

**Rôle des processus motivationnels sous-tendant la participation scolaire
des parents et leurs impacts sur le fonctionnement des instances scolaires
et la réussite des élèves.**

Chercheure principale :

Catherine Ratelle, Université Laval
Département des fondements et pratiques en éducation

Co-chercheur(s) :

Isabelle Archambault, Université de Montréal
Julien Bureau, Université Laval
Stéphane Duchesne, Université Laval
André Plamondon, Université Laval

Professionnelles de recherche :

Geneviève Boisclair Châteauvert, Université Laval
Noelly Lemardelet, Université Laval

Partenaire(s) du milieu :

Fédération des comités de parents du Québec
Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
Fédération des centres de services scolaires du Québec
Regroupement des comités de parents autonomes du Québec
English Parents' Committees Association of Quebec

Établissement gestionnaire de la subvention :

Université Laval

Numéro du projet de recherche :

2021-OPLR-295434

Titre de l'Action concertée :

Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires

Partenaire(s) de l'Action concertée :

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)
Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Table des matières

Partie A – Contexte de la recherche	5
Partie B – Pistes de solution en lien avec les résultats, retombées et implications de nos travaux	9
Auditoire	9
Signification des conclusions	9
Retombées des travaux sur les plans social, économique et politique	12
Limites et généralisation des résultats	13
Partie C – Méthodologie	14
Partie D – Résultats	15
Objectif 1 : Mieux comprendre l’expérience des parents impliqués au sein des CE (étude 1).	15
Objectif 2.1 : Développer une mesure du fonctionnement du CE (étude 1-2).	17
Objectif 2.2 : Liens entre les motivations, la satisfaction des besoins psychologiques, la qualité du fonctionnement du CE et les intentions de s’impliquer sur le CE (étude 2).	18
Objectif 3 : Identifier les facteurs facilitants et les barrières liés à la décision de s’impliquer au sein des CE en dressant des profils de parents qui s’y engagent ou non (étude 2).	20
Partie E – Pistes de recherche	22
Partie F – Références et bibliographie	23

Liste des annexes

Annexe 1. Modèle proposé et objectifs.	25
Annexe 2. Précisions sur le devis utilisé.	26
Annexe 3. Description de l'échantillon de l'étude 2.	27
Annexe 4. Listes des mesures utilisées dans l'étude 2.	28
Annexe 5. Résultats et extraits des groupes de discussion.	32
Annexe 6. Construction de l'échelle du fonctionnement optimal du CE.	36
Annexe 7. Outil de mesure du fonctionnement des CE pour le milieu scolaire.	40
Annexe 8. Résultats du modèle d'équation structurelle.	43
Annexe 9. Procédure statistique de l'analyse des profils de valeurs-coûts.	45
Annexe 10. Bibliographie complète.	51

Liste des figures

Figure 1. Modèle proposé.	25
Figure 2. Répartition des extraits liés à la motivation à faire partie du CE.	32
Figure 3. Répartition des extraits liés au fonctionnement du CE en fonction du classement comme barrière ou facilitateur et de sa catégorie spécifique.	33
Figure 4. Structure de l'échelle de fonctionnement optimal (version courte)	39
Figure 5. Modèle d'équation structurelle pour prédire les intentions de persévérance sur le CE.	44
Figure 6. Profils des parents selon leur perception des valeurs et des coûts à faire partie du CE.	47

Liste des tableaux

Tableau 1. Description des collectes de données.	26
Tableau 2. Caractéristiques des participants à chacun des temps de mesure.	27
Tableau 3. Répartition des participants selon les régions administratives du Québec par rapport à la proportion réelle dans la population.	27
Tableau 4. Exemples d'extraits pour chacun des types de motivation.	32
Tableau 5. Exemples d'extraits de facilitateurs au fonctionnement du CE pour chacune des catégories.	34
Tableau 6. Exemples d'extraits de barrières au fonctionnement du CE pour chacune des catégories.	35
Tableau 7. Modèle de mesure en bifacteur-MESE et invariance de l'échelle du fonctionnement optimal du CE (version longue).	38
Tableau 8. Modèle de mesure en AFC de second ordre et invariance de l'échelle du fonctionnement optimal du CE (version courte).	38
Tableau 9. Corrélations entre les variables d'intérêt du modèle et les variables sociodémographiques du parent et de l'école.	43
Tableau 10. Répartition des profils en fonction du statut de participation au sein d'un CE.	47
Tableau 11. Répartition des profils en fonction des variables sociodémographiques de tous les parents.	48
Tableau 12. Comparaisons des moyennes en fonction des caractéristiques de l'école.	48
Tableau 13. Répartition des profils pour les non-membres du CE selon les intentions à en faire partie l'année suivante.	49
Tableau 14. Comparaison des moyennes pour les types de motivation des membres CE selon les profils.	49
Tableau 15. Comparaison des moyennes pour les besoins psychologiques des membres CE selon les profils.	50
Tableau 16. Comparaison des moyennes pour la perception du fonctionnement du CE selon les profils.	50

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Il y a plus de dix ans, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009) plaçait le parent au cœur de la réussite de l'élève en lui reconnaissant le rôle de « premier acteur » de sa réussite. Le ministère reconnaissait alors le besoin de conscientiser les parents quant à l'importance de leur rôle dans l'éducation de leur enfant et à la nécessité pour eux de s'engager dans le parcours scolaire de leur enfant. De nombreuses recherches qui ont porté sur l'implication scolaire des parents (ISP) ont montré les vertus de cet engagement pour l'apprentissage et la réussite des élèves (Carlson et al., 2019; Pomerantz et al., 2012; Ratelle & Duchesne, 2017). L'ISP peut prendre différentes formes telles soutenir son enfant dans ses devoirs et leçons, assister aux rencontres avec son enseignant, accompagner lors des sorties scolaires et participer à différents comités scolaires (Tardif-Grenier & Archambault, 2016; Grolnick & Slowiaczek, 1994). L'implication dans les comités scolaires peut se faire au sein de différentes instances (p. ex. conseil d'établissement [CE], comité de parents [CP], organisme de participation des parents [OPP]). Peu de recherches ont toutefois porté sur le rôle des parents au sein des CE et les facteurs expliquant leur implication au sein de ceux-ci.

Le fait qu'une faible proportion de parents s'impliquent dans ces instances soulève un lot de questions quant aux facteurs sous-tendant leur motivation à s'impliquer, mais aussi à maintenir leur implication sur une longue période. Il y a aussi lieu de se questionner sur la définition du fonctionnement optimal des CE et les facteurs expliquant l'absence d'ISP ou son abandon. En étudiant les facteurs permettant de faciliter et soutenir l'ISP au sein de ces différentes instances, mais également en

identifiant les barrières à l'ISP, il sera possible de se rapprocher davantage des visées des changements apportés à la gouvernance scolaire (Québec, 2020).

Cadre théorique

Lorsque l'ISP va au-delà de l'accompagnement de son enfant et s'étend à la participation à des comités scolaires, cela suggère une motivation substantielle – qui se manifeste par un investissement significatif en énergie et en temps. Une perspective motivationnelle guide donc notre projet de recherche en s'appuyant sur la théorie de l'autodétermination (TAD; Ryan & Deci, 2017).

Les besoins psychologiques

La TAD postule que tout individu possède trois besoins psychologiques fondamentaux dont la satisfaction est vitale à son fonctionnement optimal et à son bien-être: *autonomie* (p. ex. avoir une liberté d'action dans son rôle au sein du CE), *compétence* (p. ex. sentir que son implication au sein du CE a des retombées significatives) et *appartenance sociale* (p. ex. forger des liens satisfaisants avec les autres membres du CE). Ainsi, si le parent se sent autonome, compétent et lié positivement, sa motivation à faire partie du CE sera de meilleure qualité.

Le fonctionnement motivationnel

La TAD postule également l'existence de plusieurs types de motivation chez l'individu, variant sur un continuum selon leur niveau d'autodétermination (c.-à-d. à quel point un comportement est dit « autonome », donc volontaire et endossé par l'individu, ou « contrôlé », lorsque l'individu fait une activité pour des raisons externes à celle-ci). La forme de motivation la plus autodéterminée est la *motivation intrinsèque* qui implique l'exécution d'un comportement pour des raisons qui lui sont inhérentes, comme le plaisir et la satisfaction ressentie en l'exécutant (p. ex. s'impliquer au CE

parce que l'on trouve l'expérience plaisante ou satisfaisante). Une autre forme de motivation autonome est la *régulation identifiée*, où l'individu s'identifie aux raisons de faire un comportement (p. ex. s'impliquer au CE parce que l'on trouve important de contribuer à la vie de l'école). Par contraste, les formes de motivation contrôlée comprennent d'abord la *régulation introjectée*, qui réfère aux comportements exécutés pour diminuer des pressions internes comme la culpabilité ou rehausser son soi (p. ex. s'impliquer au CE, car cela l'amène à sentir qu'il est une meilleure personne). Une autre motivation contrôlée est la *régulation externe*, qui s'observe lorsque le comportement des individus est motivé par le désir d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition (p. ex. s'impliquer au CE pour bonifier son curriculum vitae). Enfin, le dernier type de motivation proposé par la TAD est l'*amotivation*, qui décrit l'absence de motivation et s'observe lorsque l'individu ne perçoit pas de liens entre ses actions et leurs conséquences (p. ex. un parent membre d'un CE qui est incapable d'identifier une seule raison à son implication).

Les recherches antérieures montrent que les conséquences les plus positives ont été associées de façon récurrente aux motivations autonomes alors que les conséquences les plus négatives ont été associées aux motivations contrôlées et à l'amotivation (voir Ryan & Deci, 2017). Alors qu'aucune recherche n'a spécifiquement appliqué cette conceptualisation de la motivation envers l'ISP, nous pouvons néanmoins nous attendre à ce qu'un parent membre d'un CE pour des raisons liées à une motivation autonome démontre une implication de meilleure qualité, ce qui favoriserait le niveau de fonctionnement du CE et, par ricochet, contribuerait à la vie scolaire de l'école et la réussite des élèves.

Barrières et facilitateurs de l'implication auprès du CE

D'un point de vue motivationnel, il importe également de mieux comprendre les raisons expliquant l'absence d'ISP (c.-à-d. le fait de ne pas participer à ces instances scolaires). Les barrières motivationnelles seront conceptualisées à l'aide du modèle attentes-valeurs-coûts (MAVC; Wigfield & Eccles, 2017). Selon cette théorie, les choix d'un individu sont expliqués notamment par la balance entre la valeur perçue et les coûts associés à son engagement dans l'activité. La notion de valeur fait référence à la perception qu'a l'individu de l'utilité, du plaisir et de l'importance de s'engager dans cette activité tandis que les coûts se rapportent aux éléments négatifs associés, tels que la perte d'alternatives valorisées ou les efforts requis. Ainsi, un parent sera plus enclin à s'impliquer dans le CE si l'ensemble des coûts qu'il perçoit sont faibles par rapport à la valeur qu'il attribue à cette implication. En étudiant mieux ces facteurs, il sera possible d'identifier les moyens qui permettraient une plus grande participation des parents au sein des CE. Cela permettra aussi d'identifier, parmi les parents impliqués, ceux étant les plus à risque de décrocher et ainsi de mettre en place des stratégies de soutien et de rétention.

Objectifs

Ciblant le niveau primaire, cette étude poursuit trois objectifs (voir annexe 1) : (1) mieux comprendre l'expérience des parents impliqués au sein des CE; (2) examiner la relation entre les motivations des parents à s'impliquer dans le CE, la satisfaction de leurs besoins psychologiques et la qualité du fonctionnement du CE, en lien avec leurs intentions de continuer ou non à s'impliquer au sein du CE; et (3) identifier les facteurs et les barrières liés à la décision de s'impliquer au sein des CE en dressant des profils de parents qui s'y engagent ou non.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE NOS TRAVAUX

Auditoire

Nos travaux s'adressent à quatre auditoires : (1) les parents d'élèves du primaire, notamment les organismes scolaires (p. ex. conseils d'établissement, comités de parents) qui sont les principaux bénéficiaires des résultats de cette recherche; (2) le milieu scolaire, et plus particulièrement les intervenants scolaires qui ont un lien direct ou indirect avec les parents tels que le personnel enseignant et la direction; (3) les décideurs et organismes orientant les politiques publiques et de formation, comme le ministère de l'Éducation ou le Conseil supérieur de l'éducation; enfin, (4) la communauté scientifique, tant au niveau national qu'international.

Signification des conclusions

Premièrement, les résultats de l'étude ont permis de mieux comprendre l'expérience des parents membres de CE en identifiant leurs motivations initiales à en faire partie et les facteurs contribuant au bon fonctionnement du CE. L'étude a d'abord permis de révéler que toutes les motivations proposées par la TAD se retrouvent parmi les raisons amenant les parents à s'impliquer au sein du CE, confirmant ainsi l'utilité de cette mesure pour notre enquête. Les principales motivations mentionnées par les parents sont l'importance de leur engagement et les bénéfices qu'ils en retirent. Les parents impliqués comprennent l'importance de leur rôle dans les décisions de la vie scolaire de leur enfant et trouvent essentiel d'en faire partie. Aussi, ils apprécient les petits privilèges associés à leur implication, comme le fait de pouvoir entrer dans l'école et d'avoir accès à des informations privilégiées sur l'école de leur enfant. L'étude a ensuite permis d'identifier les barrières et facilitateurs au bon

fonctionnement du CE. Ceci a conduit au développement d'une mesure qui a été validée auprès d'un plus grand échantillon suite à son examen par un comité d'experts. Cette échelle pourra être utilisée par les milieux scolaires pour identifier les zones d'amélioration, favorisant ainsi la persévérance et le fonctionnement de leurs membres. L'étude a révélé que la qualité de la relation et la confiance entre les membres, l'engagement au sein du comité, la clarté des rôles, la collaboration et le travail d'équipe, ainsi que la perception d'un pouvoir d'agir dans l'intérêt de tous les élèves de l'école, sont des facteurs essentiels au bon fonctionnement du CE.

Deuxièmement, nos résultats ont permis d'identifier les liens entre les motivations, la satisfaction des besoins psychologiques, le fonctionnement du CE et les intentions de persévérance l'année suivante. Ces résultats montrent quels facteurs sont les plus fortement associés aux intentions de poursuivre ou non leur engagement et les liens entre ces différents facteurs. La satisfaction des besoins psychologiques des membres et la perception d'un bon fonctionnement du CE sont les facteurs qui prédisent le mieux les intentions de poursuivre leur engagement. Ainsi, des parents qui percevraient des difficultés dans le fonctionnement du CE, comme un manque de confiance entre les membres ou une ambiguïté des rôles, auraient davantage l'intention de cesser leur engagement l'année suivante. De plus, les parents du CE ont besoin de sentir autonomes, compétents et liés aux autres membres pour soutenir leur intention de continuer à faire partie du CE. Ils doivent sentir qu'ils peuvent prendre des décisions librement, exprimer leur propre opinion, assumer leur rôle avec compétence et voir que leurs actions produisent des conséquences souhaitées. De plus, ils ont besoin de tisser des relations et des liens positifs avec les autres membres du CE pour être motivés à poursuivre leur engagement.

Nous avons également constaté que les parents ayant une motivation autonome ou contrôlée se sentent plus autonomes, compétents et liés positivement dans leur implication au CE. À l'inverse, les parents qui ne savent pas vraiment pourquoi ils s'y impliquent verront leurs besoins moins satisfaits. En retour, lorsque leurs besoins psychologiques sont satisfaits, ils perçoivent un meilleur fonctionnement du CE. Enfin, la satisfaction de leurs besoins et la qualité du fonctionnement du CE contribuent toutes les deux à l'intention des parents de poursuivre leur engagement l'année suivante, ce qui en fait des facteurs clés de la persévérance.

Troisièmement, les résultats de notre étude ont permis d'identifier trois profils de parents en fonction de leur perception de la valeur et des coûts associés à l'engagement sur un CE. Le premier profil, appelé « les optimistes », voit cet engagement de manière très positive, percevant une grande valeur à l'implication au sein d'un CE et peu de coûts. Le deuxième profil, « les résistants », a une vision plus négative, ressentant que les coûts liés à l'implication, tels que les efforts et le temps nécessaires, surpassent les avantages perçus. Enfin, le troisième profil, nommé les « les détachés », adopte une attitude plus indifférente, ne voyant ni de grande valeur ni de coûts significatifs à l'engagement au sein d'un CE.

On retrouve une majorité de parents membres du CE dans le profil des optimistes, bien qu'une proportion de ces parents se répartisse aussi dans les autres profils. Les membres du CE qui se retrouvent dans les profils des détachés ou des résistants ont davantage l'intention de cesser leur implication, car ils ressentent une satisfaction moindre de leurs besoins et perçoivent davantage de difficultés dans le fonctionnement du CE. Parmi les parents qui ne sont pas actuellement membres d'un CE, une proportion significative appartient au profil des optimistes. Ces derniers ont

davantage l'intention de soumettre leur candidature l'année suivante et perçoivent également que les travaux du CE de l'école de leur enfant ont des retombées positives dans leur milieu. De plus, ils rapportent une perception plus positive du climat de l'école, se sentant les bienvenus et percevant plus de possibilités pour les parents de s'y impliquer. Enfin, les raisons les plus fréquemment mentionnées par les parents du profil des résistants pour ne pas faire partie du CE sont le manque de temps, le manque d'intérêt et la perception de ne pas être suffisamment compétent pour le faire. Étant donné qu'ils perçoivent tout de même de la valeur dans cette implication, réduire leur perception des coûts pourrait être une stratégie efficace pour favoriser leur engagement au sein des CE.

Retombées des travaux sur les plans social, économique et politique

En documentant la perception qu'ont les parents de l'implication au sein des CE et les facteurs qui permettent de prédire la persévérance des membres ou les intentions des parents à en faire partie, la plus grande retombée de notre étude est l'identification de pistes d'intervention tangibles pour favoriser l'engagement des parents en sein des CE. Trois grandes pistes d'intervention pour le milieu scolaire se dégagent de notre recherche : (1) réduire la perception des coûts associés à l'implication en clarifiant concrètement en quoi consiste l'engagement au sein du CE; (2) veiller au bon fonctionnement du CE en réduisant l'ambiguïté des rôles et en créant des occasions de tisser des liens entre eux; et (3) évaluer la perception des membres du fonctionnement du CE pour identifier des améliorations nécessaires. Ces interventions sont accord avec la *Politique éducative du Québec* et la vision du ministre de l'Éducation qui souligne le rôle fondamental des parents dans le développement scolaire de leurs enfants. Elles résonnent également avec la récente

adoption du projet de loi 40 (Québec, 2020) qui a modifié la composition et les fonctions du CE en augmentant le nombre de parents qui y siègent et en leur conférant de nouvelles responsabilités. Ces changements visent à rapprocher la prise de décisions des personnes impliquées auprès des élèves, notamment les parents. Par conséquent, ces pistes d'action concrètes sont essentielles pour améliorer l'engagement des parents et renforcer la gouvernance scolaire.

Une autre retombée importante de notre recherche est la création d'une échelle de mesure permettant aux CE d'évaluer la perception qu'ont les membres de son fonctionnement. Cet outil, disponible en annexe au présent rapport, peut être utilisé facilement par les membres de la direction des écoles, par les centres de services scolaires ou encore par la présidence des CE. Il permet d'identifier la perception des membres et de repérer des pistes d'amélioration pour optimiser le fonctionnement du CE et favoriser la rétention de ses membres.

Limites et généralisation des résultats

L'étude 1 utilisait un devis qualitatif (groupes de discussion) qui, bien que comportant des avantages au niveau de la crédibilité et de la transférabilité des résultats, ne permet pas la généralisation des résultats. Ceci est toutefois davantage possible dans l'étude 2, qui utilisait l'enquête auprès d'un large échantillon de parents québécois. Pour les deux études, puisqu'un devis expérimental n'était pas utilisé, il est impossible d'en tirer des inférences causales. En utilisant un devis qualitatif (étude 1) et quantitatif (étude 2), nous avons pu répliquer les résultats obtenus et vérifier dans l'enquête de l'étude 2 la généralisation de ce qui a été rapporté par les parents dans l'étude 1, ce qui a notamment permis de créer l'échelle mesurant le fonctionnement des CE.

PARTIE C – MÉTHODOLOGIE

Les devis de recherche utilisés pour les études 1 et 2 sont présentés à l'annexe 2.

Étude 1. Deux groupes de discussion ont été réalisés auprès de parents membres d'un CE ($n = 12$) provenant d'un peu partout au Québec (régions rurales et urbaines). Ils ont été recrutés via des annonces diffusées par les comités de parents des différents centres de services scolaires. La discussion visait à mieux comprendre leurs motivations à s'impliquer initialement sur le CE et à maintenir leur engagement ainsi qu'à identifier les facteurs liés à la qualité du fonctionnement du CE. Par la suite, une version préliminaire d'une échelle de la qualité du fonctionnement des CE a été élaborée par notre équipe sur la base des propos ressortis dans les groupes de discussion. Ce questionnaire a été soumis à un comité d'experts ($n = 6$) composé de parents membres de CE et de représentant de la Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ) afin d'évaluer la clarté et la pertinence des questions.

Étude 2. Une enquête panquébécoise par questionnaire web comportant quatre temps de mesure (automne 2021, printemps 2022, automne 2022 et printemps 2023) a été réalisée. Les participants volontaires ont été recrutés via des annonces transmises par nos différents partenaires ainsi que les réseaux sociaux ($n = 3\ 255$; 87% femmes; 590 membres d'un CE). Aux temps 2 et 4, seulement une partie de l'échantillon a été sollicitée pour répondre au questionnaire. L'échantillon est décrit de manière exhaustive en annexe 3. Les questionnaires mesuraient (1) la motivation, les valeurs et les coûts à l'ISP, (2) la satisfaction/frustration des besoins psychologiques en contexte d'ISP, (3) la composition et le fonctionnement du CE et (4) les variables contrôles liées au parent (p. ex. statut socioéconomique, genre, âge) et à l'enfant (p. ex. sexe, âge). L'annexe 4 détaille l'ensemble des mesures utilisées.

PARTIE D – RÉSULTATS

Objectif 1 : Mieux comprendre l'expérience des parents impliqués au sein des CE (étude 1).

Le premier sujet qui était abordé dans les groupes de discussion concernait les motivations des parents à faire partie du CE et à maintenir leur engagement. Les résultats obtenus ont permis de voir que toutes les formes de motivation peuvent être présentes dans cette expérience.

Le type de motivation qui est le plus souvent mentionné par les parents est la régulation externe (33 % des extraits). Les parents mentionnent retirer quelque chose de leur implication au sein du CE, comme avoir le privilège de pouvoir entrer dans l'école, d'être informés en premier au sujet des activités ou de rencontrer de nouvelles personnes. La régulation identifiée est également très présente dans les propos des parents (24 % des extraits). Les parents abordent l'importance de leur rôle au sein du CE, dont contribuer à améliorer la vie scolaire, prendre des décisions importantes qui ont un réel impact sur l'école, mettre en place des choses qui vont rester dans le temps et être utiles ou de s'assurer que le point de vue des parents soit entendu. La motivation intrinsèque (12 % des extraits) et la régulation introjectée (12 % des extraits) sont également manifestées dans une partie des propos rapportés par les parents. Ceux-ci mentionnent éprouver du plaisir dans leur implication ou aimer participer à la vie scolaire de leur enfant (motivation intrinsèque) ou encore ils rapportent s'être impliqués sur le CE parce que c'est valorisant ou encore par culpabilité craignant que personne d'autre ne le fasse ou que le CE ne fonctionne pas bien sans leur implication (régulation externe). Enfin, certains propos de parents reflètent de l'amotivation envers leur implication au CE (9 % des extraits). Ces

parents rapportent avoir l'impression de ne plus avoir de pouvoir de décision, de ne pas trop savoir en quoi consiste leur rôle ou de ne pas savoir pourquoi ils continuent à s'impliquer sur le CE. Des exemples d'extraits rapportés par les parents sont présentés dans l'annexe 5 pour chaque type de motivation, ainsi qu'un graphique présentant la répartition des extraits en fonction des types de motivation.

La deuxième thématique abordée avec les parents lors des groupes de discussion visait à mieux comprendre les facteurs qui facilitent ou nuisent au bon fonctionnement du CE dans le but d'ensuite développer une mesure du fonctionnement qui pourrait être utilisée dans l'enquête. Les parents ont autant abordé des éléments facilitateurs (40 extraits) que des barrières (47 extraits) au fonctionnement du CE. Chacune des sous-catégories pouvait se retrouver par la suite comme facilitateur ou comme barrière au fonctionnement.

Parmi les facilitateurs, les parents parlent d'abord de l'importance de la qualité de la relation avec les autres membres du CE, que ce soit avec la direction (18 % des extraits) ou avec les autres parents (10 % des extraits). Plusieurs parents ont aussi abordé l'importance de la clarté de leur rôle, que ce soit par la formation obligatoire (15 % des extraits) ou du fait de sentir qu'ils ont un certain pouvoir sur les décisions prises (10 % des extraits). Enfin, les parents abordaient aussi le recrutement des parents, qui est un facilitateur au fonctionnement lorsque ça se passe bien, que ce soit par les moyens de recrutement utilisés dans leur école (10 % des extraits) ou de l'intérêt élevé des parents dans leur milieu à s'impliquer (10 % des extraits).

Parmi les barrières identifiées, les parents mentionnent des éléments en lien avec la clarté de leur rôle au sein du CE, surtout lorsqu'ils se sentent impuissants face aux décisions prises (17 % des extraits). Le recrutement des parents est également

mentionné comme une barrière au fonctionnement du CE, surtout lorsque l'intérêt des parents à en faire partie est faible (15 % des extraits). Les modalités des rencontres sont un élément qui ressort des propos des participants, notamment en lien avec les rencontres en ligne qui ont eu lieu pendant la pandémie (17 % des extraits). Enfin, les parents identifient les caractéristiques des membres comme des barrières au bon fonctionnement du CE, notamment en lien avec la mouvance des membres (11 % des extraits). D'autres éléments ont également été mentionnés par les parents comme étant des facilitateurs ou des barrières au fonctionnement du CE. Un graphique présentant la répartition des extraits et des exemples se trouve dans l'annexe 5.

Objectif 2.1 : Développer une mesure du fonctionnement du CE (étude 1-2).

L'un des objectifs de cette recherche était de développer une mesure du fonctionnement du CE qui pourrait ensuite être utilisée par les directions d'école, les centres de services scolaires et les CE. À la suite des éléments qui sont ressortis des groupes de discussion quant aux facilitateurs et aux barrières au fonctionnement du CE, nous avons identifié des échelles de mesure qui pourraient servir à mesurer ces différentes dimensions (qualité des liens entre les membres, engagement organisationnel, rôles et responsabilités, confiance relationnelle et ambiguïté du travail) en les adaptant au contexte du CE. Un comité d'experts a par la suite évalué la mesure développée en lien avec la clarté et la pertinence des questions. La mesure développée a par la suite été utilisée dans l'enquête et validée. L'annexe 6 présente le processus de validation et l'annexe 7 fournit l'outil qui peut être utilisé par le milieu scolaire pour mesurer le fonctionnement d'un CE.

Objectif 2.2 : Liens entre les motivations, la satisfaction des besoins psychologiques, la qualité du fonctionnement du CE et les intentions de s’impliquer sur le CE (étude 2).

Un modèle d’analyse par équation structurelle (annexe 8) a testé de façon longitudinale les liens entre la motivation à faire partie du CE (au temps 1), la satisfaction des besoins psychologiques et la qualité du fonctionnement du CE (au temps 2) pour prédire les intentions de persévérance ou non des membres du CE l’année suivante (au temps 3). Ces analyses ont été réalisées sur le sous-échantillon de membres CE seulement ($n = 524$). Pour simplifier le modèle à tester, (1) les motivations ont été regroupées en trois facteurs (motivations autonomes, motivations contrôlées et amotivation), (2) la satisfaction des besoins psychologiques a été regroupée en un seul facteur global et (3) les sous-dimensions de qualité de relation et de confiance relationnelle ont été retirées du facteur de qualité du fonctionnement du CE en raison de leur redondance avec la satisfaction du besoin d’appartenance sociale. Les corrélations avec diverses variables sociodémographiques des parents et de l’école ont d’abord été explorées. Les variables associées à certains facteurs du modèle ont été ajoutées comme variables contrôles.

Les résultats montrent d’abord que les motivations autonomes ($\beta = 0,19$) et contrôlées ($\beta = 0,12$) à faire partie du CE en début d’année scolaire sont fortement corrélées entre elles et prédisent toutes deux positivement la satisfaction des besoins psychologiques des membres à la fin de l’année scolaire. À l’inverse, l’amotivation ($\beta = -0,38$) est associée à l’insatisfaction des besoins. Ainsi, la motivation des parents, quelle que soit sa forme, prédit une meilleure satisfaction de leurs besoins psychologiques à la fin de l’année scolaire comparativement à l’amotivation.

Les résultats montrent également que la satisfaction des besoins psychologique prédit positivement et fortement la perception de la qualité du fonctionnement du CE ($\beta = 0,59$), qui en retour prédit les intentions de persévérance des membres l'année suivante ($\beta = 0,18$). Ainsi, plus les parents se sentent autonomes, compétents et liés positivement dans leur implication au CE, plus ils perçoivent positivement le fonctionnement du CE, c'est-à-dire la qualité de leur relation avec les autres membres, leur engagement, leur rôle et leurs responsabilités au sein du CE, ainsi que leur confiance envers les autres membres et la clarté du travail. La satisfaction des besoins psychologiques des membres du CE est donc importante pour leur perception positive du fonctionnement global du CE. De plus, lorsque les besoins psychologiques des membres sont satisfaits au sein du CE, ces derniers ont davantage l'intention de poursuivre leur engagement l'année suivante.

Enfin, la qualité du fonctionnement du CE prédit positivement les intentions de persévérance des membres ($\beta = 0,14$). Plus les membres perçoivent que le CE fonctionne de manière optimale, plus ils ont l'intention de poursuivre leur implication l'année suivante. Ce lien était plus fort ($\beta = 0,30$) avant l'ajout des liens directs entre les autres prédicteurs (c.-à-d. motivations et besoins) et les intentions de persévérer. L'ajout du lien avec la satisfaction des besoins psychologiques a légèrement diminué ce coefficient, ce qui suggère que la satisfaction des besoins individuels des membres joue également un rôle dans leur persévérance au sein du CE. Ainsi, le fonctionnement optimal du CE contribue aux intentions de persévérance de ses membres, mais si ces derniers ne s'y sentent pas autonomes, compétents et liés aux autres, ils auront moins tendance à vouloir poursuivre leur implication.

Objectif 3 : Identifier les facteurs facilitants et les barrières liés à la décision de s'impliquer au sein des CE en dressant des profils de parents qui s'y engagent ou non (étude 2).

Pour répondre à cet objectif, une analyse de profils latents a été réalisée sur l'échantillon total (c.-à-d. incluant les parents impliqués et non impliqués sur le CE) au temps 1 ($n = 3\,255$). Nous avons également fait l'analyse séparément pour les parents membres et non du CE et les profils obtenus étaient similaires. La présentation plus en détail de l'analyse réalisée est présentée dans l'annexe 9.

Les résultats montrent trois profils distincts de parents au sein de l'échantillon. Le premier profil, les détachés (12 %), est composé de parents qui ne perçoivent ni les avantages ni les inconvénients de l'implication au sein d'un CE. C'est le profil qui perçoit le moins de valeur à ce type d'engagement, ils ne ressentent ni plaisir ni utilité à y participer. Ils ne voient pas non plus de coûts associés à cet engagement. En conséquence, ils restent complètement détachés et n'ont pas d'intérêt à y participer. Le deuxième profil, les optimistes (35 %), est composé de parents qui perçoivent une grande valeur et peu de coûts associés à l'engagement au sein d'un CE. C'est le profil qui perçoit le plus d'utilité et de plaisir dans cet engagement, tout en percevant peu de contraintes. Ils ont ainsi une vision très positive de l'implication sur un CE. Enfin, le troisième profil, les résistants (53 %), est composé de parents qui, même s'ils perçoivent des avantages à s'engager au CE, perçoivent plus de coûts que de bénéfices. Pour eux, l'implication au CE est associée à des difficultés telles que la conciliation avec les responsabilités familiales, la perte d'activités alternatives appréciées et des coûts émotionnels ou psychologiques. Ils ressentent peu de plaisir et un niveau moyen d'utilité à cet engagement, mais rapportent un niveau supérieur

pour la valeur d'atteinte. En conséquence, ils sont réticents à s'y impliquer en raison des inconvénients qu'ils associent à cet engagement.

Ensuite, la composition des profils a été examinée en fonction de la participation des parents sur le CE ($V = 0,41$). Les résultats indiquent que les membres d'un CE se retrouvent davantage dans le profil des optimistes (79 % d'entre eux). Les parents ayant déjà fait partie d'un CE mais qui ne le sont plus se retrouvent quant à eux répartis entre les trois profils : 42 % parmi les optimistes, 35 % parmi les résistants et 23 % parmi les détachés. Les parents qui n'ont jamais été membres d'un CE se retrouvent quant à eux en plus grande majorité dans le profil des résistants (65 %). Enfin, nous avons examiné la répartition des profils en fonction de différentes caractéristiques liées au parent ou à l'école (voir annexe 9). Nous présentons ici les différences les plus substantielles entre les profils selon les tailles d'effet. Les parents du profil optimistes ont la meilleure perception du climat de l'école ($\eta^2 = 0,06$) et de l'efficacité du CE ($\eta^2 = 0,16$). Parmi les parents non membres CE, ceux du profil des résistants sont les plus nombreux à n'avoir jamais été membres d'un CE ($V = 0,19$) et à ne pas s'y impliquer par manque de temps ($V = 0,15$) ou parce qu'ils ne se sentent pas compétents pour le faire ($V = 0,14$). De plus, les parents des profils détachés et résistants sont plus nombreux à ne pas s'y engager par manque d'intérêt ($V = 0,21$). Pour les parents membres du CE, ceux du profil des optimistes montrent une motivation plus autonome ($\eta^2 = 0,19-0,27$) et moins d'amotivation ($\eta^2 = 0,22$). Leurs besoins psychologiques sont moins frustrés ($\eta^2 = 0,13-0,27$) au sein du CE et ils perçoivent un meilleur fonctionnement, notamment en ce qui concerne la qualité des relations ($\eta^2 = 0,15$) et l'engagement organisationnel des membres ($\eta^2 = 0,26$).

PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE

Ce rapport présente les résultats principaux issus de données recueillies sur quatre temps de mesure auprès d'un large échantillon. Cette base de données continuera d'être exploitée au cours des prochaines années pour alimenter les connaissances sur l'implication des parents d'enfants du primaire au sein de la gouvernance scolaire.

Parmi les pistes de recherche qui seront poursuivies, en voici trois principales :

Premièrement, nous examinerons les trajectoires de fonctionnement motivationnel – la satisfaction et frustration des besoins psychologiques, les types de motivation envers la participation au CE – des parents membres d'un CE de sorte à identifier si certains parents poursuivent des trajectoires ascendantes ou descendantes sur les deux années de collecte. Ces patrons développementaux seront ensuite liés aux facteurs sociodémographiques du parent (p. ex. niveau de scolarité, situation familiale) et de l'école (p. ex. cote IMSE) ainsi que la stabilité de leur implication au CE. Deuxièmement, nous examinerons plus spécifiquement la composition des CE sur lequel siègent les parents de l'échantillon au plan de la diversité ethnoculturelle et sociodémographique afin d'identifier leur représentativité au regard de la communauté de l'école. Le niveau de représentativité sera ensuite lié à des indicateurs tels le climat perçu de l'école, les scores de réussite aux épreuves ministérielles, etc. Enfin, nous examinerons pour l'ensemble de l'échantillon la stabilité des perceptions qu'on les parents des facilitateurs (valeurs) et des barrières (coûts) envers la participation au CE. Nous examinerons en quoi ces patrons de changement peuvent être expliqués par des facteurs propres aux parents (p. ex. avoir plusieurs enfants, la situation professionnelle) et de l'école (p. ex. cote IMSE). Ils seront également liés aux intentions de s'engager dans un CE et à leur participation.

PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

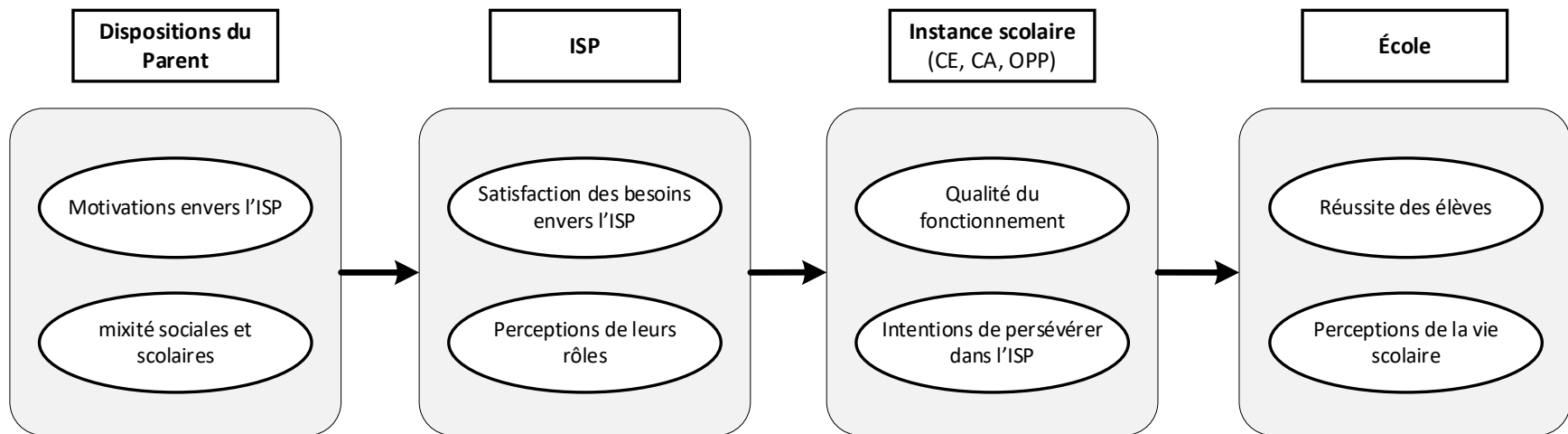
- Carlson, C.I., Maddocks, D.L.S., & Scardamalia, K.M. (2019). Families and schools. Dans B.H. Fiese, M. Celano, K. Deater-Deckard, E.N. Jouriles, & M.A. Whisman (Dir.), *APA handbook of contemporary family psychology: Applications and broad impact of family psychology* (p. 217–233). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000100-014>
- Grolnick, W.S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*, 237-252.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Plan stratégique 2009-2013 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Plan stratégique 2009-2013 de la Commission consultative de l'enseignement privé*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Pomerantz, E. M., Kim, E. M., & Cheung, C. S.-S. (2012). Parents' involvement in children's learning. Dans K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Dir.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (p. 417–440). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-017>
- Québec (2020). Loi sur l'instruction publique.
<http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3>.
- Ratelle, C.F. & Duchesne, S. (2017). The role of parents in supporting adaptation in school: A motivational perspective. Dans H.W. Marsh, R.G. Craven, D.M. McInerney & F. Guay (Dir.), *SELF – Driving Positive Psychology and Wellbeing International* (Advances in Self Research, Vol. 6), p. 167-197. Charlotte, NC: Information Age.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L., (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford.
- Tardif-Grenier, K. & Archambault, I. (2016). L'implication parentale et l'ajustement scolaire des élèves du primaire issus de l'immigration: effet différentiel en fonction de la région de naissance du parent. *Revue des sciences de l'éducation, 43*, 209-247.
- Wigfield, A., Rosenzweig, E.Q., & Eccles, J.S. (2017). Achievement values: Interactions, interventions, and future directions. *Handbook of competence and motivation: Theory and application* 116–134.

ANNEXES

Annexe 1.

Modèle proposé et objectifs.

Figure 1. Modèle proposé.



Objectifs :

- (1) mieux comprendre l'expérience des parents impliqués au sein des CE;
- (2.1) développer une mesure du fonctionnement optimal des CE;
- (2.2) examiner la relation entre les motivations des parents à s'impliquer dans le CE, la satisfaction de leurs besoins psychologiques et la qualité du fonctionnement du CE en lien avec leurs intentions de continuer ou non à s'impliquer au sein du CE;
- (3) identifier les facteurs et les barrières liés à la décision de s'impliquer au sein des CE en dressant des profils de parents qui s'y engagent ou non.

Annexe 2.*Précisions sur le devis utilisé.***Tableau 1.** *Description des collectes de données.*

Étude 1	
Groupes de discussion (juin 2021)	12 parents (11 femmes et 1 homme); 5 étaient aussi membres de l'OPP et 8 étaient aussi impliqués sur le comité de parents.
Comité d'experts (septembre 2021)	4 parents membres d'un CE et 2 membres de la FCPQ (seulement des femmes)

Étude 2	
Temps 1 (novembre 2021)	3 255 parents 518 membres CE
Temps 2 (juin 2022)	990 parents 426 membres CE
Temps 3 (novembre 2022)	2 601 parents 417 membres CE
Temps 4 (juin 2023)	938 parents 349 membres CE

Note. Dans l'étude 2, le nombre de participants varie grandement entre chacun des temps de mesure. Au temps 1, nous visions recruter au moins 500 parents membres d'un CE et 500 parents non membres. Pour atteindre cet objectif (recruter suffisamment de parents membres d'un CE) il a fallu recruter davantage de participants que ce qui était prévu initialement. Ainsi, nous avons recruté 3 255 parents au lieu du 1 000 qui était prévu dans la demande de subvention. Pour respecter le budget, nous avons dû faire le choix de solliciter moins de parents aux temps 2 et 4 (n visé de 1 000 parents au maximum pour ces 2 temps de mesure) de l'étude. Nous avons alors sollicité la participation de tous les parents membres d'un CE et avons sélectionné aléatoirement les autres parents (parmi les parents non membres d'un CE au temps 1) qui allaient être recontactés pour ces deux temps de mesure, mais de façon à se rapprocher le plus possible de la représentativité des régions administratives (c.-à-d. aléatoirement, mais en proportion de la population de chacune des régions) et de conserver les parents qui étaient moins représentés (p. ex. hommes et parents anglophones).

Annexe 3.*Description de l'échantillon de l'étude 2.***Tableau 2.** *Caractéristiques des participants à chacun des temps de mesure.*

	T1	T2	T3	T4
Âge moyen du parent (ÉT)	39,3 (5,3)	40,6 (5,4)	40,2 (5,1)	41,5 (5,2)
Proportion de femmes	86%	76%	87%	78%
Langue parlée : français	88%	87%	89%	88%
Niveau d'études collégiales ou plus	87%	91%	89%	92%
Travaillent à temps plein	76%	78%	80%	79%
En couple (mariés ou conjoints de fait)	82%	85%	83%	86%
Revenu familial annuel de 100 000\$ et plus	54%	60%	59%	65%

Tableau 3. *Répartition des participants selon les régions administratives du Québec par rapport à la proportion réelle dans la population.*

Régions administratives	Population	T1	T2	T3	T4
Bas-Saint-Laurent	2%	7%	5%	7%	6%
Saguenay-Lac-Saint-Jean	3%	5%	4%	5%	4%
Capitale-Nationale	9%	14%	9%	15%	9%
Mauricie	3%	3%	3%	3%	2%
Estrie	4%	1%	3%	1%	3%
Montréal	24%	10%	17%	10%	19%
Outaouais	5%	17%	14%	17%	15%
Abitibi-Témiscamingue	2%	3%	2%	3%	2%
Côte-Nord	1%	2%	2%	2%	2%
Nord-du-Québec	1%	0%	0%	0%	0%
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	1%	3%	2%	3%	2%
Chaudière-Appalaches	5%	2%	4%	2%	4%
Laval	5%	2%	2%	1%	3%
Lanaudière	6%	1%	3%	1%	2%
Laurentides	7%	6%	6%	6%	7%
Montréal	19%	17%	19%	17%	17%
Centre-du-Québec	3%	7%	5%	6%	4%

Annexe 4.

Listes des mesures utilisées dans l'étude 2.

Questions sociodémographiques. Des informations par rapport au parent étaient recueillies (p. ex. genre, âge, lieu de naissance, minorité visible, langue parlée, nombre d'enfants, situation conjugale, niveau de scolarité et diplômes, occupation, revenu familial) et par rapport à son enfant le plus jeune fréquentant l'école primaire (p. ex. nom de l'école fréquentée, sexe, âge, lieu de naissance, année scolaire, diagnostic ou besoins particuliers). Des informations sociodémographiques sur les écoles ont également été recueillies par le biais d'une demande d'accès à l'information auprès du ministère d'Éducation (p. ex. cote IMSE, proportion de garçons/filles, proportion d'élèves immigrants de première génération, résultats aux épreuves ministérielles).

Implication dans les instances scolaires. Plusieurs items maison étaient présentés aux participants pour mesurer leur implication dans les instances scolaires (p. ex. présence à l'AGA de l'école primaire, implication sur le CE, le comité de parents, l'OPP, leurs intentions de persévérance s'ils sont déjà impliqués ou leurs intentions d'en faire partie l'année suivante, leur implication sur d'autres comités à l'école de leur enfant).

Valeurs et coûts. La perception des valeurs et des coûts liés à l'implication sur le CE a été mesurée à partir d'une échelle maison que nous avons développée à partir du modèle de Wigfield et al. (2017) et d'items tirés de plusieurs échelles existantes (Battle et Wigfield, 2003 ; Kosovitch et al., 2015 ; Roure et Lentillon-Kaestner, 2018) puisqu'il n'existe pas d'échelle pour mesurer les valeurs et les coûts dans ce contexte et que peu d'échelles mesurent réellement les coûts en détail. L'échelle comporte 46 items mesurant les valeurs et les coûts, tous les items débutent par « S'impliquer au

sein d'un conseil d'établissement [CE]... ». Les valeurs ont été mesurées à l'aide de trois sous-dimensions : la valeur intrinsèque (6 items; $\alpha_{T1} = 0,83$, $\alpha_{T2} = 0,85$, $\alpha_{T3} = 0,84$, $\alpha_{T4} = 0,84$; p. ex. « ... est plaisant »), la valeur d'atteinte (6 items; $\alpha_{T1} = 0,82$, $\alpha_{T2} = 0,84$, $\alpha_{T3} = 0,85$, $\alpha_{T4} = 0,86$; p. ex. « ... permet de se prouver à soi-même ») et la valeur d'utilité (10 items; $\alpha_{T1} = 0,87$, $\alpha_{T2} = 0,88$, $\alpha_{T3} = 0,88$, $\alpha_{T4} = 0,88$; p. ex. « ... permet de développer des compétences »). Les coûts ont été mesurés à l'aide de cinq sous-dimensions : l'effort requis (5 items; $\alpha_{T1} = 0,85$, $\alpha_{T2} = 0,87$, $\alpha_{T3} = 0,86$, $\alpha_{T4} = 0,87$; p. ex. « ... prend trop de temps »), les coûts émotionnels et psychologiques (7 items; $\alpha_{T1} = 0,88$, $\alpha_{T2} = 0,89$, $\alpha_{T3} = 0,88$, $\alpha_{T4} = 0,90$; p. ex. « ... amène un sentiment d'incompétence »), les coûts financiers (3 items; $\alpha_{T1} = 0,63$, $\alpha_{T2} = 0,66$, $\alpha_{T3} = 0,63$, $\alpha_{T4} = 0,65$; p. ex. « ... fait perdre des heures de travail rémunéré »), la perte d'alternatives appréciées (5 items; $\alpha_{T1} = 0,87$, $\alpha_{T2} = 0,88$, $\alpha_{T3} = 0,87$, $\alpha_{T4} = 0,88$; p. ex. « ... demande de laisser tomber plusieurs activités importantes ») et les coûts sociaux (4 items; $\alpha_{T1} = 0,63$, $\alpha_{T2} = 0,64$, $\alpha_{T3} = 0,64$, $\alpha_{T4} = 0,68$; p. ex. « ... peut créer des conflits au sein d'un couple »). Les parents répondent sur une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 (fortement en désaccord) à 5 (fortement en accord). Nous avons procédé à la validation de cette échelle, voir annexe 9.

Besoins psychologiques : La satisfaction et la frustration des besoins psychologiques des parents au sein du CE ont été mesurées à l'aide de l'échelle *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale* (Chen et al., 2015, Chevrier et Lannegrand-Williams, 2018) et de l'échelle *Basic Need Satisfaction at Work Scale* (Deci et al., 2001) que nous avons adaptée au contexte du CE. Les questions ont été posées seulement aux parents membres d'un CE et tous les items débutent par « Dans mon implication dans le conseil d'établissement [CE]... ». L'échelle mesure la

satisfaction et la frustration de chacun des trois besoins (31 items) : satisfaction du besoin d'autonomie (6 items; $\alpha_{T1} = 0,82$, $\alpha_{T2} = 0,83$, $\alpha_{T3} = 0,85$, $\alpha_{T4} = 0,85$; p. ex. « J'ai le sentiment d'avoir le choix et d'être libre de ce que je fais »), satisfaction du besoin de compétence (4 items; $\alpha_{T1} = 0,82$, $\alpha_{T2} = 0,84$, $\alpha_{T3} = 0,83$, $\alpha_{T4} = 0,86$; p. ex. « Je me sens capable de faire ce que l'on attend de moi dans mon rôle »), satisfaction du besoin d'appartenance (7 items; $\alpha_{T1} = 0,85$, $\alpha_{T2} = 0,88$, $\alpha_{T3} = 0,86$, $\alpha_{T4} = 0,88$; p. ex. « J'apprécie les personnes avec lesquelles je passe du temps »), frustration du besoin d'autonomie (4 items; $\alpha_{T1} = 0,78$, $\alpha_{T2} = 0,78$, $\alpha_{T3} = 0,77$, $\alpha_{T4} = 0,76$; p. ex. « Je me sens forcé(e) de faire beaucoup de choses que je ne choiserais pas de faire »), frustration du besoin de compétence (6 items; $\alpha_{T1} = 0,85$, $\alpha_{T2} = 0,87$, $\alpha_{T3} = 0,86$, $\alpha_{T4} = 0,88$; p. ex. « Je ne suis pas certain(e) de mes capacités à assumer mes responsabilités comme membre ») et frustration du besoin d'appartenance (4 items; $\alpha_{T1} = 0,79$; $\alpha_{T2} = 0,79$; $\alpha_{T3} = 0,80$; $\alpha_{T4} = 0,83$; p. ex. « Je me sens exclu(e) par les autres membres »). Les parents répondent sur une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 (complètement faux) à 5 (complètement vrai).

Motivation : La motivation à faire partie du CE a été mesurée à partir d'une adaptation de plusieurs échelles existantes (Chantal et Vallerand, 2000; Haivas et al., 2013; Li et al., 2016; Millette et Gagné, 2008) au contexte du CE et d'items créés pour l'étude. Les questions ont été posées seulement aux parents membres d'un CE et toutes les questions débutent par « J'ai choisi de m'impliquer au sein du conseil d'établissement [CE]... ». L'échelle mesure les différents types de motivation : motivation intrinsèque (6 items; $\alpha_{T1} = 0,90$, $\alpha_{T2} = 0,90$, $\alpha_{T3} = 0,91$, $\alpha_{T4} = 0,91$; p. ex. « Parce que j'aime m'y impliquer »), régulation identifiée (4 items; $\alpha_{T1} = 0,77$, $\alpha_{T2} = 0,81$, $\alpha_{T3} = 0,79$, $\alpha_{T4} = 0,82$; p. ex. « Parce que c'est utile »), régulation introjectée

(7 items; $\alpha_{T1} = 0,73$, $\alpha_{T2} = 0,76$, $\alpha_{T3} = 0,76$, $\alpha_{T4} = 0,77$; p. ex. « Parce que sinon je me sentirais comme une mauvaise personne »), régulation externe (6 items; $\alpha_{T1} = 0,72$, $\alpha_{T2} = 0,69$, $\alpha_{T3} = 0,71$, $\alpha_{T4} = 0,73$; p. ex. « Pour la reconnaissance que j'obtiens des autres ») et amotivation (7 items; $\alpha_{T1} = 0,88$, $\alpha_{T2} = 0,89$, $\alpha_{T3} = 0,89$, $\alpha_{T4} = 0,91$; p. ex. « Bien que j'ai parfois le sentiment que cela fait peu de différence »). Les parents répondent sur une échelle de type Likert en 7 points allant de 1 (ne correspond pas du tout) à 7 (correspond exactement).

Fonctionnement du CE. Le fonctionnement du CE a été mesuré à partir de plusieurs échelles existantes et d'items maison que nous avons développés pour les fins de cette étude. Une description complète est présentée dans l'annexe 6.

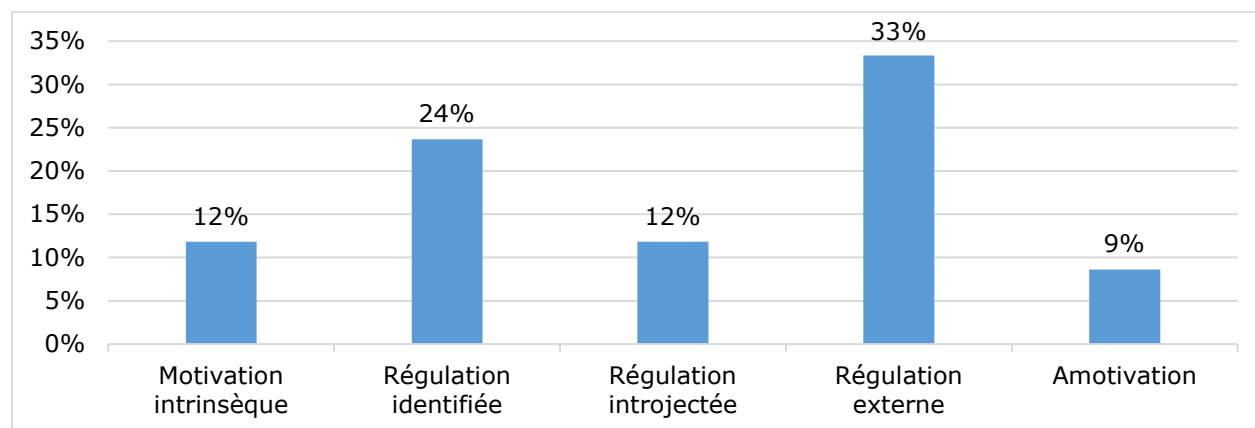
Perception d'efficacité du CE. Pour mesurer la perception d'efficacité du CE dans l'école, nous avons utilisé 4 items de l'échelle *Collective Outcome Expectancy Scale* (Riggs & Knight, 1994) que nous avons adaptés au contexte du CE et 4 items maison. Les questions ont été posées à tous les parents, impliqués sur le CE ou non (8 items; $\alpha_{T1} = 0,91$, $\alpha_{T2} = 0,91$, $\alpha_{T3} = 0,92$, $\alpha_{T4} = 0,92$; p. ex. « L'école bénéficie de la qualité du travail du CE »). Les parents répondent sur une échelle de type Likert en 6 points allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait en accord).

Climat de l'école : Le climat de l'école a été mesuré à partir d'items que nous avons tirés de deux échelles (McCoach et al., 2010; Hoover-Dempsey et Sandler, 2005) a été utilisée. Les questions ont été posées à tous les parents, impliqués sur le CE ou non (5 items, $\alpha_{T1} = 0,88$; 10 items, $\alpha_{T2} = 0,91$, $\alpha_{T3} = 0,91$, $\alpha_{T4} = 0,91$; p. ex. « Les parents se sentent bienvenus dans cette école »). Les parents répondent sur une échelle de type Likert en 5 points allant de 1 (jamais) à 5 (toujours).

Annexe 5

Résultats et extraits des groupes de discussion.

Figure 2. Répartition des extraits liés à la motivation à faire partie du CE.

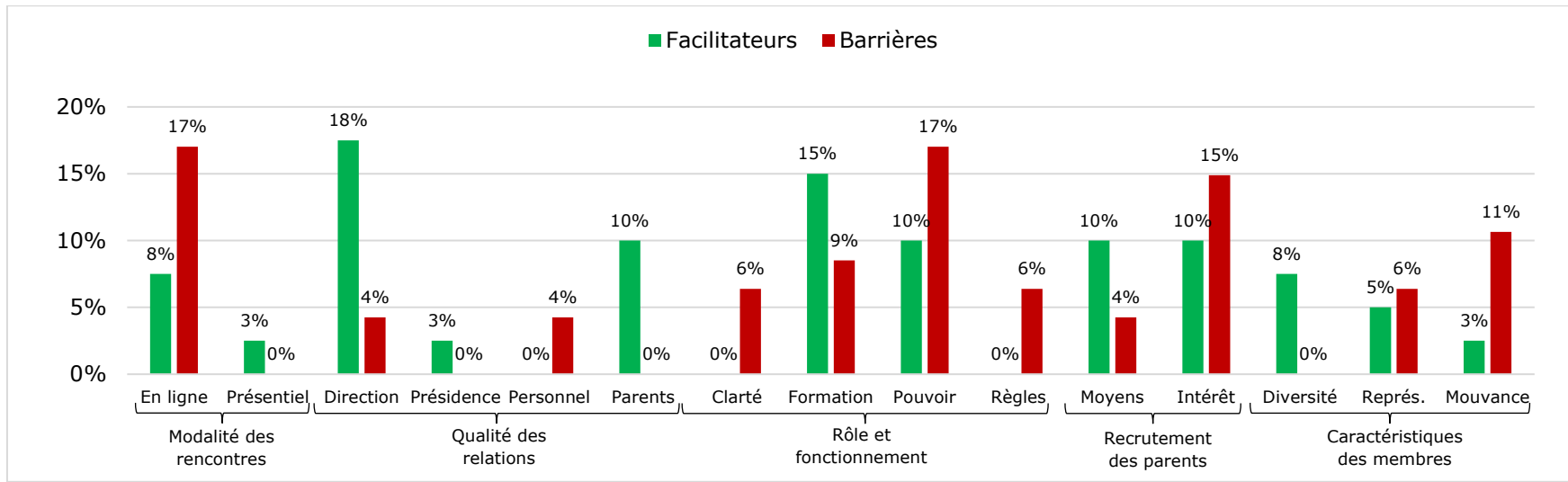


Note. Les verbatims des deux rencontres ont d'abord été transcrits. Ce sont 83 extraits abordant les motivations qui ont été retenus et classés selon la typologie de la TAD (accord interjuge de 75% avec deux juges et de 96% avec l'ajout d'un troisième juge).

Tableau 4. Exemples d'extraits pour chacun des types de motivation.

Exemples d'extraits	
Motivations autonomes	
Motivation intrinsèque (11 extraits)	« C'est sûr qu'à quelque part, ça me passionne. C'est vraiment... j'ai toujours voulu m'impliquer dans l'éducation. » (ID-1168)
Régulation identifiée (22 extraits)	« Mon objectif, c'est vraiment, avant que mon enfant termine sa 6 ^e année, qu'on réussisse à créer une vraie communauté de parents dans cette école-là. C'est une école qui est quand même dans un quartier un petit peu défavorisé, donc ce n'est pas toujours facile, mais je trouverais ça le fun qu'on soit capable de créer quelque chose qui va pouvoir durer dans le temps aussi. » (ID-1169)
Motivations contrôlées	
Régulation introjectée (11 extraits)	« Tu ne peux pas lâcher, parce que si tu lâches, ça ne fonctionnera plus. Puis ce n'est pas être prétentieux, mais on est trois [parents] présentement [dans le CE] qui se questionnent si on va retourner l'année prochaine. Si les trois on n'y va pas, pour vrai, ça ne fonctionnera plus. [...] Tu ne veux pas laisser tomber ta communauté. » (ID-1173)
Régulation externe (31 extraits)	« Quand je suis arrivée, c'est un peu par égoïsme de vouloir voir comment l'école de ma fille allait fonctionner que je me suis présentée à l'AGA. » (ID-1247)
Amotivation	
Amotivation (8 extraits)	« Je suis là, donc je continue. Pourquoi est-ce que je continue? Parce que je suis là. Et puis pourquoi est-ce que je suis là? Parce que je continue. » (ID-1178)

Figure 3. Répartition des extraits liés au fonctionnement du CE en fonction du classement comme barrière ou facilitateur et de sa catégorie spécifique.



Note. Comme il n'y avait pas de cadre théorique spécifique lié à cette thématique, l'analyse a visé dans un premier temps à identifier tous les extraits qui faisaient référence au fonctionnement des CE. Les thèmes abordés par les participants dans ces extraits ont par la suite été ressortis et regroupés pour créer cinq grandes catégories de facteurs et quinze sous-catégories plus spécifiques. Ce sont 87 extraits qui ont été retenus pour l'analyse. Une personne auxiliaire de recherche a procédé au classement des extraits, d'abord en identifiant s'il s'agissait d'une barrière ou d'un facilitateur au fonctionnement du CE et ensuite en précisant la sous-catégorie correspondante. L'accord interjuge a été par la suite réalisé sur 15% des extraits avec une entente à 92% pour le classement barrière ou facilitateur et à 85% pour le classement de la catégorie.

Tableau 5. Exemples d'extraits de facilitateurs au fonctionnement du CE pour chacune des catégories.

Exemples d'extraits	
Modalité des rencontres	
En ligne (3 extraits)	« Je pense que cette année, ce qui a aidé, c'est le fait que ce soit sur Teams. Les parents qui n'avaient pas de personne pour garder leurs enfants, ce n'était plus vraiment une excuse. Je pense que ça a aidé à trouver des gens cette année. » (ID-1181)
Présentiel (1 extrait)	« Je pense qu'en présentiel, c'est fait pour ça un conseil d'établissement. » (ID-1179)
Qualité des relations	
Direction (7 extraits)	« Ça joue énormément, ce que le directeur pense des parents, ça a un impact vraiment grand. » (ID-1247)
Présidence (1 extrait)	« On a un président vraiment bon communicateur qui prend le temps d'expliquer les choses. Donc, ça a aidé, c'est certain. » (ID-1181)
Parents (4 extraits)	« On a quand même une bonne collaboration avec la direction puis entre les parents aussi. Fait que c'est super facile quand on a quelque chose à approuver ou à modifier, ça se passe super bien. » (ID-1175)
Rôle et fonctionnement	
Formation (6 extraits)	« Ce que je trouvais bien, moi c'était ma première année cette année, puis on avait les formations par le ministère qu'on est allé faire en ligne. Ça a beaucoup aidé. On a pu savoir c'était quoi notre rôle ou juste c'est quoi nos limites, jusqu'où on pouvait aller. J'ai trouvé ça super bien. » (ID-1175)
Pouvoir (4 extraits)	« Au niveau du conseil d'établissement, on a vraiment un réel impact sur l'école, que ce soit sur les sorties scolaires, que ce soit sur la liste scolaire, que ce soit sur la couleur que le corridor est peinturé. » (ID-1173)
Recrutement des parents	
Moyens (4 extraits)	« En 2019, j'ai appelé ma <i>gang</i> de l'OPP puis on a fait un tapis rouge pour notre AGA avec des paillettes et un vrai tapis rouge à terre. C'était malade. [...] Puis il a fallu passer au vote pour les trois postes libres du CE. Fait que c'est vrai que de mettre de la petite paillette, ça fait la job. » (ID-1179)
Intérêts (4 extraits)	« J'ai déjà été membre de la communauté parce que chez nous, le conseil d'établissement, il faut se battre à chaque année. On a tout le temps trop de monde qui veulent s'impliquer. » (ID-1182)
Caractéristiques des membres	
Diversité (3 extraits)	« Puisqu'on est une école très multiculturelle, tu sais souvent, s'il y a une personne d'une autre nationalité qui se présente, les gens, consensuellement ont comme tendance à « on va laisser cette personne-là s'impliquer pour avoir un autre avis » » (ID-1169)
Représentativité (2 extraits)	« Je dirais que la représentativité est quand même assez bonne. On a la parité, il y a autant d'hommes que de femmes. » (ID-1244)
Mouvance (1 extrait)	« Nous sur le conseil d'établissement, ce que je trouve le fun c'est qu'à chaque assemblée générale, il y a des nouveaux qui... Tu sais dans les trois dernières années, il y a des gens qui restent, mais il y a quand même toujours des nouveaux et c'est ouvert à ça. » (ID-1169)

Tableau 6. Exemples d'extraits de barrières au fonctionnement du CE pour chacune des catégories.

Exemples d'extraits	
Modalité des rencontres	
En ligne (8 extraits)	« Le virtuel est quand même... n'est pas dérangeant, mais c'est très négatif. Ça enlève vraiment le côté qui était... tu dais de se voir et de jaser après. » (ID-1172)
Qualité des relations	
Direction (2 extraits)	« C'est une année difficile je dirais, parce que même les parents ne se sentent pas à l'aise de proposer des choses ou de débattre de sujets par rapport auxquels ils ne sont pas d'accord par exemple. Il semble que la directrice a tout décidé d'avance, mais les profs ressentent exactement la même chose aussi. » (ID-1181)
Personnel (2 extraits)	« Parfois c'est difficile, parce que tu sais que tu vas contre les enseignants [dans les décisions] [...] Tu le sais que le prof, bien il a ta fille dans sa classe. Fait que tu sais, il faut faire attention, il faut y aller doucement. » (ID-1247)
Rôle et fonctionnement	
Clarté (3 extraits)	« Souvent le président a rencontré la directrice avant et là, il arrive avec quelque chose, puis là on ne sait pas trop s'il faut juste approuver ou bien si on peut en débattre avant. Ce n'était jamais vraiment clair. » (ID-1181)
Formation (4 extraits)	« Avec tous les changements puis aussi les formations obligatoires, nous autres, ça nous a tués là. On avait plus de parents que ça l'année passée, mais il y en a plusieurs qui ont lâché à cause de ça et qui voyaient ça trop gros. » (ID-1178)
Pouvoir (8 extraits)	« J'ai trouvé ça difficile de savoir où est-ce qu'on avait vraiment du pouvoir dans le conseil d'établissement. Quelles décisions étaient déjà prises d'avance, puis il fallait juste les approuver. Lesquelles on pouvait faire changer? » (ID-1181)
Règles (3 extraits)	« Une des raisons que je pense que c'est difficile pour nous, c'est la lourdeur administrative. Les rencontres sont très, pas protocolaires, mais on a besoin d'un ordre du jour, il faut quelqu'un pour rédiger le compte rendu après et tout ça. » (ID-1247)
Recrutement des parents	
Moyens (2 extraits)	« Moi un frein, c'est qu'à l'assemblée, quand il faut que quelqu'un nous nomme puis après ça il faut se présenter devant tout le monde et vendre notre salade de pourquoi on serait bon sur le CE. Sérieux, c'est assez pour me dire, ça ne me tente pas, je vais aller sur l'OPP à la place. » (ID-1169)
Intérêts (7 extraits)	« On a souvent un long silence quand on arrive aux mises en candidatures. Fait que pour éviter ça, on travaille pas mal en coulisse pour essayer d'avoir des candidatures, mais ce n'est pas évident. » (ID-1244)
Caractéristiques des membres	
Représentativité (3 extraits)	« Le conseil d'établissement, les parents qui sont là, ce sont des parents qui sont très impliqués dans la réussite de leurs enfants. Tandis que les parents d'enfants vulnérables ne sont jamais là. Il y a beaucoup de choses qui concernent ces parents-là dans le CE, mais ils ne sont pas là. » (ID-1181)
Mouvance (5 extraits)	« Il y a un changement à chaque année d'au moins trois personnes. Puis là avec le directeur qui partait, c'est comme si toute la mémoire du CE était disparue. » (ID-1244)

Annexe 6.*Construction de l'échelle du fonctionnement optimal du CE.*

L'objectif principal était de fournir aux institutions une mesure fiable et valide afin de leur permettre d'évaluer le fonctionnement optimal du CE de leur école. Initialement et selon les résultats des groupes de discussion, l'échelle était composée de cinq dimensions : engagement organisationnel, confiance relationnelle, rôle et responsabilité, clarté sur le travail et qualité de la relation entre les membres. Dans un objectif d'optimisation, la dimension de la qualité de la relation entre les membres a été modifiée. À l'origine, il été demandé aux membres CE d'indiquer la qualité de la relation qu'ils entretiennent spécifiquement avec la direction, la présidence, les membres représentant le personnel, les membres parents, les membres représentant la communauté. Ainsi, il y avait cinq énoncés identiques pour chaque type de membres et les membres répondaient de façon très similaire pour chacun. Afin de réduire cette dimension, une moyenne pour chaque énoncé a été réalisée, réduisant ainsi cette dimension à cinq énoncés au lieu de 25.

La première étape a été de réaliser des modèles de mesure pour chaque temps de mesure dans le but de tester la structure de l'échelle. Une analyse factorielle exploratrice (AFE) a révélé que la dimension rôle et responsabilité devait être séparée en deux. En effet, à la lecture des énoncés et des résultats de l'AFE sur cette dimension, il était possible de voir d'un côté une dimension reflétant le rôle et la responsabilité envers les membres (p. ex. « favoriser le travail d'équipe ») et, d'un autre côté, le rôle et la responsabilité envers l'école (p. ex. « respecter la mission de l'école »).

La deuxième étape a été de réaliser une analyse factorielle confirmatoire (AFC) avec les six dimensions, comptant ainsi 24 énoncés. Cependant, des corrélations élevées

entre certaines dimensions ont été observées, suggérant ainsi l'existence d'un facteur global de fonctionnement. Par conséquent, des modèles de mesure incluant un facteur global ont été testés, tels que le modèle bifactoriel MESE (modèles d'équation structurelle exploratoire) et le modèle bifactoriel AFC. Les résultats ont indiqué que le modèle bifactoriel MESE était le plus optimal. Afin de vérifier que la mesure est stable dans le temps, l'invariance entre les différents temps de mesure a été effectuée (pour la procédure, se référer à Morin et al., 2009 ; voir Tableau 7). La fidélité de la mesure a également été démontrée par des coefficients de fidélité (ω ; MacDonald, 1985) allant de .87 à .95 à partir du modèle AFC.

La troisième étape a été de réduire cette échelle afin de faciliter son utilisation dans les CE (annexe 7). La version courte comporte 18 énoncés, soit trois énoncés par dimension. Le modèle de mesure qui a été retenu pour la version courte est une AFC de second ordre pour chaque temps de mesure (voir Tableau 8 et Figure 4). L'invariance a été réalisée pour chaque temps de mesure et les résultats indiquent que la mesure est stable dans le temps (du T1 au T4 ; voir Tableau 2 pour les résultats) et les coefficients de fidélité (ω) vont de .86 à .92 à partir du modèle AFC. Ainsi, l'échelle de fonctionnement optimal en version courte est fidèle, valide et stable dans le temps.

Tableau 7. *Modèle de mesure en bifacteur-MESE et invariance de l'échelle du fonctionnement optimal du CE (version longue).*

Description	$\chi^2(df)$	CFI	TLI	RMSEA	IC 90%	$\Delta\chi^2(df)$	Δ CFI	Δ TLI	Δ RMSEA
Temps 1 ($n = 515$)	169.068(129)*	.994	.987	.025	[.013;.034]	-	-	-	-
Temps 2 ($n = 399$)	165.903(129)*	.993	.985	.027	[.012;.038]	-	-	-	-
M1- Invariance configurale ($n = 520$)	1103.62 (761)*	.976	.964	.029	[.026;.033]	-	-	-	-
M2- Invariance faible	1204.24 (880)*	.977	.971	.027	[.023;.030]	124.69 (119)	.001	.007	-.002
M3- Invariance forte	1229.04 (897)*	.977	.970	.027	[.023;.030]	24.58 (17)	.000	-.001	.000
M4- Invariance stricte	1272.995 (921)*	.975	.970	.027	[.023;.031]	39.25 (24)	-.002	.000	.000

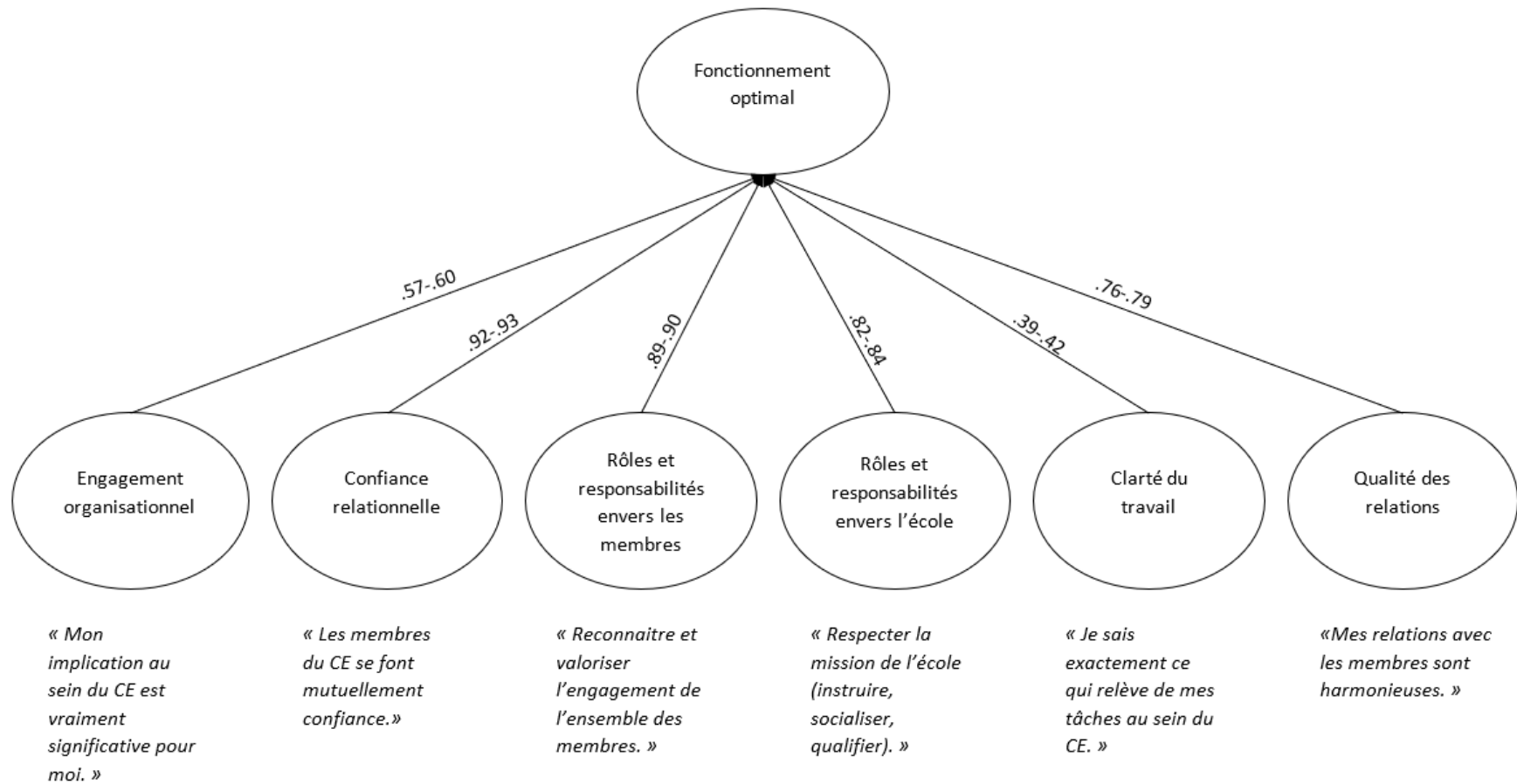
Note. χ^2 = Test du Khi-carré; df = degrés de liberté; CFI = comparative fit index; TLI = Tucker-Lewis index; RMSEA = root mean square error of approximation; 90% IC = intervalle de confiance du RMSEA; $\Delta\chi^2$ = Différence du test du Khi-carré; Δ CFI = Différence du CFI; Δ TLI = Différence du TLI; Δ RMSEA = Différence du RMSEA. * $p < .05$

Tableau 8. *Modèle de mesure en AFC de second ordre et invariance de l'échelle du fonctionnement optimal du CE (version courte).*

Description	$\chi^2(df)$	CFI	TLI	RMSEA	IC 90%	$\Delta\chi^2(df)$	Δ CFI	Δ TLI	Δ RMSEA
Temps 1 ($n = 515$)	240.378 (129)*	.975	.971	.041	[.033; .049]	-	-	-	-
Temps 2 ($n = 399$)	226.832 (130)*	.972	.967	.043	[.034; .052]	-	-	-	-
Temps 3 ($n = 343$)	179.022 (129)*	.984	.981	.034	[.021; .045]	-	-	-	-
Temps 4 ($n = 289$)	178.177 (129)*	.983	.979	.036	[.022; .049]	-	-	-	-
M1- Invariance configurale ($n = 521$)	4422.445 (2346)*	.902	.893	.041	[.039; .043]	-	-	-	-
M2- Invariance faible	4463.683 (2397)*	.902	.896	.041	[.039; .043]	55.450 (51)	.000	.003	.000
M3- Invariance forte	4592.592 (592)*	.899	.894	.041	[.039; .043]	136.9268 (51)*	-.003	-.002	.000
M4- Invariance stricte	4684.959 (2520)*	.898	.896	.041	[.039; .042]	116.0588 (72)*	-.001	.002	.000

Note. χ^2 = Test du Khi-carré; df = degrés de liberté; CFI = comparative fit index; TLI = Tucker-Lewis index; RMSEA = root mean square error of approximation; 90% IC = intervalle de confiance du RMSEA; $\Delta\chi^2$ = Différence du test du Khi-carré; Δ CFI = Différence du CFI; Δ TLI = Différence du TLI; Δ RMSEA = Différence du RMSEA. * $p < .05$

Figure 4. Structure de l'échelle de fonctionnement optimal (version courte)



Annexe 7

Outil de mesure du fonctionnement des CE pour le milieu scolaire.

Dans le cadre des interactions que vous avez au sein du conseil d'établissement (CE), indiquez la qualité des relations que vous avez présentement avec les membres du CE à l'aide l'échelle suivante.

Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Tout à fait en accord
1	2	3	4	5

Présentement, mes relations avec les membres du CE (p. ex. la direction, la présidence du CE, les membres représentant le personnel de l'école, les membres représentant les parents) ...

01. Sont harmonieuses.	1	2	3	4	5
02. Sont satisfaisantes.	1	2	3	4	5
03. Inspirent confiance.	1	2	3	4	5
04. Sont respectueuses.	1	2	3	4	5

Les énoncés suivants traitent de la qualité des rapports entre les membres du conseil d'établissement (CE). Pour chaque énoncé qui suit, veuillez indiquer votre réponse selon l'échelle suivante.

Aucun membre	Quelques-uns	La plupart	Presque tous	Tous les membres
1	2	3	4	5

Je crois que les membres du conseil d'établissement [CE] sont capables de...

05. Agir dans le respect de tous et toutes et d'avoir une écoute active.	1	2	3	4	5
06. Favoriser le travail d'équipe.	1	2	3	4	5
07. Reconnaître et valoriser l'engagement de l'ensemble des membres.	1	2	3	4	5
08. Agir dans l'intérêt de toutes et de tous les élèves de l'école.	1	2	3	4	5
09. Respecter la mission de l'école (instruire, socialiser, qualifier).	1	2	3	4	5
10. Respecter le principe d'égalité des chances pour toutes et pour tous les élèves (p. ex. prendre en compte les besoins particuliers, la condition socioéconomique et culturelle des élèves).	1	2	3	4	5

Les membres du conseil d'établissement [CE]...

11. Se font mutuellement confiance.	1	2	3	4	5
12. Communiquent entre eux (elles) de façon ouverte.	1	2	3	4	5
13. Sont convaincu(e)s de l'intégrité de leurs collègues.	1	2	3	4	5

Vous trouverez ci-dessous une série d'affirmations liées à votre implication au sein du conseil d'établissement [CE]. Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes en accord avec chacune d'entre elles en utilisant l'échelle suivante.

Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Tout à fait en accord
1	2	3	4	5

14. J'éprouve un sentiment d'appartenance envers le CE. 1 2 3 4 5
15. Mon implication au sein du CE est vraiment significative pour moi. 1 2 3 4 5
16. Je suis motivé(e) par mon implication au sein du CE. 1 2 3 4 5

Utilisez l'échelle de réponses suivante pour indiquer votre niveau d'accord avec chacun des énoncés suivants.

Pas du tout en accord	Très peu en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Très fortement en accord
1	2	3	4	5	6	7

17. Je sais exactement ce qui est attendu des autres membres du CE. 1 2 3 4 5 6 7
18. Je sais exactement ce qui relève de mes tâches au sein du CE. 1 2 3 4 5 6 7
19. Je connais précisément les tâches qu'un(e) membre doit effectuer au sein du CE. 1 2 3 4 5 6 7

Interprétation de l'outil

Nous invitons le personnel de direction des écoles ou encore les centres de services scolaires à administrer ce court outil aux membres des CE pour évaluer la qualité du fonctionnement de l'instance et identifier des pistes d'intervention si nécessaire pour favoriser la rétention des membres. L'outil pourrait être utilisé en cours d'année scolaire ou à la fin de l'année scolaire pour faire un bilan global.

Calcul des scores et signification

Pour chacune des sous-dimensions mesurées par l'outil, il s'agit de calculer d'abord les moyennes obtenues pour chacun des membres (score individuel) et par la suite mettre en commun les réponses de tous les membres en calculant la moyenne (score du groupe).

1. **Qualité de la relation entre les membres du CE** (items 1 à 4) : Un score moyen de 4 et plus indique que les membres du CE perçoivent leurs relations comme étant de bonne qualité. Cette dimension permet de mesurer l'harmonie perçue au sein du comité, en évaluant si les relations entre les membres sont positives et respectueuses. Un score inférieur à 4 suggère que les relations sont conflictuelles ou nécessitent des efforts pour améliorer la cohésion au sein du CE.
2. **Rôle et responsabilités des membres** (items 5 à 7) : Un score moyen de 4 et plus indique que les membres du CE perçoivent une bonne cohésion et sont en mesure de bien travailler en équipe. Ils estiment être capables de collaborer avec un objectif commun. Un score inférieur à 4 suggère que le travail d'équipe au sein du CE n'est pas optimal.
3. **Rôle et responsabilités du CE envers l'école** (items 8 à 10) : Un score moyen de 4 et plus indique que les membres du CE perçoivent que le CE travaille dans l'intérêt de tous les élèves de l'école. Un score inférieur à 4 suggère que certains membres perçoivent que les actions réalisées au sein du CE ne permettent pas de respecter la mission de l'école.
4. **Confiance relationnelle entre les membres** (items 11 à 13) : Un score moyen de 4 ou plus indique que les membres du CE se font mutuellement confiance. Un score inférieur à 4 suggère une méfiance entre certains membres ou le fait que certains hésitent à partager leur point de vue par crainte d'être critiqués ou de ne pas voir leur opinion prise en compte.
5. **Engagement organisationnel des membres** (items 14 à 16) : Un score moyen de 4 ou plus indique que les membres du CE sont engagés et motivés dans leur implication. Ils considèrent leur participation au sein du CE comme importante. Un score inférieur à 4 suggère que certains membres sont désengagés ou ont une perception moins positive de leur implication au sein du CE.
6. **Clarté des rôles au sein du CE** (items 17 à 19) : Un score moyen de 5 ou plus indique que les membres du CE ont une bonne compréhension de leur propre rôle et celui des autres membres. Chacun sait clairement ce qui est attendu de lui et des autres. Un score inférieur à 5 suggère que les tâches peuvent sembler ambiguës pour certains membres qui ne comprennent pas bien leur rôle ni toujours ce qui est attendu d'eux.

Annexe 8

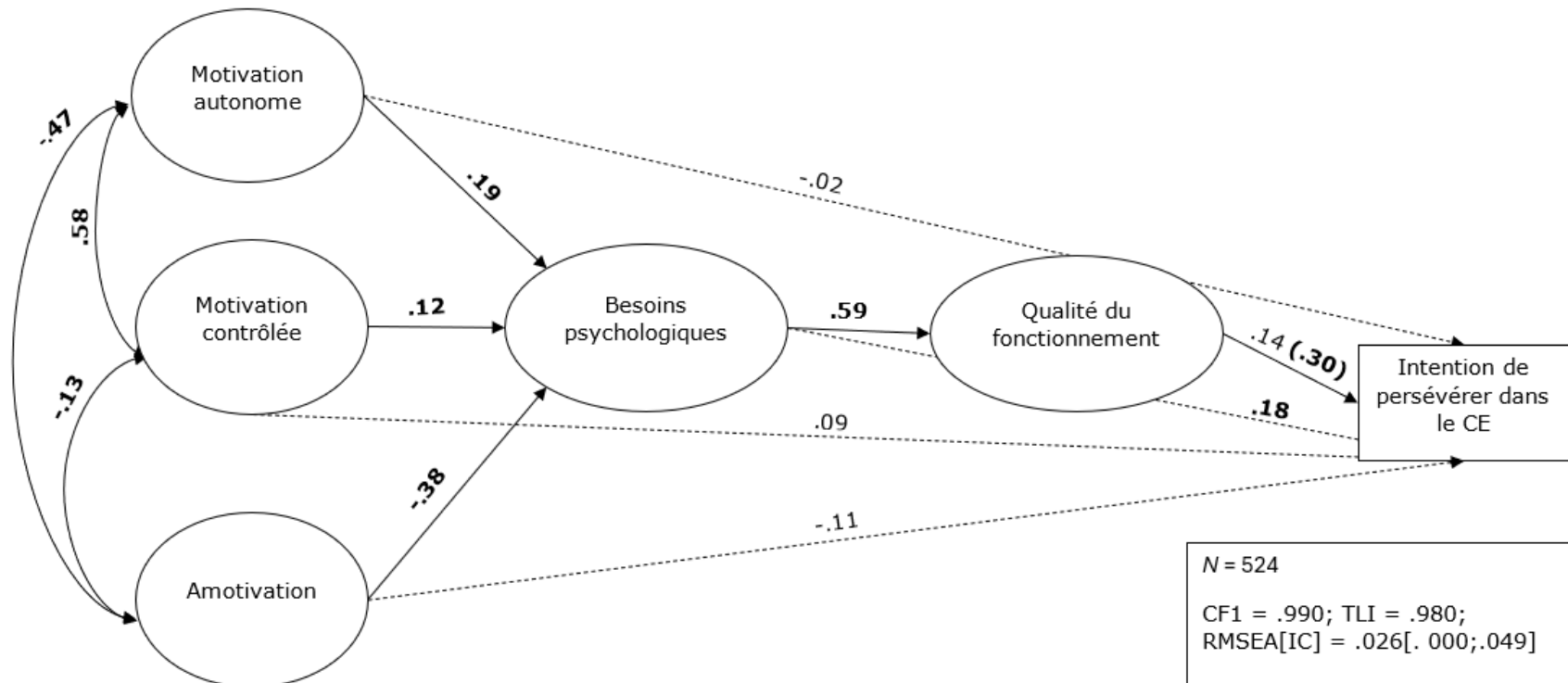
Résultats du modèle d'équations structurelles.

Tableau 9. Corrélations entre les variables d'intérêt du modèle et les variables sociodémographiques du parent et de l'école.

	AUT	CONT	AMO	BES	FONC	INTEN
Caractéristique du parent						
Sexe du parent (0=Homme ; 1=Femme)	.17	.05	-.14	.08	.04	.11
Revenu annuel brut	-.04	-.04	.04	-.06	-.10	-.11
Minorité visible	-.03	-.04	-.02	-.05	-.06	.02
Niveau de scolarité	-.11	-.20	.11	-.14	-.11	-.09
Enfant avec un diagnostic (1=Oui ; 2=Non)	-.02	-.07	-.08	-.06	-.03	.06
Caractéristiques du CE						
Représentatif diversité ethnoculturelle	.11	.08	-.03	.20	.11	.03
Représentatif diversité socioéconomique	.18	.15	-.09	.16	.18	.19
Proportion de femmes dans le CE	.10	.05	-.09	.04	.04	.12
Formation universitaire	.00	.04	.01	-.08	-.05	-.12
Caractéristiques de l'école						
IMSE de l'école	.06	.03	-.02	.03	.08	-.01
SFR de l'école	.01	-.01	.04	-.06	-.07	-.10
Langue d'enseignement (1=FR ; 2=ANG)	-.10	-.04	.03	-.07	-.00	-.03
Proportion de filles dans l'école	.05	.02	-.06	.09	.03	.07
Nombre d'élèves par école	-.05	-.01	.11	-.11	-.08	-.14
Nombre d'élèves EHDA	-.09	-.02	.07	-.08	-.07	-.04
Proportion d'élèves de première génération	.05	.01	.00	.02	.01	-.12
Moyenne en écriture et lecture (4 ^e année)	.06	-.01	.01	.00	.01	-.04
Moyenne en mathématique et en écriture et lecture (6 ^e année)	.12	.00	-.07	.08	.04	.00
Indice éloignement de l'école	-.07	-.04	-.03	.03	.04	.13

Note. AUT = motivation autonome, CONT = motivation contrôlée ; AMO = amotivation ; BES = besoins psychologiques ; FONC = fonctionnement optimal du CE ; INTEN = intention de persévérer dans le CE.

Figure 5. *Modèle d'équation structurelle pour prédire les intentions de persévérance sur le CE.*



Note. Scores factoriels du modèle de mesure de la motivation en trois facteurs et en MESE ; scores factoriels du modèle de mesure des besoins psychologiques en MESE-dans-AFC avec 6 sous-facteurs ; scores factoriels du modèle de mesure de la qualité du fonctionnement du CE en AFC de second ordre avec 4 sous-facteurs. Le sexe du parent, la moyenne scolaire en 6e année et la représentativité de la diversité socioéconomique dans le CE sont des variables contrôles de la motivation. La représentativité de la diversité ethnoculturelle dans le CE est une variable contrôle des besoins psychologiques. Les liens en pointillés représentent les liens directs du modèle et le résultat entre parenthèses représente le coefficient de régression lorsque les liens directs ne sont pas ajoutés.

Annexe 9.*Procédure statistique de l'analyse des profils de valeurs-coûts.*

La première étape a été de réaliser des modèles de mesure dans le but de tester la structure de l'échelle au temps 1. Initialement, l'échelle était composée de 46 énoncés répartis selon les valeurs intrinsèque, atteinte et utilité et selon les coûts liés à l'effort requis, les coûts émotionnels et psychologiques, les coûts financiers, la perte d'alternatives appréciées et les coûts sociaux. Une analyse factorielle confirmatoire (AFC) a été conduite et les résultats ont montré que le modèle n'était pas bien identifié en raison des indices d'ajustement faible (notamment le CFI et la TLI qui étaient en dessous de .90). Un modèle d'équation structurelle exploratoire (MESE) a été conduit permettant ainsi aux énoncés de charger sur l'ensemble des dimensions. Cette analyse a montré que certains énoncés appartenaient davantage à une autre dimension que la sienne. Ainsi, différentes opérations ont été réalisées :

(1) Des énoncés qui avaient une charge factorielle trop faible sur leur propre dimension et plus élevée sur d'autres dimensions ont été supprimés (p. ex. l'énoncé « Offre des défis » de la dimension valeurs intrinsèques ; $\lambda < .20$).

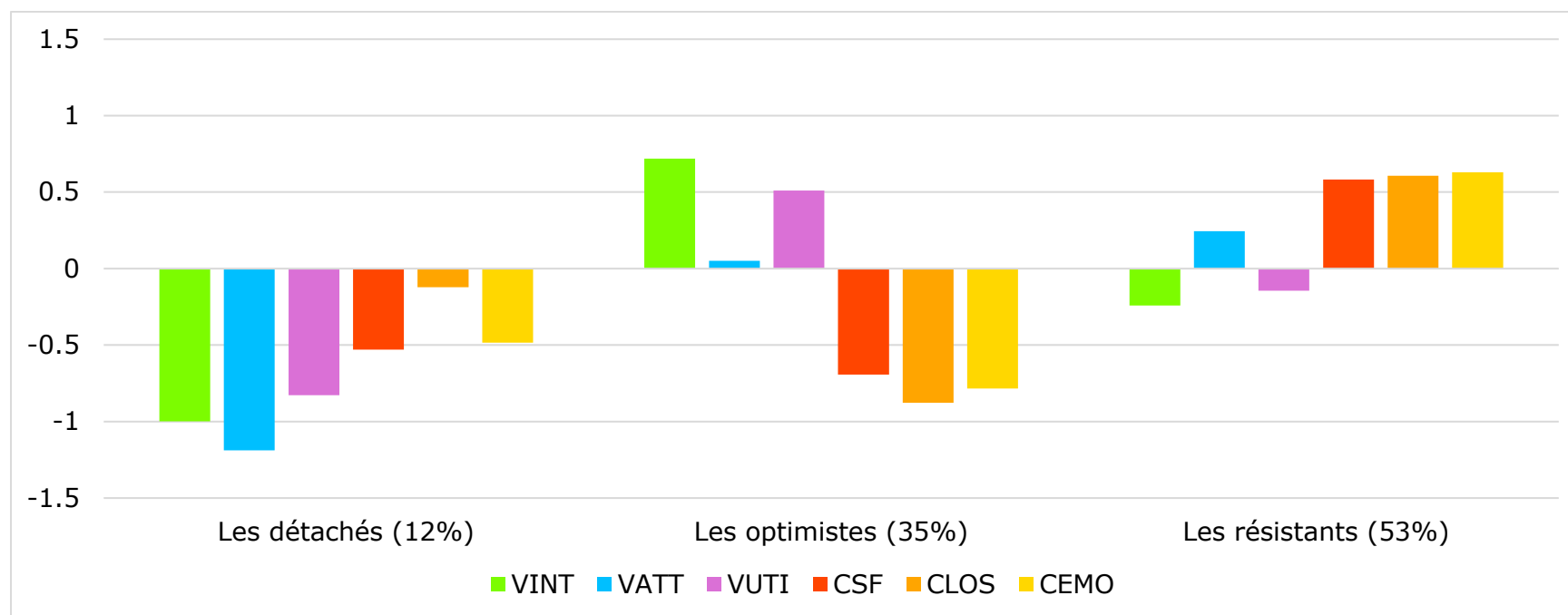
(2) La dimension coûts sociaux a été supprimée puisque la moitié des énoncés avaient une plus grande charge factorielle sur la dimension coûts financiers. Ces énoncés ont été regroupés ensemble et renommés comme étant des coûts de conciliation avec la sphère familiale. En effet, l'ensemble des énoncés appartenant désormais à cette dimension reflétait davantage cet aspect.

(3) La dimension coûts en effort requis a également été supprimée puisque ses énoncés chargeaient davantage sur d'autres dimensions. Ainsi, trois énoncés ont été déplacés sur la dimension coûts en perte d'alternatives appréciées et un sur la dimension coûts émotionnels et psychologiques.

La structure de l'échelle finale était composée désormais de 37 énoncés répartis en six dimensions selon les valeurs intrinsèque, d'atteinte et d'utilité et selon les coûts liés à la conciliation avec la sphère familiale, la perte d'alternatives appréciées et les coûts émotionnels et psychologiques. À partir de cette structure, une version plus courte a été élaborée en ne conservant que les quatre meilleurs énoncés de chaque dimension. Ainsi, l'échelle est désormais composée de 24 énoncés et sa structure factorielle a été démontrée par une analyse MESE. Les indices de cohérence interne s'étendent de .59 à .88 (ω ; MacDonald, 1985).

À partir de ce modèle, les scores factoriels ont été extraits afin de les utiliser dans les analyses de profils latents (pour davantage d'information, voir Morin et Wang, 2016). Des analyses de profils latents ont été réalisées en utilisant 3 000 valeurs de départs aléatoires, 100 itérations et en retenant les 100 meilleures solutions (Hipp et Bauer, 2006). Après analyse, la solution à trois profils a été retenue en raison d'une répartition de l'échantillon et d'un patron de réponses adéquates entre les différents profils (voir Figure 6). Ainsi, trois profils ont émergé de ces analyses : les détachés (12 %), les optimistes (35 %) et les résistants (53 %). Finalement, la composition de chacun des profils a été analysée via différentes variables sociodémographiques (p. ex. sexe du participant) et d'intérêts (p. ex. les motivations).

Figure 6. Profils des parents selon leur perception des valeurs et des coûts à faire partie du CE.



Note. VINT = valeurs intrinsèques ; VATT = valeurs d'atteinte ; VUTI = valeurs d'utilité ; CSF = coûts de conciliation avec la sphère familiale ; CLOS = coûts en perte d'alternatives appréciées ; CEMO = coûts émotionnels et psychologiques.

Tableau 10. Répartition des profils en fonction du statut de participation au sein d'un CE.

	Les détachés	Les optimistes	Les résistants
Membres d'un CE présentement	9%	79%	12%
Membres d'un CE dans le passé	23%	42%	35%
Non-membres CE	11%	24%	65%

Note. Les proportions observées dans chacun des profils qui se diffèrent des proportions attendues dans l'échantillon ont été mises en gras pour faciliter l'interprétation des résultats.

Tableau 11. Répartition des profils en fonction des variables sociodémographiques de tous les parents.

	Khi-carré	Les détachés	Les optimistes	Les résistants	V de Cramér
Genre (femme/homme)	27,42	78%	88%	88%	0,09
Lieu naissance (au Québec/autre)	8,78	87%	85%	82%	0,05
Langue parlée (français/autre)	17,58	92%	91%	87%	0,07
Enfant(s) au secondaire (oui/non)	26,44	39%	27%	26%	0,09
Enfant(s) avec diagnostic(s) (oui/non)	3,52	41%	35%	36%	0,03
Niveau de scolarité (universitaire/autre)	33,26	79%	67%	64%	0,10
Revenu familial (100 000\$ et plus/autre)	38,05	65%	57%	49%	0,11
Situation conjugale (en couple/autre)	30,80	88%	90%	83%	0,10
Membres du CE (oui/non)	559,59	13%	36%	3%	0,41

Note. Pour le khi carré, la taille d'effet est représentée par le V de Cramér dont le barème d'interprétation est le suivant : 0,10 = effet faible; 0,30 = effet modéré; 0,50 = effet fort. Les tailles d'effets à interpréter sont mises en gras. $n = 3\ 255$

Tableau 12. Comparaisons des moyennes en fonction des caractéristiques de l'école.

	F	Les détachés	Les optimistes	Les résistants	Êta-carré
Nombre d'élèves dans l'école	10,07	346,91	333,85	362,77	0,01
Nombre de filles dans l'école	9,52	169,34	162,88	176,83	0,01
Nombre de garçons dans l'école	8,77	177,30	170,53	184,36	0,01
Nombre d'EHADD dans l'école	6,08	66,77	66,43	71,16	0,00
Climat de l'école	109,46	3,56	4,13	3,74	0,06
Perception d'efficacité du CE de l'école	315,64	3,77	4,93	4,36	0,16

Note. Pour l'ANOVA, la taille d'effet est représentée par l'Êta-carré dont le barème d'interprétation est le suivant : 0,01 = effet faible; 0,06 = effet modéré; 0,14 = effet fort. Les tailles d'effets à interpréter sont mises en gras. $n = 3\ 255$

Tableau 13. Répartition des profils pour les non-membres du CE selon les intentions à en faire partie.

	Khi-carré	Les détachés	Les optimistes	Les résistants	V de Cramér
Déjà été membre du CE (oui/non)	93,55	19%	16%	6%	0,19
Intention poser candidature (oui/non)	206,51	5%	24%	6%	0,18
Raisons de ne pas s'engager sur le CE					
« Je ne sais pas à quoi sert le CE. »	22,18	8%	6%	12%	0,09
« Je ne savais pas que je pouvais. »	11,96	1%	5%	4%	0,07
« Je ne sais pas comment faire. »	10,97	1%	5%	3%	0,06
« Ma candidature n'a pas été retenue. »	62,89	2%	7%	1%	0,15
« Je ne pense pas être la bonne personne. »	52,43	12%	10%	22%	0,14
« Ça ne m'intéresse pas. »	121,42	33%	8%	26%	0,21
« Je manque de temps. »	63,94	57%	56%	71%	0,15
« Je suis déjà impliqué(e) sur un autre comité. »	22,34	9%	14%	8%	0,09

Note. Pour le khi carré, la taille d'effet est représentée par le V de Cramér dont le barème d'interprétation est le suivant : 0,10 = effet faible; 0,30 = effet modéré; 0,50 = effet fort. Les tailles d'effets à interpréter sont mises en gras. $n = 2\ 737$

Tableau 14. Comparaison des moyennes pour les types de motivation des membres CE selon les profils.

	F	Les détachés	Les optimistes	Les résistants	Êta-carré
Motivation intrinsèque	92,33	4,03	5,74	4,68	0,27
Régulation identifiée	60,97	4,11	5,56	4,79	0,19
Régulation introjectée	12,07	2,80	3,48	3,67	0,05
Régulation externe	14,34	1,58	1,78	2,30	0,05
Amotivation	70,44	3,57	2,00	3,19	0,22

Note. Pour l'ANOVA, la taille d'effet est représentée par l'Êta-carré dont le barème d'interprétation est le suivant : 0,01 = effet faible; 0,06 = effet modéré; 0,14 = effet fort. Les tailles d'effets à interpréter sont mises en gras. $n = 518$

Tableau 15. Comparaison des moyennes pour les besoins psychologiques des membres CE selon les profils.

	F	Les détachés	Les optimistes	Les résistants	Êta-carré
Besoin d'autonomie – satisfaction	60,44	3,31	4,13	3,50	0,19
Besoin de compétence – satisfaction	32,53	3,85	4,35	3,87	0,11
Besoin d'appartenance – satisfaction	39,61	3,22	3,97	3,66	0,13
Besoin d'autonomie – frustration	96,22	2,38	1,60	2,75	0,27
Besoin de compétence – frustration	50,95	1,78	1,41	2,17	0,17
Besoin d'appartenance – frustration	39,23	2,23	1,54	2,04	0,13

Note. Pour l'ANOVA, la taille d'effet est représentée par l'Êta-carré dont le barème d'interprétation est le suivant : 0,01 = effet faible; 0,06 = effet modéré; 0,14 = effet fort. Les tailles d'effets à interpréter sont mises en gras. $n = 518$

Tableau 16. Comparaison des moyennes pour la perception du fonctionnement du CE selon les profils.

	F	Les détachés	Les optimistes	Les résistants	Êta-carré
Qualité de la relation entre les membres	44,73	3,99	4,61	4,18	0,15
Rôle et responsabilités des membres	12,82	4,16	4,60	4,29	0,05
Rôle du CE envers l'école	17,41	4,14	4,66	4,37	0,06
Confiance relationnelle	17,79	4,01	4,48	3,97	0,06
Engagement organisationnel	89,50	2,94	4,33	3,62	0,26
Clarté des rôles	24,85	4,89	5,80	4,80	0,09

Note. Pour l'ANOVA, la taille d'effet est représentée par l'Êta-carré dont le barème d'interprétation est le suivant : 0,01 = effet faible; 0,06 = effet modéré; 0,14 = effet fort. Les tailles d'effets à interpréter sont mises en gras. $n = 518$

Annexe 10.*Bibliographie complète.*

- Battle, A., & Wigfield, A. (2003). College women's value orientations toward family, career, and graduate school. *Journal of Vocational Behavior*, 62(1), 56–75.
- Carlson, C.I., Maddocks, D.L.S., & Scardamalia, K.M. (2019). Families and schools. Dans B.H. Fiese, M. Celano, K. Deater-Deckard, E.N. Jouriles, & M.A. Whisman (Dir.), *APA handbook of contemporary family psychology: Applications and broad impact of family psychology* (p. 217–233). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000100-014>
- Chantal, Y., & Vallerand, R. J. (2000). Construction et validation de l'échelle de motivation envers l'action bénévole (ÉMAB). *Loisir et Société / Society and Leisure*, 23(2), 477–508. <https://doi.org/10.1080/07053436.2000.10707540>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B. Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39, 216-236.
- Chevrier, B. & Lannegrand-Willems, L. (2018, Mai). *Emerging adult self-perception in freshman year: Role of basic psychological needs satisfaction and frustration*. Society for Study of Emerging Adulthood thematic conference: Self and Identity in Emerging Adulthood, Cluj-Napoca, Romania.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930–942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>
- Grolnick, W.S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Haivas, S., Hofmans, J., & Pepermans, R. (2013). Volunteer engagement and intention to quit from a self-determination theory perspective. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(9), 1869–1880. <https://doi.org/10.1111/jasp.12149>
- Li, C., Wu, Y., & Kee, Y. H. (2016). Validation of the Volunteer Motivation Scale and its relations with work climate and intention among Chinese volunteers. *Asian Journal of Social Psychology*, 19(2), 124–133. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12127>

- Hipp, J. R., & Bauer, D. J. (2006). Local solutions in the estimation of growth mixture models. *Psychological Methods*, 11(1), 36–53. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.11.1.36>
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (2005, mars). *Final Performance Report for OERI Grant # R305T010673: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Kosovitch, J. J., Hulleman, C. S., Barron, K. E., & Getty, S. (2015). A practical measure of student motivation: Establishing validity evidence for the expectancy-value-cost scale in middle school. *Journal of Early Adolescence*, 35(5-6), 790-816.
- McCoach, D. B., Goldstein, J., Behuniak, P., Reis, S. M., Black, A. C., Sullivan, E. E., & Rambo, K. (2010). *Examining the unexpected: Outlier analyses of factors affecting student achievement*. *Journal of Advanced Academics*, 21(3), 426–468. <https://doi.org/10.1177/1932202X1002100304>
- McDonald, R. P. (1985). *Factor analysis and related methods*. Lawrence Erlbaum.
- Millette, V., & Gagné, M. (2008). Designing volunteers' tasks to maximize motivation, satisfaction and performance: The impact of job characteristics on volunteer engagement. *Motivation and Emotion*, 32(1), 11–22. <https://doi.org/10.1007/s11031-007-9079-4>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Plan stratégique 2009-2013 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Plan stratégique 2009-2013 de la Commission consultative de l'enseignement privé*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Morin, A. J. S., Madore, I., Morizot, J., Boudrias, J.-S., & Tremblay, M. (2009). The workplace affective commitment multidimensional questionnaire: Factor structure and measurement invariance. *International Journal of Psychology Research*, 4, 307–344. <https://doi.org/10.1037/t68032-000>
- Morin, A. J. S., & Wang, C. K. J. (2016). A gentle introduction to mixture modeling using physical fitness performance data. Dans N. Ntoumanis & N. Myers (Dir.), *An introduction to intermediate and advanced statistical analyses for sport and exercise scientists* (p. 195–220). Wiley.
- Pomerantz, E. M., Kim, E. M., & Cheung, C. S.-S. (2012). Parents' involvement in children's learning. Dans K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Dir.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (p. 417–440). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-017>

- Québec (2020). Loi sur l'instruction publique. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3>.
- Ratelle, C.F. & Duchesne, S. (2017). The role of parents in supporting adaptation in school: A motivational perspective. Dans H.W. Marsh, R.G. Craven, D.M. McInerney & F. Guay (Dir.), *SELF – Driving Positive Psychology and Wellbeing International* (Advances in Self Research, Vol. 6), p. 167-197. Charlotte, NC: Information Age.
- Riggs, Matt L., & Knight, Patrick A. (1994). The impact of perceived group success-failure on motivational beliefs and attitudes: A causal model. *Journal of Applied Psychology*, 79(5), 755-766. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.5.755>
- Roure, C., & Lentillon-Kaestner, V. (2018). Development, validity, and reliability of a French expectancy-value questionnaire in physical education (FEVQ-PE). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 50(3), 127–135.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L., (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford.
- Tardif-Grenier, K. & Archambault, I. (2016). L'implication parentale et l'ajustement scolaire des élèves du primaire issus de l'immigration: effet différentiel en fonction de la région de naissance du parent. *Revue des sciences de l'éducation*, 43, 209-247.
- Wigfield, A., Rosenzweig, E.Q., & Eccles, J.S. (2017). Achievement values: Interactions, interventions, and future directions. *Handbook of competence and motivation: Theory and application* 116–134.