des parents » (Ferlazzo, 2011, p. 10), l'habilitant à intervenir là où il le fallait.

Séances d'alphabétisation

Les séances d'alphabétisation étaient les suivantes :

1. Lecture : Les parents ont lu aux élèves, les élèves ont lu aux parents, et les élèves ont lu seuls. Les ouvrages utilisés pour cette activité étaient les livres *My Kokum Called Today* et *All About Me*. Cette partie du projet servait à améliorer la relation entre les parents et leurs enfants en bâtissant une fondation solide, et aussi entre les parents et la communauté. Le personnel de l'école a donné un exemple de lecture avec un élève et a présenté aux parents trois manières de lire un livre.

2. Langage oral : Cette séance visait à aider les parents à comprendre comment développer un sens de la phrase et du vocabulaire. Parmi les documents utilisés durant cette séance, il y avait le livre *Red Parka Mary*, qui servait de soutien pour engager une discussion avec les enfants.
3. Mots, lettres et sons : Aider les parents à comprendre comment encourager leurs enfants à reconnaître les rythmes, les syllabes et les lettres était l'objectif de cette séance, pour laquelle le livre *What Would You Do?* a été utilisé.
4. Écrits communautaires : L'étude de dépliants, d'images sur l'environnement, de boîtes de nourriture, etc. a permis aux participantes et participants d'être plus conscients du fait que presque tous les imprimés transmettent une sorte de message, et que ce message n'est pas toujours évident.
5. Écriture : Lors de cette séance, les parents ont appris que l'écriture est un moyen de transmettre un message et qu'elle a une raison d'être. Ils ont été encouragés à demander à leurs enfants d'écrire à la maison (des messages de remerciement, des invitations), d'apprendre les lettres de l'alphabet, puis d'apprendre à faire des mots avec les lettres. Les parents étaient encouragés à ne pas trop corriger les fautes durant cette étape (explication de l'orthographe inventée). Des livres et des aimants sur l'alphabet ainsi que le livre *All About Me* ont été utilisés au cours de cette séance.
6. Mathématiques : Durant cette séance, les parents se sont initiés à des façons d'aider leurs enfants à compter jusqu'à dix, à compter avec des comptines à la corde à danser, à compter sur leurs doigts et à compter tout le temps. Durant cette séance, on a eu recours à des comptines pour compter, au livre *Listen to the Loon* et à une chasse au trésor (« Où voyez-vous des maths dans votre entourage? » « Trouvez le chiffre 5 quelque part. » « Combien d'animaux avez-vous vus cette semaine? »). Comme exemple d'activité où il est facile de compter, on a demandé aux parents de fabriquer des bracelets ou des colliers avec des perles de différentes couleurs et de faire compter à leurs enfants combien il y avait de perles d'une certaine couleur.
7. Enseignements de la vie : Cette réunion avec les parents concernait les sept enseignements ancestraux (avec *The Lost Teachings*). L'objectif était de bâtir une compréhension mutuelle de ces sept enseignements.
8. Relations : Le sujet de cette séance était l'établissement de relations avec les enfants et l'environnement. Utilisation de stratégies présentées dans les séances précédentes à l'aide d'un des livres pour faciliter les discussions entre les parents et les enfants sur l'élargissement des relations – le thème de *Listening to Mother Earth and Father Sky*. Les documents pour cette séance comprenaient *Shin-chi's Canoe*, *Shi-shi-etko* et *Listening to Mother Earth and Father Sky*.
9. Lors de la séance de conclusion, les parents étaient invités à parler des sujets sur lesquels ils voulaient se concentrer à l'avenir. Parmi les questions posées, on trouvait « Comment votre relation avec votre enfant s'est-elle améliorée suite à ces séances? » et « Qu'avez-vous appris de ce programme? »

En général, le taux de participation à ces séances n'était pas très bon, malgré de nombreux appels à la maison et l'envoi de notes, ainsi que l'offre de transport, de livres, de nourriture gratuite et de gardiennage. L'heure et les dates de ces séances ont été discutées avec les participantes et participants, mais sans augmentation de la participation (entre deux et six

familles assistaient à chaque séance). Les familles qui se sont présentées n'étaient pas nécessairement celles qui s'étaient inscrites, mais avaient décidé de venir après avoir entendu parler des séances. Deux parents autochtones du groupe original occupaient des rôles de service dans le système du bien-être de l'enfance de la communauté, et ils ont pris des livres. Ces ressources se sont rendues dans les bureaux respectifs de ces parents, qui les ont partagés avec la communauté élargie qui visite ces organisations. Les relations bâties avec ces deux Autochtones ont aidé la communauté et permis d'établir une relation de confiance et de compréhension.

Résultats : Entrevues avec les parents

...nous devons récolter des renseignements sur ce que la vie est réellement pour ceux à qui nous enseignons. La meilleure façon d'y arriver est d'écouter les personnes qui connaissent le mieux nos élèves : leurs parents. (Freeman-Loftis, 2011, p. 1)

En 2013 et 2014, les parents autochtones de deux écoles de communautés voisines ont été invités à participer à un groupe de discussion pour parler de l'apprentissage de leurs enfants et des problèmes liés au rôle parental et aux soutiens. Huit parents ont participé aux entrevues en 2013, et six à celles de 2014. Ce qui suit est un résumé des entrevues de 2013 et 2014. La majorité des parents qui ont participé étaient mariés ou conjoints de fait. La plupart des participantes et participants, surtout des femmes, étaient âgés entre 26 et 40 ans. Toutes les participantes et tous les participants se sont déclarés membres d'une Première Nation.

La majorité des parents ont achevé une partie de leurs études secondaires et considéraient leur scolarité personnelle comme « bonne ». En moyenne, le nombre d'enfants d'âge scolaire dont ces parents s'occupaient était de trois, principalement des cycles primaire et moyen. Quand on leur a demandé s'ils voyaient du contenu autochtone dans ce que leurs enfants apprenaient, ils ont tous répondu « jamais ». Ils s'entendaient tous pour dire que les écoles devraient incorporer du contenu et des ressources autochtones dans le milieu d'apprentissage.

Lorsqu'on a demandé aux parents ce qu'ils pensaient de l'école, du personnel et des programmes pour leurs enfants, ils se sont dits satisfaits des services, à part pour le manque d'information sur les programmes scolaires et les ressources qui pourraient aider leurs enfants à apprendre à lire et à écrire. Les parents se sont montrés inquiets par rapport à l'heure de dîner de l'une des écoles, qui ne concorde pas avec celle des parents qui travaillent, ce qui signifie que les enfants sont seuls à la maison. Cette question a été réglée plus tard. Un autre problème soulevé a été l'intimidation.

Les parents trouvaient les écoles accueillantes. Ils ont presque tous refusé de faire de bénévolat en occupant des postes à l'école en raison de leur horaire de travail et de jeunes enfants à la maison. Les participantes et participants ont suggéré qu'un plus grand nombre de réunions de parents et de communications sur des sujets non scolaires leur permettraient de discuter du progrès de leurs enfants et des façons de les soutenir dans leur apprentissage.

Le manque d'accès au transport pour les parents et les enfants plus vieux a aussi été soulevé durant les entrevues. Il a été question du comportement et de l'attitude négatifs d'un conducteur d'autobus scolaire local et du stress qu'il cause aux enfants.

Lorsque la discussion a porté sur l'absentéisme des enfants, les justifications les plus fréquentes étaient : le manque de compétences parentales (c'est-à-dire les routines, l'horaire, les soutiens); les problèmes de dépendance (drogue, alcool); la situation socio-économique de la famille (revenu limité, grande famille); les défis à la maison (relation avec les parents, séparation des parents, ce que l'enfant voit à la maison); et la possibilité que les parents aient honte d'envoyer leur enfant à l'école sans repas ou sans vêtements appropriés. Ces raisons, ainsi que le manque d'accès à des ressources et d'alphabétisation de la part des parents, nuiraient à l'apprentissage de l'enfant.

En plus du racisme de la communauté, le manque de soutien disponible pour les parents ou les gens aux prises avec des problèmes de dépendance ou de santé mentale est un facteur qui continue d'influencer le bien-être global des familles autochtones. La transcription complète des entrevues de chaque année est disponible dans les annexes.

Résultats du sondage sur l'engagement des élèves

Le tableau 1 (voir à la fin du rapport) présente les résultats des réponses aux 25 questions posées dans le sondage sur l'engagement des élèves. Le groupe d'élèves qui a répondu à ce sondage en 2014 comprend des jeunes de la 2^e à la 5^e année des deux mêmes écoles qui y avaient répondu en 2013. En 2013, 63 élèves ont participé au sondage, et en 2014, 78. Ce plus grand nombre de répondantes et de répondants s'explique par l'arrivée de nouveaux élèves et le retour d'anciens élèves, qui étaient absents le jour du sondage précédent. Dans les deux sondages, les élèves n'ont pas répondu à toutes les questions.

Le tableau 1 en annexe résume les résultats des sondages réalisés avec le groupe témoin et le groupe étudié au début et à la fin du projet du conseil scolaire. Le sondage mesurait la perception des élèves de leur engagement comportemental et psychologique (sentiment d'appartenance) envers l'école, ainsi que leur estimation des attentes de leurs parents envers leur réussite scolaire, le capital social et intellectuel de la famille et la nature de la communication entre parents et enfants à la maison.

Engagement comportemental. Cette forme d'engagement comprend deux composantes : répondre aux exigences de l'école et prendre des initiatives en salle de classe. Comme le tableau x l'indique, la mesure globale de l'engagement comportemental a augmenté de 0,31 entre le pré-test et le post-test pour le groupe étudié, alors qu'il a baissé de 0,27 pour le groupe témoin. La plus grande différence en faveur du groupe étudié résidait dans la perception des élèves de leur respect des exigences de l'école (0,36 pour le groupe étudié et -0,18 pour le groupe témoin) et la prise d'initiatives en salle de classe (0,24 pour le groupe étudié et -0,37 pour le groupe témoin).

Engagement psychologique (sentiment d'appartenance à l'école). L'engagement psychologique des élèves envers l'école (leur impression que l'école est un bon endroit où se trouver) comprend leur sentiment d'appartenance ainsi que la valeur qu'ils accordent à

l'école. Les données du tableau x indiquent une grande différence en faveur du groupe étudié pour les deux facettes de l'engagement psychologique (0,45 contre -0,13 pour le sentiment d'appartenance et 0,63 contre -0,12 pour la valeur accordée à l'école).

Attentes des parents. Le tableau 1 indique de grandes différences en faveur du groupe étudié (0,50 contre -0,15) pour ce qui est des attentes des parents envers la réussite de leurs enfants à l'école. Le groupe étudié a démontré un énorme gain (1,14) au point du sondage « Mes parents s'assurent que je fais mes devoirs ».

Capital social et intellectuel de la famille. Les changements positifs de cette variable entre le pré-test et le post-test étaient plutôt importants pour le groupe étudié (0,76), mais modérément négatifs pour le groupe témoin (-0,22). Des trois éléments pour mesurer cette variable, le plus grand gain (0,94) du groupe étudié était pour « Mes parents viennent rencontrer mon enseignante ou mon enseignant et participent aux événements à l'école. »

Communication entre les parents et les enfants à la maison. Les résultats du seul élément mesurant cette variable, comme on le voit dans le tableau x, indiquent au moins un gain modéré pour le groupe étudié (0,57), mais une légère perte pour le groupe témoin (-0,19).

Conclusion

Les résultats du sondage, globalement, démontrent un effet important chez le groupe étudié et confirment la valeur des interventions du Superior-Greenstone District School Board. D'importantes leçons de leadership sont ressorties durant ce projet. Selon le *Cadre de leadership de l'Ontario* (2013), l'exercice d'« une influence sur les membres de l'organisation et les intervenantes et intervenants » (p. 18) nécessite une vision clairement définie et largement répandue, harmonisée au plan stratégique du conseil scolaire, un outil qui livre les attentes aux leaders scolaires. Cependant, ces attentes ne deviendront pas réalité tant que les leaders scolaires et les leaders du système ne travailleront pas à leur application.

Ce passage d'une recherche théorique à des pratiques qui auront des effets positifs à long terme nécessite de l'engagement, une véritable collaboration qui passe par un leadership partagé, l'analyse et la mesure continues des effets, et le peaufinement; tout cela peut être réalisé grâce à un monitoring et un soutien réels. Atteindre une compréhension totale de cette recherche en intégrant ces pratiques de leadership au quotidien et, avec le temps, en apportant des changements permanents au rôle joué par la famille et la communauté dans l'école est l'objectif essentiel et stimulant de cette équipe de leadership.

Même si les recherches sur l'engagement de la famille et de la communauté sont cohérentes, il faut souligner que peu d'entre elles portent sur les Premières Nations. La relation historique entre les Premières Nations et le gouvernement du Canada fait en sorte que les communautés autochtones sont encore victimes d'injustices, comme des politiques réduisant leur pouvoir, et des conséquences des pensionnats. Ces politiques ont nui à la persistance des pratiques, coutumes et gagne-pain traditionnels des Premières Nations, ce qui a, de plusieurs façons, empêché les parents de s'engager avec enthousiasme dans l'éducation de leurs enfants. Les réalités socio-économiques de plusieurs communautés des

Premières Nations comprennent des taux de chômage et de pauvreté plus élevés que la moyenne, qui découlent principalement de politiques gouvernementales paternalistes et d'un accès limité aux débouchés économiques. Parmi ces politiques, on trouve l'occupation injuste de terres et l'extraction de ressources naturelles, ainsi que la création de la *Loi sur les Indiens* et du système de réserves.

L'effet le plus dévastateur du côté de l'éducation provient du système de pensionnats. Les pensionnats, qui sont apparus dans les années 1600 et ont continué d'exister jusqu'à la fin des années 1900, étaient des écoles gérées par le gouvernement et dirigées par l'Église qui visaient à assimiler les enfants des Premières Nations à la société canadienne dominante en éloignant, par la force, les enfants de leur famille pour leur enseigner le mode de vie euro canadien et les y habituer. Les enfants qui fréquentaient ces écoles ne pouvaient pas parler leur langue ni pratiquer des activités culturelles ou spirituelles. On leur enseignait une base en anglais et en mathématiques, et les croyances chrétiennes. Le système de pensionnats mettait fin à l'éducation parentale traditionnelle pratiquée par les Premières Nations en enlevant les enfants à leur famille et à leur communauté. Les écoles étaient souvent sous-financées et mal gérées, et leur personnel était principalement composé de religieuses, de missionnaires et de prêtres. Les enfants étaient souvent sous-alimentés et soumis à une discipline sévère de la part du personnel de l'école.

À partir des années 1990, les survivantes et survivants des pensionnats ont commencé à révéler le degré de maltraitance qu'ils avaient vécu dans ces écoles. Il a fallu attendre 2007 avant que la *Convention de règlement relative aux pensionnats indiens* soit établie, et 2008 pour que le gouvernement canadien présente des excuses formelles pour les préjudices causés par le système de pensionnats (Fondation autochtone de l'espoir). Même si la politique d'assimilation n'a pas fonctionné et que plusieurs peuples des Premières Nations continuent de pratiquer leurs traditions, les Autochtones ressentent encore les séquelles des politiques coloniales. Le portrait de nombreuses Premières Nations est désolant et ne va pas s'améliorant, comme le montrent les recherches contemporaines : taux élevés de consommation de drogue, de pauvreté et d'interventions du bien-être de l'enfance, tous liés aux conséquences des politiques d'assimilation.

Leçons apprises

Première leçon : Le capital intellectuel passe en premier.

Lorsque les familles passent de simples clients ou bénévoles de l'école à un rôle de leader dans les améliorations de l'éducation, elles gagnent du pouvoir, ce qui fait grossir le réservoir à idées et multiplie les possibilités. (Ferlazzo, 2011, p. 13)

La recherche que nous avons évaluée se concentrait sur la création de capital social, et c'était le principal objectif du projet. Sur une base quotidienne, cependant, il est devenu apparent que l'école s'efforçait aussi en réalité de développer le capital intellectuel des parents et du personnel. Nous avons appris qu'il était nécessaire de vraiment comprendre les expériences de vie et les connaissances propres aux familles des Premières Nations qui participaient au projet. « Échanger de l'information, donner du pouvoir aux familles, démanteler les obstacles à la compréhension et à la coopération et reconnaître les forces,

les priorités et les points de vue des parents est essentiel pour établir des relations fortes entre la maison et l'école »⁵. Comprendre les particularités de l'histoire et de l'expérience de chaque Première Nation est essentiel au développement de la confiance et de l'engagement familial.

Au Canada, le programme d'éducation n'accorde pas une place équitable et respectueuse aux peuples des Premières Nations. On y dénote souvent un manque flagrant de renseignements sur ces peuples, mais aussi de compréhension de leur culture. Non seulement leur point de vue n'y est pas pris en considération, mais ce système étranger leur est imposé. Ces facteurs ont contribué à la marginalisation de ces peuples et à leur séparation de la société canadienne dominante (Malatest et coll., 2002, p. 11). Pour régler ce problème, il faut absolument que le programme d'éducation reflète l'histoire, le point de vue et la culture des peuples des Premières Nations. Des chercheurs comme Agbo (2001), Demmert et coll. (2006b), Nelson-Barber et Trumbull (2007) et Rameka (2007) croient que « tant que la culture autochtone ne sera pas reconnue dans le programme et que la manière d'enseigner et d'évaluer ne reflètera pas les méthodes indigènes d'apprentissage et leurs connaissances, les peuples autochtones partout sur la planète continueront de se sentir marginalisés dans les milieux scolaires, échouant ainsi à répondre à des normes de réussite convenables » (citation tirée de Gunn, Pomahac, Striker et Tailfeathers, 2011, p. 325). Quand les connaissances et la culture des Premières Nations ne sont pas reflétées dans les ressources de la salle de classe, les apprenantes et apprenants et leurs familles peuvent se sentir déconnectés des enseignantes et enseignants et des documents d'apprentissage. Il est donc important que le personnel enseignant et les cadres reconnectent les familles en apprenant à connaître les communautés qu'ils servent. Comprendre les peuples autochtones, leurs modes de vie traditionnels et leur culture aiderait à établir une communication efficace entre le personnel enseignant et les parents autochtones (Agbo, 2007, p. 8).

Lors des groupes de discussion de parents du printemps 2014, certaines demandes ont été faites, notamment :

- Plus de programmes éducatifs après l'école, pas juste du sport.
- Un club de mathématiques.
- Un club de livres ou de lecture.
- Plus d'activités pour faciliter l'engagement des élèves dans leur apprentissage.
- Plus de soutien individuel pour les élèves, comme des aides-enseignantes et des aides-enseignants.
- Des orienteurs et des agentes et agents de liaison autochtones disponibles pour les élèves.
- Des représentantes et représentants autochtones dans les écoles.*

Ces recommandations sont moins nombreuses et plus centrées sur l'apprentissage des élèves que celles du printemps 2013, ce qui indique que nos efforts pour accroître le capital

⁵ Stelmack, obtenu sur <http://www.curriculum.org/secretariat/files/Mar8ParentalInvolvement.pdf>.

intellectuel des parents ont augmenté leur compréhension de l'importance « d'avoir accès aux ressources disponibles à l'école et d'en profiter » (Leithwood, 2012, p. 8). Nous croyons que nous nous dirigeons maintenant vers la création de capital social; les parents se sentent de plus en plus en contrôle, comme le démontre leur désir de collaborer avec l'école au sujet des besoins particuliers de leurs enfants et la façon dont la communauté de l'école s'est mobilisée pour amasser des fonds afin d'offrir un voyage de deux jours aux élèves de 8^e année.

Dans les groupes de discussion, les « participantes et participants ont décrit le conseil scolaire comme un groupe de gens (parents) qui se rencontrent pour échanger des idées sur l'école et aider à préparer des événements pour les enfants. Quatre parents sur six ont souhaité en faire parti (groupes de discussion, 2014). Il y en a encore beaucoup de travail à faire, comme le démontrent les commentaires des parents des groupes de discussion, mais il y a un petit groupe de parents qui commencent à s'engager de façon positive dans l'école.

Plusieurs des autres recommandations issues des entrevues devaient être appliquées pour l'automne 2014; un poste d'enseignant de langue seconde autochtone est ouvert, un membre des Premières Nations est désormais un enseignant permanent de l'école, et on se penchera sur la possibilité d'ajouter des programmes après l'école.

Deuxième leçon : La confiance découle de l'écoute et de l'action

[...] la « période de courtisanerie » est l'occasion parfaite pour les leaders scolaires de démontrer leur bienveillance et de prouver aux parents qu'ils ont la réussite de leurs enfants à cœur, qu'ils partagent leur engagement envers leur bien-être et qu'ils ne leur cachent rien. Les leaders jettent les bases d'une relation solide avec les parents quand ils établissent clairement qu'ils sont ouverts et honnêtes et qu'ils feront preuve de transparence [...] les leaders scolaires doivent adopter cette attitude et la maintenir (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013).

Les groupes de discussion de parents étaient essentiels au projet parce que les familles offraient des renseignements qui pouvaient démontrer non seulement une incompréhension de la terminologie de l'école, mais aussi de sa structure et des façons d'influencer son organisation. La directrice d'école a écouté les inquiétudes des parents de façon active, a étudié les recommandations des groupes de discussion originaux et a mis en œuvre autant de recommandations des groupes de discussion et d'autres mesures soulevées par les parents durant les conversations que le permettait le financement. La direction d'école et la chercheuse sont devenues des intermédiaires qui facilitent les échanges sur les problèmes et les inquiétudes entre les familles et le personnel de l'école.

Les enseignantes et enseignants ont commencé à mieux comprendre les réalités socio-économiques des familles et de leurs enfants, ce qui leur a permis de cesser de juger les choix et les actions des familles qui ne reflétaient pas leur propre réalité. Le personnel a commencé à expliquer de façon explicite les règles implicites des environnements d'enseignement aux élèves et familles (p. ex., un parent dont l'enfant s'est fait diagnostiquer un TDAH par le médecin s'est vu appuyé dans ses démarches pour répondre aux besoins de son enfant). L'effectif a commencé à augmenter, le personnel a cessé d'utiliser son droit de

transfert, l'équipe de cadres a signalé que le personnel se sentait efficace, et l'école s'est de plus en plus concentrée sur les élèves. Les élèves et le personnel sont maintenant fiers de montrer leur travail (visite de soutien du Superior-Greenstone District School Board, mai 2014). Les groupes de discussion de parents ont révélé un intérêt dans le programme scolaire de l'école, plutôt que dans son fonctionnement structurel.

Mot de la fin

Nous sommes au tournant de ce projet. Nous avons tiré d'importantes leçons de cette recherche, la principale étant que si la recherche nourrit notre travail, c'est son application pratique et le monitoring, le peaufinement et la mesure des effets qui nous amènent à penser différemment et à nous tourner vers d'autres recherches. Comme Elmore et coll. (2009) le soutiennent, « c'est en forgeant qu'on devient forgeron; on n'apprend pas en déléguant le travail, ni en ayant déjà fait ce travail à un tel moment par le passé, ni encore en embauchant des expertes et experts pour nous indiquer comment effectuer le travail. » (p. 33) On n'établit pas un climat positif à l'école en isolant un besoin et en se concentrant dessus; il faut adopter une approche intégrée qui tient compte des divers besoins propres aux intervenantes et intervenants, qu'il s'agisse des familles, des élèves, du personnel enseignant ou du personnel de soutien. Selon le deuxième principe des bases de l'enseignement, si on change un élément, il faut naturellement changer les deux autres pour avoir un effet (Elmore et coll., 2009, p. 25).

Ce qui a été le plus marquant pour nous, c'est l'évolution du projet. En effet, notre objectif initial de créer du capital social pour les parents des Premières Nations est devenu tout autre : améliorer le capital intellectuel de toutes les intervenantes et de tous les intervenants de la communauté scolaire. Nous avons donc appris que l'objectif d'améliorer l'engagement parental et celui d'améliorer le climat d'une école vont main dans la main. Des relations saines, fondées sur une compréhension de l'histoire, et un leadership partagé sont les fondations de l'amélioration du climat scolaire.

Tableau 1

Résultats du sondage sur l'engagement des élèves pour le Superior-Greenstone DSB

	Prétest				Post-test				Variation	
	Étudié		Témoin		Étudié		Témoin		É	T
	Md	ÉT	Md	ÉT	Md	ÉT	Md	ÉT		
Engagement comportemental	2,76	1,06	3,24	0,91	3,07	0,76	2,97	1,01	0,31	-0,27
<i>Respect des exigences</i>	2,91	1,01	3,33	0,87	3,28	0,76	3,15	0,97	0,36	-0,18
1. J'arrive en retard à l'école. (<i>recodé</i>)	2,50	0,97	3,23	0,94	3,14	0,77	2,80	1,05	0,64	-0,43
2. Lorsqu'on me pose une	3,19	0,75	3,40	0,80	3,32	0,65	2,98	1,04	0,13	-0,42

		Prétest				Post-test				Variation	
		Étudié		Témoin		Étudié		Témoin			
		Md	ÉT	Md	ÉT	Md	ÉT	Md	ÉT	É	T
	question en salle de classe, je réponds.										
3.	Je vais à l'école tous les jours.	3,06	1,12	3,41	0,78	3,45	0,60	3,30	0,93	0,39	-0,11
4.	J'ai dû rencontrer la direction d'école à cause de mon comportement. <i>(recodé)</i>	2,88	1,15	3,40	0,90	3,30	0,88	3,29	0,94	0,43	-0,11
5.	Je manque l'école même si je ne suis pas malade. <i>(recodé)</i>	2,94	1,06	3,21	0,93	3,17	0,89	3,36	0,91	0,24	0,15
<i>Prise d'initiatives en classe</i>		<i>2,57</i>	<i>1,12</i>	<i>3,13</i>	<i>0,96</i>	<i>2,80</i>	<i>0,77</i>	<i>2,76</i>	<i>1,06</i>	<i>0,24</i>	<i>-0,37</i>
6.	Je travaille fort pour terminer mes tâches à l'école.	3,20	1,15	3,60	0,85	3,71	0,46	3,44	0,84	0,51	-0,15
7.	Je pose des questions en salle de classe.	2,38	1,02	3,02	0,97	2,68	0,72	2,39	0,98	0,31	-0,63
8.	Je discute avec mes enseignantes et enseignants de sujets qui m'intéressent.	2,38	0,96	2,76	1,02	1,95	0,90	2,50	1,21	-0,42	-0,26
9.	J'aime lire dans mon temps libre.	2,31	1,35	3,15	1,00	2,86	0,99	2,69	1,20	0,55	-0,46
Sentiment par rapport à l'école		3,13	0,97	3,41	0,89	3,67	0,57	3,29	0,93	0,54	-0,13
<i>Sentiment d'appartenance</i>		<i>3,28</i>	<i>0,94</i>	<i>3,54</i>	<i>0,79</i>	<i>3,74</i>	<i>0,55</i>	<i>3,41</i>	<i>0,89</i>	<i>0,45</i>	<i>-0,13</i>
10.	Je me sens à ma place à l'école.	3,00	1,21	3,36	1,03	3,50	0,91	3,20	1,05	0,50	-0,17
11.	J'ai des amis à l'école.	3,53	0,92	3,66	0,67	3,86	0,35	3,60	0,78	0,33	-0,06
12.	Mes enseignantes et enseignants me traitent de la même façon que les autres élèves.	3,25	1,00	3,46	0,84	3,77	0,53	3,30	0,95	0,52	-0,15
13.	Je m'entends bien avec mes enseignantes et enseignants.	3,36	0,63	3,70	0,63	3,81	0,40	3,55	0,79	0,45	-0,15
<i>Valeur accordée à l'école</i>		<i>2,97</i>	<i>0,99</i>	<i>3,28</i>	<i>0,98</i>	<i>3,60</i>	<i>0,60</i>	<i>3,16</i>	<i>0,97</i>	<i>0,63</i>	<i>-0,12</i>
14.	Il m'arrive de bonnes choses à l'école.	2,75	1,06	3,11	1,03	3,36	0,58	3,04	0,93	0,61	-0,07
15.	Je pense qu'apprendre	3,13	1,09	3,32	0,96	3,76	0,70	3,11	1,06	0,64	-0,21

		Prétest				Post-test				Variation	
		Étudié		Témoin		Étudié		Témoin			
		Md	ÉT	Md	ÉT	Md	ÉT	Md	ÉT	É	T
	est important.										
16.	J'aime l'école.	2,56	1,09	3,26	0,93	3,50	0,67	3,04	1,07	0,94	-0,23
17.	Tout le monde devrait étudier aussi longtemps que possible.	3,44	0,73	3,43	1,03	3,77	0,43	3,46	0,83	0,34	0,03
<i>Attentes élevées</i>		<i>3,04</i>	<i>1,12</i>	<i>3,38</i>	<i>0,91</i>	<i>3,53</i>	<i>0,69</i>	<i>3,23</i>	<i>1,01</i>	<i>0,50</i>	<i>-0,15</i>
18.	Mes parents s'assurent que je fais mes devoirs.	2,81	1,33	3,35	1,12	3,95	0,22	3,25	1,13	1,14	-0,10
19.	Mes parents s'assurent que j'arrive à l'école à l'heure.	3,53	0,83	3,60	0,71	3,82	0,39	3,71	0,65	0,28	0,12
20.	Mes parents s'assurent que je me présente en salle de classe, sauf si je suis malade.	3,00	1,31	3,49	0,69	3,50	0,96	3,34	0,96	0,50	-0,15
21.	J'ai un espace de travail à la maison pour faire mes devoirs.	2,80	1,01	3,09	1,14	2,86	1,17	2,63	1,33	0,06	-0,46
<i>Capital social et intellectuel</i>		<i>2,74</i>	<i>0,94</i>	<i>3,20</i>	<i>0,99</i>	<i>3,50</i>	<i>0,67</i>	<i>2,98</i>	<i>0,91</i>	<i>0,76</i>	<i>-0,22</i>
22.	Mes parents viennent rencontrer mon enseignante ou enseignant et participent aux évènements à l'école.	2,43	0,94	2,98	1,07	3,36	0,85	2,52	1,06	0,94	-0,46
23.	Je parle de l'école avec mes parents.	2,33	0,98	2,94	1,17	3,18	0,96	2,59	1,09	0,85	-0,35
24.	Mes parents s'assurent que je mange et dors assez.	3,47	0,92	3,67	0,74	3,95	0,21	3,82	0,58	0,49	0,15
<i>Communication</i>											
25.	Mes parents m'encouragent à continuer d'essayer quand j'ai de la difficulté à faire mes devoirs.	2,87	1,13	3,39	0,93	3,43	0,99	3,20	1,12	0,57	-0,19

Annexe C : Formulaire d'évaluation de la relation de travail

Situez votre pratique dans les six domaines essentiels sur le continuum ci-dessous. Vous pouvez aussi demander à vos collègues et à votre personnel de vous évaluer, puis comparer les résultats et en discuter.

Caractéristique	À quoi ça ressemble?	Où se situe votre pratique sur ce continuum?
Confiance	<ul style="list-style-type: none"> • Demander l'avis des autres. • Permettre aux autres de faire leur travail sans surveillance inutile. • Être à l'aise de discuter des réussites et des échecs. 	Toujours Parfois Jamais
Diversité	<ul style="list-style-type: none"> • Inclure des gens qui ont des expériences et des points de vue différents. • Encourager ceux qui ont un point de vue différent sur des questions importantes à émettre leur opinion. 	Toujours Parfois Jamais
Ouverture d'esprit	<ul style="list-style-type: none"> • Être ouvert aux nouvelles idées. • Parler librement de ce qui fonctionne et de ce qui ne fonctionne pas dans la pratique. • Ajuster sa routine selon la situation, plutôt que de fonctionner sur le pilote automatique. 	Toujours Parfois Jamais
Interrelation	<ul style="list-style-type: none"> • Être attentif aux tâches actuelles ainsi qu'aux objectifs plus globaux. • Être conscient des rôles individuels et de la façon dont ils influencent les autres postes et les gens dans la pratique. 	Toujours Parfois Jamais

Respect	<ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve de délicatesse, d'honnêteté et de diplomatie. • Accorder de la valeur à l'opinion des autres. 	Toujours	Parfois	Jamais
Interactions variées	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre l'importance des relations sociales et professionnelles. • Encourager les gens à pratiquer des activités en dehors du travail. 	Toujours	Parfois	Jamais
Communication efficace	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre à quel moment certaines méthodes de communication sont plus appropriées et efficaces que d'autres. • Utiliser des moyens de communication « riches » (p. ex., une rencontre en personne) pour aborder les sujets plus délicats. • Utiliser des moyens de communication « pauvres » (p. ex., des notes de service) pour les affaires courantes. 	Toujours	Parfois	Jamais

Conçu par Alfred F. Tallia, M.D., M.H.P., Holly J. Lanham, M.B.A., Reuben R. McDaniel Jr., D.Éd., et Benjamin F. Crabtree, Ph.D. © 2006 American Academy of Family Physicians. Les médecins peuvent photocopier ou adapter ce document pour l'utiliser dans leur pratique; tous les autres droits sont réservés. *Seven Characteristics of Successful Work Relationships*. Tallia A.F., Lanham H.J., McDaniel R.R. Jr., Crabtree B.F. *Family Practice Management*. Janvier 2006, p. 47-50; <http://www.aafp.org/fpm/20060100/47seve.html>.