

**Agence de la santé
et des services sociaux
de Montréal**

Québec



Santé publique

La collaboration école-famille-communauté et les mesures innovantes de soutien à la réussite scolaire en milieux défavorisés

Le cas Hochelaga-Maisonneuve

*Francis Gagnon
Angèle Bilodeau
Jean Bélanger*

Janvier 2006

**LA PRÉVENTION
EN ACTIONS**

*Garder notre
monde en santé*

La collaboration école-famille-communauté et les mesures innovantes de soutien à la réussite scolaire en milieux défavorisés

Le cas Hochelaga-Maisonneuve

**Francis Gagnon, candidat au doctorat
Université du Québec à Montréal et Direction de santé publique de Montréal**

**Angèle Bilodeau, Ph.D.
Direction de santé publique de Montréal et Université de Montréal**

**Jean Bélanger, Ph.D.
Université du Québec à Montréal**

Janvier 2006

Une réalisation du secteur Planification, orientations et évaluation

© Direction de santé publique
Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2006)
Tous droits réservés

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2006
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2006
ISBN : 2-89494-496-9 (version imprimée)
ISBN : 2-89494-497-7 (version PDF)

Prix : 10 \$

Mot du directeur

La Direction de santé publique de Montréal soutient, depuis 1995, un programme communautaire qui vise à favoriser l'action locale et concertée entre l'école et la communauté pour la santé des jeunes. Depuis 2003, une évaluation de ce programme est en cours, visant à en documenter les processus et les effets encourus dans la communauté de Hochelaga - Maisonneuve, qui reçoit le programme, comparé à la communauté de St-Michel qui ne le reçoit pas. Cette évaluation cherche à connaître par quels arrangements école-famille-communauté les acteurs des communautés parviennent-ils à telle ou telle configuration de mesures de soutien à la réussite scolaire? Quels sont les processus activés par ces mesures? Et comment les mesures déployées réussissent-elles ou pourquoi ne réussissent-elles pas à accroître les compétences et la réussite scolaires des enfants?

Le présent rapport est un premier produit de cette évaluation. Il porte particulièrement sur les arrangements collaboratifs supportant la configuration des mesures de soutien à la réussite scolaire au primaire ayant cours dans la communauté de Hochelaga-Maisonneuve.

Dans le contexte du déploiement du programme *École en santé*, promu par les ministères de l'Éducation, du Loisir et du Sport et de la Santé et des Services sociaux, les pratiques de collaboration école - communauté existantes et les innovations en ce domaine constituent autant de formes concrètes du concept d'école en santé. Ce qui ajoute à la pertinence de l'évaluation de ces initiatives pour la Direction de santé publique, contribuant ainsi à la réflexion entourant les meilleures pratiques et à l'avancement des activités dans ce champ.

Merci aux auteurs.



Richard Lessard

Directeur



Irma Clapperton

Responsable secteur Planification,
orientations et évaluation

Remerciements

Cette recherche a été réalisée grâce à la participation de plusieurs organismes et instances de concertation engagés dans la collaboration école – famille – communauté à la base des mesures de soutien à la réussite scolaire dans Hochelaga – Maisonneuve. Plusieurs professionnels, directions d'école, enseignants, gestionnaires et intervenants communautaires ont participé à cette recherche, notamment pour la collecte des données et pour la validation des résultats. Mentionnons les écoles Hochelaga, Baril, Notre-Dame-de-l'Assomption, St-Jean-Baptiste-de-Lasalle et St-Nom-de-Jésus, la Commission scolaire de Montréal, l'organisme communautaire Je Passe Partout, la Table de concertation enfance – famille Hochelaga – Maisonneuve, la Table de concertation jeunesse Hochelaga – Maisonneuve, Québec en forme et la Direction de santé publique de Montréal.

Cette recherche a également bénéficié d'une subvention du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture [A. Bilodeau & J. Bélanger, # 88131], de même que d'une bourse d'études doctorales du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture [F. Gagnon, # 103529].

Résumé

La Direction de la Santé publique de Montréal soutient, depuis 1995, un programme (la Priorité jeunesse ou Action intersectorielle en jeunesse) visant à favoriser l'action locale et concertée dans le développement de mesures favorables à la santé des jeunes en milieu défavorisé. Le présent rapport s'inscrit dans un processus d'évaluation portant sur le déploiement de mesures de soutien à la réussite scolaire au sein de deux territoires montréalais socio économiquement défavorisés : Hochelaga-Maisonneuve, qui bénéficie du programme, et St-Michel, qui n'y est pas engagé. Cette évaluation cherche à dégager, au sein de ces deux quartiers, l'articulation entre les arrangements de collaboration école – communauté, la configuration existante des mesures de soutien à la réussite scolaire et les effets produits chez les parents et les enfants.

Ce rapport se consacre précisément à l'articulation entre les dimensions « arrangements de collaboration » et « configuration des mesures de soutien » dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve ainsi qu'à la portée innovatrice de celles-ci en termes d'intégration et de croisement des savoirs, des ressources et des services présents dans l'école et la communauté locale. Les arrangements de collaboration, d'un côté, représentent les rapports socio organisationnels entre les intervenants travaillant au bien-être et à la réussite scolaire des enfants. Ce qui réfère à la structure du rapport entre les intervenants (p. ex. : formel ou non formel ; égalitaire ou non égalitaire ; réciprocité ou non réciprocité), à sa dynamique (p. ex. : référence de cas, partage de connaissances ou d'informations, consultation, concertation dans la décision ou dans l'action) ainsi qu'à son intensité ou extensivité. La configuration des mesures de soutien, de l'autre côté, renvoie au degré de l'intégration/combinaison des savoirs, des ressources et des activités des intervenants dans les actions qui sont produites pour favoriser la réussite scolaire des enfants. Ce document cherche donc à répondre aux questions suivantes : Par quels arrangements les intervenants des milieux scolaires, communautaires et institutionnels parviennent-ils à telle ou telle configuration des mesures de soutien ? Quels sont les processus et dispositifs qu'active le déploiement des rapports collaboratifs dans cette communauté ? Quelle est la portée innovatrice des arrangements et des mesures en place ?

Ce rapport évaluatif comprend trois parties. Dans un premier temps, nous présentons les outils conceptuels nous permettant d'analyser et d'évaluer les processus innovants à l'œuvre dans les rapports école – communauté dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve. Ceux-ci émanent d'une adaptation de certaines notions issues de la sociologie de l'innovation développée par Michel Callon et Bruno Latour, soit les concepts de traduction, de réseau sociotechnique, de problématisation, d'intéressement, d'enrôlement et de mobilisation. Dans un deuxième temps, nous procédons à l'identification et à l'analyse des différents espaces et réseaux collaboratifs existants dans le quartier et actifs dans la production de mesures de soutien à la réussite scolaire. Nous terminons, dans un troisième temps, par une discussion générale sur la dynamique innovatrice du quartier en matière de relations école - communauté : ces forces, ces limites et ces potentialités.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	11
PARTIE I : Problématique, objet, cadre d’analyse et méthode de l’évaluation	13
1 Problématique et objet de l’évaluation	13
2 Cadre théorique de l’évaluation	14
3 Considérations de méthode.....	17
PARTIE II : Description des réseaux collaboratifs à l’œuvre dans le déploiement des mesures de soutien pour la réussite scolaire des enfants dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve	19
1 Portrait global des réseaux de collaboration dans le quartier.....	19
2 Les arrangements et les mesures de soutien dans les réseaux collaboratifs pour la réussite scolaire des enfants	22
2.1 Le réseau collaboratif entre les acteurs scolaires	23
Problématisation de l’échec scolaire dans les collaborations entre les acteurs scolaires	23
Les arrangements dans les collaborations entre les acteurs scolaires	24
La configuration des mesures de soutien dans les collaborations entre les acteurs scolaires	26
2.2 Le réseau collaboratif entre l’école et un organisme porteur d’une décision collective de la communauté	28
Problématisation de l’échec scolaire dans les collaborations entre l’école et Je Passe Partout	28
Les arrangements dans la collaboration entre l’école et Je Passe Partout.....	29
La configuration des mesures de soutien dans les collaborations entre l’école et Je Passe Partout...	33
2.3 Les réseaux collaboratifs école – communauté en général	34
Problématisation de l’échec scolaire dans les collaborations école - communauté.....	35
Les arrangements dans les collaborations école - communauté.....	36
La configuration des mesures de soutien dans les collaborations école - communauté	41

PARTIE III : Discussion sur le caractère innovant des réseaux de collaboration pour la réussite scolaire dans le quartier hochelaga-maisonneuve.....	43
1 La problématisation dans les réseaux de collaboration.....	43
2 L'intéressement dans les réseaux de collaboration.....	44
3 L'enrôlement dans les réseaux de collaboration.....	45
4 La mobilisation dans les réseaux de collaboration.....	46
CONCLUSION.....	49
BIBLIOGRAPHIE.....	53
ANNEXE 1 : Les sources de données.....	55

INTRODUCTION

La Direction de santé publique de Montréal soutient, depuis 1995, un programme communautaire qui vise à favoriser l'action locale et concertée entre l'école et la communauté pour la santé des jeunes. Le programme « *Priorité Jeunesse* » (ou Action intersectorielle en jeunesse), supporte le développement d'actions autour de quatre mesures clés : (1) la promotion des compétences sociales à l'école; (2) l'accompagnement soutenu et intensif des jeunes vulnérables; (3) le soutien familial ou le développement des compétences parentales; (4) la création et l'aménagement d'environnements favorables à la santé. Le présent rapport s'inscrit dans un processus d'évaluation qui porte sur le déploiement des mesures (2) et (3) et est réalisé avec la participation de deux communautés montréalaises socio économiquement défavorisées : Hochelaga-Maisonneuve, qui bénéficie du programme *Priorité Jeunesse*, et St-Michel, qui n'y est pas engagé. Cette évaluation cherche à comparer, dans ces deux communautés, l'articulation qui y existe entre les arrangements école – communauté, la configuration des mesures de soutien à la réussite scolaire et les effets que ces mesures exercent sur la compétence et la réussite scolaires des enfants. Ce rapport porte particulièrement sur les arrangements collaboratifs et la configuration des mesures de soutien à la réussite scolaire au primaire dans la communauté Hochelaga-Maisonneuve. Les acteurs organisationnels impliqués dans cette recherche sont les suivants : Je Passe Partout, les écoles Baril, Hochelaga, Saint-Jean-Baptiste-de-Lasalle, Saint-Nom-de-Jésus, Notre-Dame-de-l'Assomption, la Commission scolaire de Montréal, la Table de concertation Enfance-Famille de Hochelaga-Maisonneuve, la Direction de santé publique de Montréal. Nous tenons à souligner la qualité de l'implication de ces partenaires de recherche qui ont contribué à accroître la validité de l'analyse.

Ce rapport comprend trois parties. Dans la première partie, nous présentons la problématique, l'objet, le cadre d'analyse et la méthode de l'évaluation. Dans la deuxième partie, nous procédons à l'analyse des arrangements de collaboration et la configuration des mesures de soutien à l'œuvre dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve. Dans la troisième partie, nous discutons du caractère innovant des réseaux de collaboration identifiés.

PARTIE I

PROBLÉMATIQUE, OBJET, CADRE D'ANALYSE ET MÉTHODE DE L'ÉVALUATION

1 Problématique et objet de l'évaluation

L'échec scolaire¹ est un problème social caractéristique des milieux défavorisés. Il est en effet reconnu que le contexte de pauvreté entrave le développement des prédispositions cognitives, sociales et émotives nécessaires à l'apprentissage scolaire chez les enfants : faible stimulation intellectuelle durant la petite enfance, dévalorisation de l'école, carence alimentaire, violence familiale, entre autres. Les écoles des quartiers défavorisés font donc face au défi de revoir les pratiques régulières d'éducation afin de développer des solutions adaptées au contexte de l'enfant et des milieux défavorisés. Ce qui engendre des défis organisationnels importants pour l'école : diversifier ses approches, faire appel à des façons de faire et des compétences nouvelles, réorganiser en partie ses ressources humaines et professionnelles, entre autres. Or, le défi de mettre en place des interventions qui répondent aux besoins complexes et multiples des enfants en milieux défavorisés commande des ressources humaines, professionnelles et financières que l'école, seule, se trouve difficilement en mesure de réunir. De là l'importance pour l'école d'établir des rapports de collaboration avec la communauté afin de mettre en commun les ressources, les compétences et les activités de chaque organisme qui a pour objectif de favoriser le bien-être des enfants (santé, soutien scolaire et social, sports et culture, prévention de la violence et de la toxicomanie, etc.). Conséquemment, le développement de liens collaboratifs parmi les intervenants de la communauté (intervenants scolaires, des institutions publiques ou communautaires) peut permettre l'intégration de différentes expertises qui touchent plusieurs composantes du développement de l'enfant et donner lieu à des mesures susceptibles de répondre aux besoins multiples et complexes de celui-ci. C'est dans cette perspective que le Ministère de l'Éducation, du loisir et des sports du Québec encourage l'intégration des activités des intervenants travaillant au bien-être et à la réussite scolaire des enfants :

« La complexité des facteurs qui régissent l'apprentissage et la persévérance scolaire exige que l'on intervienne à plusieurs niveaux simultanément en mettant à contribution l'ensemble des acteurs qui peuvent participer à l'amélioration de la situation et en s'assurant qu'ils agissent en concertation. »²

La présente évaluation, dans cette optique, porte sur les initiatives d'intégration des activités des intervenants concernés par la réussite scolaire et le bien-être des enfants au primaire au sein du quartier Hochelaga-Maisonneuve à Montréal. Ce quartier a une longue tradition de concertation dans le champ de l'enfance et de la famille³. Il a développé des initiatives communautaires innovatrices de soutien à la réussite scolaire, et ses écoles travaillent depuis plusieurs années dans cette perspective d'intégration des ressources dédiées au bien-être et à la réussite scolaire des enfants.

¹ L'échec scolaire est défini par l'obtention répétée de résultats inférieurs à la note de passage aux examens et conduit au redoublement et au retard scolaire, à la référence aux services spécialisés et à l'abandon scolaire.

² Ministère de l'Éducation du Québec, Programme de soutien à l'école montréalaise 2001-2002, p.1

³ La table de concertation jeunesse Hochelaga Maisonneuve existe depuis 1985, et la table de concertation enfance - famille, depuis 1993.

Ces initiatives d'intégration renvoient, dans le cadre de la présente étude, à une problématique d'innovation. En effet, le processus d'intégration des activités commande une recomposition des rapports sociaux entre les intervenants qui doivent développer des liens collaboratifs afin de réaliser une mise en commun de leurs pratiques, savoirs et ressources. Il existe un lien entre l'innovation au point de vue des rapports sociaux et l'innovation au point de vue des pratiques : l'émergence de certains types de liens collaboratifs, comme l'échange d'information, la coordination des activités ou la coopération dans un projet conjoint, influence la portée de l'intégration des activités de chaque intervenant, ou sa portée innovatrice.

C'est dans cette optique que l'évaluation de l'intégration des expertises, des ressources et des activités des intervenants du quartier Hochelaga-Maisonneuve s'intéresse à ces deux composantes considérées comme inter reliées : les arrangements de collaboration et la configuration des mesures de soutien à la réussite scolaire. Les arrangements de collaboration, d'un côté, représentent les interactions ou les rapports sociaux existants entre les intervenants travaillant au bien-être et à la réussite scolaire des enfants. Ce qui réfère à la structure du rapport entre les intervenants (p. ex. égalitaire ou non égalitaire ; formel ou non formel ; réciprocité ou non réciprocité) et à sa dynamique [échange/partage d'informations, de connaissances ou de ressources; concertation dans la décision et dans l'action; intensité⁴ et extensivité⁵ de l'arrangement]. La configuration des mesures de soutien, de l'autre côté, représente le degré d'intégration des activités de chaque intervenant (cloisonnement/décloisonnement des interventions et des savoirs; coordination des activités; projets conjoints; population ciblée, etc.). Par la prise en compte des dimensions « arrangements de collaboration » et « configuration des mesures de soutien », l'évaluation cherche à comprendre leurs articulations, telles qu'elles se révèlent à partir des initiatives d'intégration existantes dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve. Il s'agit de mettre en évidence la relation existante entre telle ou telle forme d'arrangements entre les intervenants et telle ou telle configuration de mesures de soutien. En somme, la question à laquelle cette évaluation cherche à répondre est la suivante : Par quels arrangements les intervenants des milieux scolaires, institutionnels et communautaires parviennent-ils à telle ou telle configuration de mesures de soutien à la réussite scolaire ?

2 Cadre théorique de l'évaluation

Portant sur les interactions entre les intervenants et les mesures qu'ils produisent en collaboration, l'objet de recherche renvoie à une problématique générale d'action organisée en vue d'une finalité collective. L'action organisée est le processus par lequel des acteurs individuels ou collectifs parviennent collectivement à produire quelque chose. L'action organisée se présente comme un système d'action, où des acteurs stratégiques et interdépendants, dans un champ d'action donné, interagissent pour produire collectivement une solution à un problème donné.

Il est entendu par acteurs stratégiques le fait que les entités individuelles ou collectives qui composent un système d'action disposent d'autonomie et d'atouts, et sont aptes à construire des stratégies en rapport avec la situation où ils sont placés, de sorte à satisfaire des intérêts. Les stratégies qu'élaborent les acteurs dépendent de leurs propres intérêts et atouts mais aussi des stratégies adoptées par les autres acteurs, des enjeux qui les mobilisent, et du contexte où ils se situent, lequel comporte des opportunités mais aussi des contraintes. Les atouts dont disposent les acteurs et les stratégies qu'ils élaborent façonnent leurs rapports de pouvoir dans le système d'action.

⁴ Nous référons, par intensité, à la fréquence et au caractère soutenu de l'interaction.

⁵ Nous référons, par extensivité, à l'étendue de la représentation intersectorielle ou de la représentation des problématiques parmi les acteurs engagés.

Il est entendu par acteurs interdépendants le fait que le pouvoir s'exerce dans le rapport aux autres. Exercer du pouvoir signifie, pour certains acteurs, qu'ils sont en mesure d'en amener d'autres à une action. Si, dans ce rapport, un acteur peut retirer davantage selon les atouts dont il dispose et qu'il mobilise, aucun acteur n'est totalement dépourvu d'atouts face à l'autre. Le pouvoir, ainsi compris comme une interaction, est un échange structurellement inégal des possibilités d'action. Pour atteindre leurs buts, les acteurs doivent exercer une influence sur l'action des autres groupes sans la contribution desquels ils ne peuvent mener leurs actions. Ce sont ces échanges qui créent l'interdépendance parmi des acteurs qui ne peuvent individuellement atteindre les buts qu'ils poursuivent.

Conséquemment, l'action organisée représente un système, composé d'acteurs poursuivant leurs intérêts propres, dont la régulation et la cohérence résultent de compromis négociés, reflétant les rapports de force en présence, et qui assurent la production collective.

Le courant de l'analyse stratégique en sociologie des organisations⁶ conçoit donc les systèmes d'action organisée comme des espaces de conflits et de coopération. Dans cette évaluation, notre attention sera portée sur la coopération dans les systèmes d'action organisée, sans toutefois nier l'existence du conflit. Les théories de la coopération soutiennent à cet égard que le potentiel innovateur des systèmes d'action dépend de ces différences et inégalités parmi les acteurs.

Le cadre analytique retenu dans cette étude est celui de la sociologie de la traduction⁷, qui s'inscrit en prolongement de ces théories organisationnelles centrées sur le conflit et sa régulation. Cette approche théorique, tout en conservant les concepts généraux d'acteurs, de pouvoir et de système, s'intéresse à la production de la coopération dans le développement d'innovation, en l'occurrence, le développement de pratiques nouvelles. L'idée de traduction renvoie à l'établissement d'un lien intelligible entre les discours hétérogènes des différents acteurs d'une situation, c'est-à-dire traduire les discours de l'un et l'autre en un langage commun compréhensible pour tous. L'innovation, selon cette approche, correspond à un processus de constitution d'un nouveau système d'action organisé, un réseau, construit en fonction de la nouvelle pratique. Ce qui implique un processus de résolution des controverses et de recomposition des rapports sociaux, se développant à partir de compromis et de négociations, marqués par les rapports de pouvoir, qui résultent en une organisation cohérente des actions et des intérêts diversifiés en vue de l'atteinte d'un but commun : la réussite de l'innovation.

La construction d'un réseau, donc la production de la coopération, s'appuie sur des formes organisationnelles, matérielles et sociales qui relient les acteurs entre eux et qui stabilisent le compromis pour une certaine durée. Ces formes renvoient à des dispositifs variés tels que les savoirs ou les connaissances, le financement, les espaces de délibération, les instruments de coordination, etc. Ces formes peuvent assumer des fonctions différentes : elles lient les acteurs et elles les mobilisent (les politiques publiques par exemple), elles façonnent la production du compromis (entre autres, les ressources, informations, connaissances dont les acteurs disposent dans les processus de négociation du compromis) et elles reflètent celui-ci en lui permettant une actualisation concrète (les dispositifs organisationnels de mise en œuvre de l'action notamment).

⁶ Crozier, Michel, Friedberg, Erhard. 1977. *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.

⁷ Callon, Michel (dir). 1989. *La science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*. Paris, La découverte. ; Callon, Michel. « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc ». *L'année sociologique*, vol. 36, p.169-208 ; Callon, Michel, Latour, Bruno. 1991. *La science telle qu'elle se fait*. Paris, La découverte ; Fleury, Jean, Guingand, Gérard, Lhomme, Robert. 2000. « Réseau et innovation. Une perception dynamique du processus de la diffusion des innovations dans les établissements scolaires. » *Recherche et formation*, no. 34.

Le processus d'innovation, dans cette optique, correspond à la construction d'un réseau, c'est-à-dire un « *ensemble formé d'entités humaines et non humaines, individuelles ou collectives, définies par leurs identités, leurs rôles et leurs intérêts* »⁸. Par conséquent, le déploiement des nouvelles activités dépend de la façon dont se construit le réseau : la réussite de la mise en place durable de nouvelles pratiques dépend de la capacité de celles-ci de mobiliser un réseau qui les appuie. La forme de l'innovation, donc, reflète la nature des compromis qui émergent entre les acteurs qui participent au réseau. Bien que l'innovation traduise les rapports sociaux entre les acteurs qui la portent, elle influence l'interaction entre ceux-ci selon l'impact, désirable ou non, qu'elle suscite. Ces résultats de l'action amènent des réajustements de rôles, de perceptions et d'objectifs chez les acteurs : ils appellent à la construction de nouveaux compromis. Dans cette perspective, l'innovation est un processus de transformations successives qui représente une adaptation régulière des acteurs, du projet et du contexte.

La production de la coopération, et des compromis à l'œuvre dans la constitution d'un nouveau réseau repose sur un processus de traduction. Ce processus renvoie aux déplacements des acteurs nécessaires à la mise en place d'un réseau autour d'une innovation, à la mise en lien entre des acteurs et la recombinaison de leurs rapports. En effet, la constitution d'un réseau en fonction du déploiement d'une innovation nécessite la production, en quelque sorte, d'une nouvelle organisation, donc de déplacer des acteurs et des formes sociales d'une situation d'isolement, ou de les retirer d'un contexte initial, à la faveur d'un nouveau système d'action. Ce qui implique, d'une part, de former de nouvelles interactions entre des acteurs provenant d'univers différents, donc ayant leur propre intérêt et, d'autre part, d'établir des compromis assurant la participation de tous les intervenants nécessaires à la mise en place de l'innovation. La mise en lien d'acteurs ayant des intérêts, des objectifs et des points de vue propres suppose conséquemment un processus de résolution des controverses, qui constitue la confrontation de diverses interprétations concurrentes sur une question. La production de la coopération passe, selon cette perspective, par une reconstruction de la question, à partir des points de vue respectifs, qui permet l'appui de toutes les parties prenantes et leur acceptation à « se déplacer » vers une situation de coopération. Ces processus conjoints de mises en relation, de déplacements et de résolution de controverses s'actualisent, selon la sociologie de la traduction, en opérations interdépendantes évoluant concomitamment : la problématisation, l'intéressement, l'enrôlement et la mobilisation.

- **La problématisation**

Cette opération est la mise en mouvement du processus de traduction. Elle renvoie à une définition du problème et de la solution sur laquelle se fonde le processus d'innovation. La définition du problème et de la solution permet l'identification des acteurs concernés, et l'élaboration de liens entre leurs argumentations souvent hétérogènes. Souvent provisoire, la problématisation produit une représentation de la situation de telle sorte que chaque acteur, pour des raisons spécifiques, a intérêt à participer au projet innovateur.

- **L'intéressement**

Cette opération renvoie aux stratégies que déploient les acteurs pour rallier les autres à un objectif commun. Elle amène chaque acteur à considérer que la participation au projet collectif est incontournable pour réaliser ses objectifs propres. Elle renvoie à des négociations, des concessions et des compromis sur les objectifs de l'innovation et le rôle que chacun doit y jouer.

⁸ Amblard, Henri, Philippe, Herreros, Gilles, Livian, Yves-Frédéric. 1996. Les nouvelles approches sociologiques des organisations. Paris ; Seuil ; p. 134.

- **L'enrôlement**

Cette opération conduit les acteurs à jouer un rôle précis dans le déploiement de l'innovation. Elle représente toutes les modifications, changements ou déplacements que les acteurs effectuent en fonction de la mise en œuvre de l'innovation par rapport à leurs pratiques initiales.

- **La mobilisation**

Cette opération renvoie à l'élargissement du réseau initial en l'étendant au-delà des porte-parole à d'autres acteurs. L'élargissement du réseau a pour objectif de réunir une masse critique d'acteurs permettant l'accès à des ressources et à des appuis nouveaux qui consolident l'innovation.

L'utilisation des outils conceptuels de la sociologie de la traduction contribue à produire une compréhension sur l'articulation entre les arrangements de collaboration et la configuration des mesures de soutien, tout en qualifiant son caractère innovateur. En effet, la configuration des mesures de soutien, et leur degré d'intégration, s'inscrivent dans une problématique de traduction où des acteurs, afin d'opérer un déplacement relativement à leur pratique isolée, doivent établir des compromis entre leurs points de vue et intérêts respectifs dans le cadre d'un processus, explicite ou implicite, de résolution de controverses. C'est donc par la compréhension du processus de construction du compromis, à travers les opérations de traduction, qu'il devient possible d'expliquer la dynamique d'intégration des activités des intervenants.

3 Considérations de méthode

Cette évaluation cherche à comprendre les processus par lesquels s'articulent les arrangements de collaboration et les mesures de soutien à la réussite scolaire des enfants. Elle consiste en un exercice interprétatif des événements, des actions et des interactions à l'aide du cadre conceptuel de la sociologie de la traduction. Il s'agit précisément de réaliser une modélisation des réseaux collaboratifs. Ce qui se traduit, d'une part, par l'identification des acteurs, de leurs intérêts, des formes sociales présentes (connaissances, dispositifs, outils, programme ou financement) et des mesures de soutien existantes, et d'autre part, par la mise en relation de ces composantes en fonction des opérations de traduction issues du cadre théorique de l'étude. De nature qualitative, l'analyse s'appuie sur des données issues des sources suivantes : documents administratifs des organismes communautaires, des écoles et des instances de concertation (planification, rapports d'activités, comptes-rendus de réunions, etc.) ; entrevues semi-dirigées auprès des acteurs clé (directions des écoles, enseignants concernés, représentants des parents des conseils d'établissement scolaire, gestionnaires et intervenants des organismes communautaires)⁹. L'analyse de ces données procède selon la méthode de Huberman et Miles¹⁰ qui consiste à codifier les données de chaque source d'information selon les dimensions du cadre conceptuel de l'étude (Cf. acteurs, leurs intérêts et leurs interactions, et les formes sociales dans chaque opération de traduction) et les annoter de remarques à propos de la signification des informations en vertu du cadre d'analyse. À terme, l'exercice de codage mène à l'explicitation des interrelations entre les composantes de l'objet d'étude, permettant d'établir des liens logiques entre les arrangements de collaboration et les mesures de soutien à la réussite scolaire que ceux-ci produisent. La discussion est une interprétation des chercheurs sur le caractère innovant du réseau collaboratif observé en référence au processus de l'innovation tel que représenté dans la théorie de la traduction.

⁹ L'annexe détaille les sources de données.

¹⁰ Huberman, Michael, Miles, Matthew. 1991. *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.

L'évaluation produite a été soumise à un exercice de validation auprès des partenaires de la recherche au cours de l'année 2005. La validation a porté sur deux aspects : d'une part, sur des documents, des événements, des informations ou des faits pertinents dont nous n'aurions pas fait état et qui auraient pu modifier la description présentée; d'autre part, sur une révision de l'interprétation afin de prendre en compte une perspective autrement négligée. Les ajustements découlant de cet exercice procèdent d'un accord unanime ou majoritaire dans l'optique que les positions dissidentes puissent être exprimées.

Trois exercices de validation ont eu cours : avec Madame France Gauthier, responsable du programme *Priorité Jeunesse* (Action intersectorielle jeunesse) de la Direction de santé publique de Montréal, le 22 avril 2005 ; avec Monsieur Pierre Daher, président du Conseil d'administration, et Madame Lucie Sampson, directrice, de l'organisme communautaire Je Passe Partout, le 28 juin 2005 ; avec les directions des écoles participantes, soit Mesdames Julie Belhumeur (Hochelaga), Manon Laporte (Notre-Dame-de-l'Assomption), Dominique Paul (Baril) Sabine Posso (Saint-Jean-Baptiste-de-Lasalle), Monsieur Gérald Bélanger (Saint-Nom-de-Jésus) et Diane Talbot (orthopédagogue à Saint-Jean-Baptiste-de-Lasalle), le 21 septembre 2005. Les commentaires des acteurs ont été discutés avec les chercheurs qui les ont analysés en vertu des données empiriques déjà accumulées et en vertu du cadre théorique, conduisant à des consensus sur les ajustements à être apportés dans le texte. La version révisée du rapport d'évaluation n'a pas été soumise à nouveau aux acteurs.

PARTIE II

Description des réseaux collaboratifs à l'œuvre dans le déploiement des mesures de soutien pour la réussite scolaire des enfants dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve

Cette partie a pour objectif de présenter les collaborations pour la réussite scolaire dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve. Elle trace tout d'abord un portrait global des espaces d'action pour les jeunes dans le quartier, permettant de cibler les trois réseaux qui produisent des mesures de soutien à la réussite scolaire des enfants sur le territoire : les collaborations entre les acteurs scolaires, les collaborations entre les écoles et un organismes communautaire porteur d'une décision collective de la communauté (Je Passe Partout), et les collaborations générales entre les écoles et les organismes ou institutions de la communauté. Ensuite, cette section procède à l'analyse de ces réseaux d'action en présentant conjointement les arrangements qui les caractérisent et la configuration des mesures de soutien à la réussite scolaire qui en découle.

1 Portrait global des réseaux de collaboration dans le quartier

Le quartier Hochelaga-Maisonneuve comporte deux principaux espaces sociaux qui développent des mesures de soutien pour la réussite scolaire des enfants du primaire : la Table de concertation Enfance Famille Hochelaga-Maisonneuve (espace communautaire) et les écoles (espace scolaire). Rassemblant des intervenants d'organismes publics¹¹ et communautaires¹², la Table de concertation Enfance Famille constitue un espace communautaire de résolution collective des problématiques présentes dans le quartier, plus précisément celles qui touchent le bien-être des enfants et de leurs familles. Dans une perspective de lutte contre la pauvreté, les intervenants de la Table cherchent, d'une part, à identifier les besoins particuliers du milieu et, d'autre part, à mettre en place des interventions visant à améliorer la qualité de vie actuelle et ultérieure des enfants du quartier. Ce qui se traduit par une mise en commun des expertises des différents participants afin d'identifier des priorités à partir d'une vision d'ensemble intégrant le point de vue de chaque intervenant, d'élaborer des projets de développement social en lien avec ces priorités et d'assurer une complémentarité des activités de chacun.

L'espace scolaire, de son côté, est centré sur la réalisation des objectifs de l'école, soit de favoriser l'intégration et la réussite scolaires des enfants. Précisément, l'espace scolaire rassemble le personnel enseignant et non enseignant, la direction, les parents et les intervenants de la communauté qui oeuvrent dans le contexte de l'école. Cet espace social conduit, en somme, au développement de projets ou d'interventions qui répondent à des problématiques reliées à la poursuite des objectifs définis par l'école.

¹¹ Centre Jeunesse de Montréal ; Centres de la petite enfance ; CLSC Hochelaga Maisonneuve ; CSDM ; École Saint-Jean-Baptiste-de-Lasalle ; École Saint-Nom-de-Jésus ; Ville de Montréal.

¹² Assistance aux enfants en difficulté, CCSE Maisonneuve ; Centre communautaire Hochelaga ; Carrefour Familial Hochelaga ; Centre des jeunes Boyce Viau ; Fondation De La Visite ; GCC La violence ; Halte-Répét Hochelaga Maisonneuve ; Interaction Famille Hochelaga Maisonneuve ; Je Passe Partout ; La Maison à Petit Pas ; Les enfants de l'Espoir de Maisonneuve ; Le p'tit Revdec ; Maison Répét-Providence ; Regroupement Entre-Mamans ; La Maison des enfants.

Il existe trois types d'interactions entre les espaces communautaires et scolaires. En premier lieu, le milieu scolaire délègue des représentants pour assister aux délibérations de la Table de concertation Enfance Famille Hochelaga-Maisonneuve : un représentant de la Commission scolaire de Montréal et des agents de concertation « école, famille, communauté » provenant de deux écoles primaires du quartier. Ces représentants ont pour mandat de donner le point de vue scolaire dans les activités de la Table relativement à la détermination des besoins et des solutions¹³, et de prendre connaissance des différentes ressources disponibles dans la communauté qui pourraient répondre à certains besoins des écoles. Toutefois, ces représentants du milieu scolaire n'ont pas pour objectif de négocier l'engagement des écoles dans les projets collectifs élaborés à la Table. Il s'agit essentiellement d'un partage d'information. Les décisions découlant des délibérations au sein de la Table de concertation n'engagent conséquemment pas les écoles du quartier. Le deuxième type d'interactions entre les espaces scolaire et communautaire renvoie aux liens que les organismes participant à la Table développe individuellement avec les écoles. Ces liens sont majoritairement de nature bilatérale, en ce sens qu'ils impliquent deux collaborateurs qui agissent en leur nom propre : les organismes et institutions de la communauté, même s'ils participent à la concertation locale, ne représentent pas le point de vue de celle-ci dans leur rapport avec l'école¹⁴.

En troisième lieu, les écoles entretiennent des rapports de collaboration avec un organisme porteur d'une décision issue des délibérations collectives de la Table de concertation enfance famille. Cet organisme, Je Passe Partout, concrétise une décision collective de la communauté, prise à la fin des années 1980 et soutenue à partir de 1995 par le Programme *Priorité Jeunesse* de la Direction de santé publique de Montréal. Tout d'abord, lors d'un exercice de résolution collective des problèmes que vivent les jeunes dans Hochelaga-Maisonneuve, les participants de la Table de concertation jeunesse décidèrent, à la fin des années 1980, de mettre en œuvre certains types d'interventions, peu présentes dans le milieu, qui ont pour objectif de réduire le décrochage scolaire et la pauvreté, soit le soutien scolaire et familial. C'est dans cette optique que la Table de concertation jeunesse¹⁵ a créé Je Passe Partout, en 1988.

Quant à la *Priorité Jeunesse* de la Direction de santé publique de Montréal, ce programme consiste à soutenir des concertations intersectorielles dans les communautés afin de produire des mesures de soutien relativement au développement des compétences personnelles et sociales en milieu scolaire, l'accompagnement soutenu et intensif des jeunes vulnérables, le soutien familial ou le développement des compétences parentales, et la création d'environnements favorables à la santé et au bien-être des jeunes. Dans Hochelaga-Maisonneuve, ce sont les Tables de concertation Jeunesse (12 à 30 ans) et Enfance Famille (0 à 12 ans) qui, par un processus de détermination collective des besoins et des solutions, produisent les mesures que soutient le programme. Par l'intermédiaire d'un comité dédié à la mise en œuvre du programme, composé de membres des deux tables de concertation concernées, les différents intervenants de la communauté ont décidé que : « *La Priorité Jeunesse et l'investissement qui en découle pour le quartier serviront principalement à consolider les actions de deux organismes [GCC La Violence, pour les 12-17 ans, et Je Passe Partout, pour les 6-12 ans], renforcer les liens entre les organismes et le milieu scolaire et favoriser le développement de nouvelles activités autour des écoles et auprès des familles des enfants.*¹⁶ »

¹³ C'est principalement le représentant de la Commission scolaire qui assume ce mandat.

¹⁴ Le déploiement de Québec en forme fait figure d'exception au modèle bilatéral dominant. Il s'agit d'une concertation entre l'école et plusieurs organismes ou institutions de la communauté qui cherche à élaborer une programmation d'activités physiques dans le quartier. À l'instar des collaborations bilatérales, toutefois, Québec en forme ne relie pas directement les Tables de concertations aux écoles. Il s'agit plutôt d'un espace communautaire distinct.

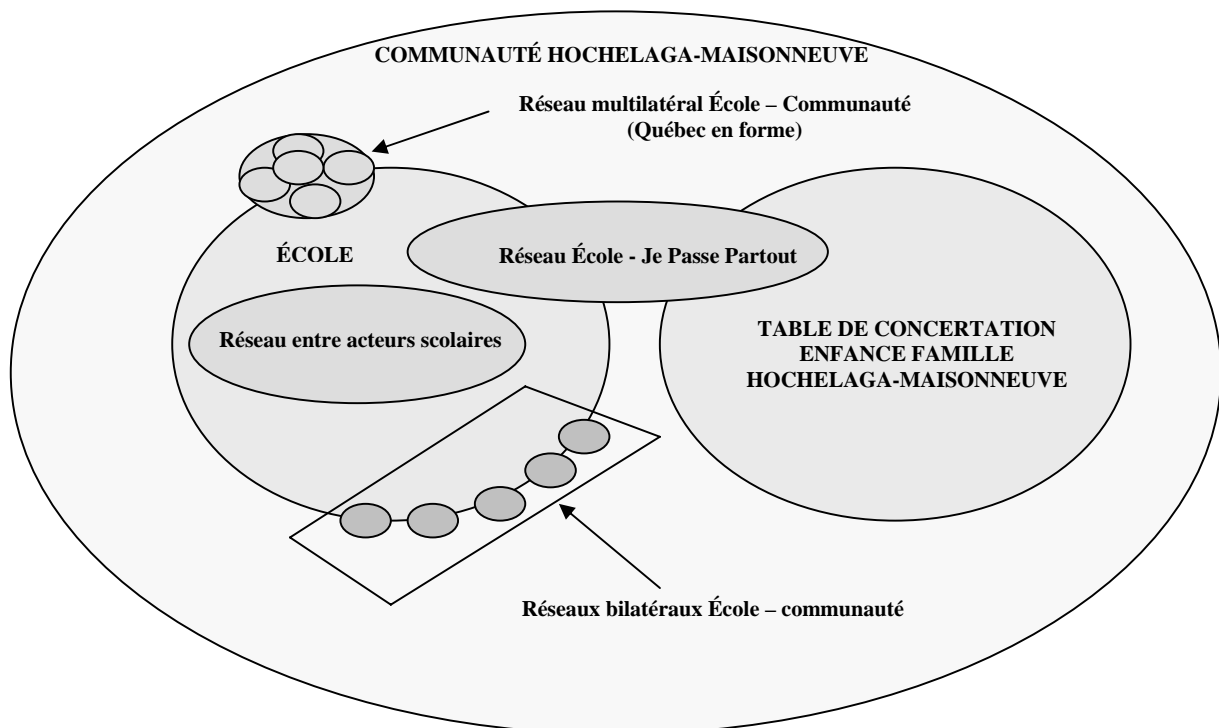
¹⁵ La Table de concertation jeunesse englobait à l'époque tous les acteurs concernés par la qualité de vie des jeunes de 6 à 17 ans. En 1994 elle fut scindée en deux tables : la concertation jeunesse, pour les 12-30 ans ; et la concertation enfance-famille, pour les 0 à 12 ans.

¹⁶ Forget, Gilles, Labrecque, Stéphane, Desrosiers, Hélène. 1998. *Des communautés en action pour le développement des jeunes : Rapport final de l'évaluation du plan global intersectoriel dans cinq territoires de CLSC de Montréal-Centre*. Montréal : Direction de la santé publique de Montréal-Centre, p.4.

Par conséquent, les activités de Je Passe Partout mettent en lien l'école et la Table de concertation. Car lorsque l'école collabore avec Je Passe Partout, elle interagit avec un organisme qui porte des objectifs définis par la communauté.

En somme, les interactions existantes entre ces deux espaces sociaux, scolaire et communautaire, font en sorte que les réseaux à l'œuvre dans le déploiement des mesures de soutien impliquent nécessairement le milieu scolaire. De prime abord, toute mesure de soutien nécessite, directement ou indirectement, le concours de l'école, particulièrement en ce qui concerne les interventions cherchant à favoriser la réussite scolaire des enfants. Que ces interventions se réalisent par des acteurs scolaires ou communautaires, l'école joue un rôle essentiel pour identifier et donner accès aux publics cibles. Or, les écoles ne participant peu ou pas actuellement aux lieux de délibérations communautaires¹⁷, les liens collaboratifs nécessaires à la mise en œuvre des mesures de soutien à la réussite scolaire ne peuvent se déployer que dans l'espace scolaire. La dynamique des interactions existantes donne donc lieu à trois réseaux collaboratifs distincts qui se déploient dans l'espace scolaire : les collaborations entre les acteurs scolaires qui concernent les mesures offertes stricto sensu par l'école, ce qui renvoie à un réseau de collaboration interne à l'établissement ; les collaborations entre l'école et Je Passe Partout, un organisme porteur d'une décision collective de la communauté, particulièrement en ce qui concerne le déploiement de Priorité Jeunesse ; les collaborations générales entre l'école et les organismes ou institutions de la communauté qui n'impliquent pas la Table de concertation Enfance Famille ni la Priorité Jeunesse. La figure 1 modélise ces trois réseaux que nous décrivons à la section suivante :

FIGURE 1
Modélisation des réseaux d'action dans Hochelaga-Maisonneuve pour la réussite scolaire



¹⁷ Certains intervenants de la communauté soulignent que les écoles ont participé, il y a plusieurs années, à certains comités de la Priorité Jeunesse lors de l'émergence du programme. Sauf qu'actuellement, les écoles entretiennent des liens limités avec les Tables de concertation.

2 Les arrangements et les mesures de soutien dans les réseaux collaboratifs pour la réussite scolaire des enfants

Cette partie de l'analyse cherche à décrire les arrangements de collaboration par lesquels chaque réseau précédemment identifié en arrive à telle ou telle configuration des mesures de soutien. Il s'agit, en d'autres termes, de caractériser à la fois la structure (égalitaire ou non égalitaire ; réciprocité ou non réciprocité) et la dynamique (échange/partage d'informations, de connaissances ou de ressources ; concertation dans la décision et dans l'action ; intensité et extensivité de l'arrangement) des réseaux de collaboration entre les acteurs, et ce que ces arrangements produisent comme mesures de soutien à la réussite scolaire des enfants au point de vue de l'intégration des activités et des savoirs de chaque intervenant formant le réseau.

L'analyse des arrangements collaboratifs et des mesures de soutien à l'œuvre s'appuie sur la notion de « formes sociales », issue du cadre analytique de la sociologie de la traduction. Représentant tous les dispositifs matériels et immatériels qui lient les acteurs¹⁸, soit en concrétisant un compromis ou en motivant l'émergence de celui-ci, les formes sociales représentent un outil conceptuel qui permet de qualifier la structure et la dynamique d'un rapport social. Par exemple, une forme sociale telle une table de concertation de quartier matérialise l'adoption d'une pratique partagée, soit l'action globale et concertée dans une perspective de développement de la communauté. De par ses objectifs, ses activités, ses décisions, la table de concertation de quartier concrétise et consolide ce type de liens entre les participants.

La présentation des arrangements et des mesures de soutien au sein des réseaux collaboratifs comporte trois dimensions. Premièrement, nous présenterons, pour chaque réseau identifié, les représentations sociales qui sont au fondement du lien collaboratif entre les acteurs. Renvoyant à des conceptions de l'échec scolaire, la prise en compte de ces représentations qui sont à l'origine des collaborations permet d'identifier la problématisation qui fonde le réseau, c'est-à-dire les objectifs que celui-ci doit poursuivre, selon quels moyens et modalités, entre autres. La problématisation, dans cette optique, oriente les arrangements de collaboration qui doivent concrètement la mettre en œuvre. Deuxièmement, nous décrivons les formes sociales par lesquels les arrangements collaboratifs entre les acteurs se concrétisent. C'est à partir de l'identification de ces formes sociales que la structure et la dynamique des réseaux de collaboration entre les intervenants seront exposées. Troisièmement, nous concluons en présentant la configuration des mesures de soutien qui découlent des arrangements de collaboration. En somme, cette section vise à présenter la dynamique qui caractérise les réseaux existants en mettant en évidence l'articulation « problématisation, arrangements et mesures de soutien ».

¹⁸ Nous avons défini, dans la section 1, la notion de formes sociales comme suit : les formes sociales renvoient à des dispositifs variés tels que les savoirs ou les connaissances, les fonds, les espaces de délibération, les instruments de coordination, etc. Ces formes sociales peuvent assumer des fonctions différentes : elles lient les acteurs et elles les mobilisent (les politiques publiques par exemple), elles façonnent la production du compromis (entre autres, les ressources, informations, connaissances dont les acteurs disposent dans les processus de négociation du compromis) et elles reflètent celui-ci en lui permettant une actualisation concrète (les dispositifs organisationnels de mise en œuvre de l'action notamment).

2.1 Le réseau collaboratif entre les acteurs scolaires

Le réseau collaboratif entre les acteurs scolaires réfère aux rapports entre la direction, les enseignants et les membres du personnel professionnel de l'école, tels les orthopédagogues, psycho éducateurs, techniciens en éducation spécialisée, orthophonistes, notamment. Il renvoie donc aux interactions entre les acteurs différenciés qui oeuvrent au sein même de l'organisation scolaire. Ce réseau comporte, en somme, les traits suivants :

- Il se fonde sur une problématisation axée sur l'importance de l'action interdisciplinaire et professionnelle pour répondre aux difficultés découlant de la sous stimulation intellectuelle et sociale d'un nombre important d'enfants;
- Il se traduit en arrangements qui encouragent l'action et la décision collectives, qui se caractérisent par des rapports égalitaires entre les savoirs et qui s'accompagnent d'un enrichissement des pratiques et des rôles;
- Il se concrétise en des interventions intégrées de nature correctrices, individuelles ou en petits groupes.

Problématisation de l'échec scolaire dans les collaborations entre les acteurs scolaires

La problématisation qui caractérise la collaboration entre les acteurs scolaires tire son origine de la présence, parmi les élèves qui fréquentent les écoles du quartier, d'une proportion importante d'enfants ayant des troubles relativement graves d'apprentissage et de comportement. La plupart des intervenants scolaires interrogés soutiennent en effet qu'un nombre significatif d'enfants fréquentant leur école ne bénéficient pas, dans leur famille et quartier, d'opportunités de stimulation intellectuelle et sociale adéquate au contexte scolaire (capacités de lecture, d'écriture, de concentration, d'organisation et de fonctionnement dans un groupe). Ce qui fait en sorte que plusieurs enfants, à différents degrés, accusent un retard substantiel au point de vue des habiletés sociales et cognitives. Ce qui occasionne des problèmes d'adaptation et d'intégration à l'école et, surtout, au travail d'apprentissage en classe.

Cette représentation de la situation que vivent les écoles du quartier suggère trois types de solution encourageant une intégration des différentes expertises présentes dans les établissements scolaires. Premièrement, pour traiter les enfants ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement, il est important de leur offrir des services professionnels spécialisés et adaptés à leurs besoins spécifiques. Deuxièmement, les acteurs scolaires considèrent que les problèmes que vivent ces enfants sont complexes, variés et inter reliés : la concertation interdisciplinaire devient donc primordiale pour assurer une compréhension plus juste de la situation d'un enfant et, donc, un traitement plus efficace. Troisièmement, dans un contexte où l'enseignant est amené à intervenir, dans sa classe, auprès de plusieurs enfants en difficultés, les ressources professionnelles de l'école doivent soutenir son travail. Non seulement la collaboration avec les intervenants professionnels de l'école réduit leur isolement pour faire face aux difficultés des élèves, mais facilite l'exécution de leurs pratiques pédagogiques : les services professionnels dans la classe et hors classe contribuent à réduire le ratio intervenant/élève, donc facilite la mise en œuvre d'une « pédagogie différenciée » (une adaptation de l'enseignement aux conditions spécifiques de chaque enfant).

C'est à travers les cadres de référence de la Commission scolaire que cette problématisation se consolide et se déploie à travers les écoles du quartier. En effet, la Commission scolaire de Montréal encourage l'action interdisciplinaire dans les écoles en invitant celles-ci à procéder à une signalisation, un dépistage et un diagnostic interdisciplinaire rigoureux concernant les enfants en difficultés (par l'intermédiaire, notamment, de la Politique générale relative à l'organisation des services de la Commission scolaire de Montréal). Ce qui se concrétise, en outre, par l'attribution de fonds pour l'embauche de ressources professionnelles pour le dépistage et le traitement des enfants en difficultés.

En somme, compte tenu des compétences et interventions multiples que nécessitent les enfants en difficultés, il existe, au sein de ce réseau collaboratif, un consensus selon lequel l'enseignant, seul, peut difficilement adapter son intervention en fonction de tous les besoins particuliers de ses élèves. Cette problématisation incite à un décloisonnement des différentes ressources pédagogiques et professionnelles de l'école, l'action de celles-ci devant converger vers une organisation interdisciplinaire des interventions diverses à l'intention des enfants en difficultés.

Les arrangements dans les collaborations entre les acteurs scolaires

La problématisation au fondement de ce réseau collaboratif, axée sur la nécessité de l'action interdisciplinaire, donne lieu à des arrangements qui cherchent à actualiser un décloisonnement des interventions professionnelles et pédagogiques de l'école. Ces arrangements s'appuient sur des formes sociales qui produisent des espaces d'interactions interdisciplinaires où les enseignants et les professionnels de l'école sont amenés à mettre en commun leurs connaissances pour répondre aux problématiques complexes qui touchent les enfants :

- Les tables multidisciplinaires¹⁹ qui constituent des espaces d'échanges de points de vue entre les professionnels et les enseignants afin de prendre une décision commune quant à l'identification des besoins d'un enfant et des interventions à mettre en œuvre pour y répondre.
- Les rencontres interindividuelles, et préétablies, entre les enseignants et les professionnels de l'école pour échanger des informations, établir un diagnostic intégrant leurs connaissances respectives et élaborer un plan d'intervention adapté à l'intention des élèves en difficultés.
- Le plan d'intervention adapté qui représente un outil d'organisation et de suivi des interventions que nécessitent les besoins particuliers d'un enfant. Élaboré collectivement par les différents intervenants interpellés dans sa production et sa mise en œuvre, le plan d'intervention adapté commande des rencontres périodiques entre les collaborateurs pour réévaluer la situation d'un enfant et, au besoin, procéder aux ajustements nécessaires.
- Les rencontres d'équipe de cycle où les professionnels et les enseignants (qui travaillent dans un même cycle scolaire) partagent leurs points de vue sur les approches d'intervention en général, soit auprès de groupes d'enfants et non sur des cas individuels.
- L'espace horaire dédié à des activités données en classe conjointement par les professionnels et les enseignants, et à des séances d'intervention spécialisée (orthopédagogique ou psycho éducative) à l'intention de sous-groupes d'élèves partageant les mêmes difficultés.

¹⁹ Rencontres mensuelles, ou bimensuelles, où participent surtout les intervenants professionnels scolaires et de la santé. Elles traitent de cas particuliers. Les professeurs y participent lorsque ces cas particuliers sont dans leur classe.

Ces formes sociales, qui organisent l'interaction entre les acteurs scolaires, matérialisent deux attributs de l'arrangement correspondant chacun à un objectif propre. Le premier attribut renvoie à un espace interdisciplinaire de résolution collective de problèmes reliés aux difficultés d'enfants pris individuellement : dépistage, interprétation et compréhension des problèmes; décisions sur le plan d'action à mettre en œuvre pour traiter ceux-ci.

Le processus de résolution interdisciplinaire des problèmes est normalement activé par l'enseignant lorsqu'il observe une difficulté particulière chez un enfant en en faisant part à la direction qui, elle, active à son tour les processus formels de coordination de l'action interdisciplinaire (table multidisciplinaire, rencontres, plan d'intervention). Dans l'optique d'une résolution de problèmes, les interactions entre les enseignants et les professionnels du milieu scolaire se régulent également au quotidien lors d'échanges ponctuels. En effet, les enseignants et les professionnels de l'école, lors de rencontres informelles, échangent des avis, des connaissances et des conseils, relativement à la situation d'un enfant ou parfois à des méthodologies d'intervention en général²⁰. Le deuxième attribut de l'arrangement correspond à un espace d'action interdisciplinaire conjointe. Celui-ci est principalement initié par la direction qui dégage du temps et des ressources pour inscrire formellement à l'horaire des activités conjointes entre les enseignants et les professionnels. Ceux-ci sont donc tenus de développer ensemble des activités spéciales au sein des classes lors de ces plages horaire prescrites.

Ces formes sociales reflètent et consolident des arrangements égalitaires et de réciprocité entre les savoirs des enseignants et ceux des professionnels. Tout d'abord, les objectifs que poursuivent ces arrangements et les dispositifs qui matérialisent ceux-ci commandent, en soi, une égalité entre les différents savoirs concernés. Dans la mesure où chaque intervenant formant ce réseau collaboratif considère que pour résoudre les problèmes attribuables à des causes complexes, l'action interdisciplinaire constitue la réponse appropriée, les points de vue des enseignants et des professionnels possèdent la même valeur dans la compréhension de la situation ainsi que dans la construction des plans d'action qui en découle. Les formes sociales présentes dans le réseau concrétisent ce rapport égalitaire entre les savoirs, car les tables multidisciplinaires, le plan d'intervention individualisé et les activités conjointes en classe, exigent à la fois l'intégration de tous les points de vue pertinents et l'élaboration de décisions collectives.

Cette égalité entre les intervenants scolaires s'accompagne d'une réciprocité entre les savoirs des enseignants et des professionnels. Dans le cadre de ce réseau, la réciprocité se traduit en la modification des pratiques des intervenants scolaires qui est attribuable à la collaboration. D'une part, lorsque les enseignants et les professionnels de l'école se concertent sur les problématiques que vivent les enfants et sur les modes d'action à privilégier, cet exercice permet aux intervenants de bénéficier davantage d'informations et de connaissances sur une situation, ce qui les aide à mieux orienter leur intervention, donc à enrichir leurs pratiques. D'autre part, l'élaboration de plans d'action interdisciplinaires [conception du plan d'intervention adapté et organisation d'activités conjointes en classe] implique, pour chaque collaborateur, d'ajuster ses pratiques en fonction de la décision collective. Compte tenu que celle-ci, dans le cadre de ce réseau collaboratif, constitue une synthèse égalitaire des différents points de vue en présence, les intervenants scolaires, en s'ajustant au plan d'action, modifient indirectement leurs pratiques en fonction du point de vue de leur collaborateur. Enfin, la réciprocité, dans la collaboration entre les intervenants scolaires, s'exprime en une modification partielle du rôle de chaque intervenant.

²⁰ La fréquence de ces rencontres est difficilement mesurable. Elle peut varier selon les individus. Ces rencontres, selon les enseignants interviewés, se tiennent surtout sur un ton « amical ». Elles peuvent correspondre à un partage de vécu, à une demande d'informations précises ou encore à des « discussions théoriques » sur la pédagogie.

Les enseignants et les professionnels de l'école, dans une perspective initiale de non collaboration, exerceraient isolément leurs pratiques de façon traditionnelle : le travail pédagogique en classe, du côté de l'enseignant, et le traitement spécialisé et individuel (ou en sous-groupe), du côté des professionnels scolaires. Or, la collaboration existante amène les intervenants à exercer un rôle à l'extérieur de leur territoire traditionnel d'action (la classe de l'enseignant, le local du professionnel spécialiste). Les enseignants, en effet, participent, dans le cadre de ce réseau, à un espace de concertation interdisciplinaire où ils apportent un point de vue pédagogique, et issu de l'observation en classe, dans un travail collectif d'identification et de résolution des problèmes des enfants en difficultés. À leur rôle traditionnel d'enseignement en classe s'ajoute chez le professeur une fonction diagnostique. La collaboration entre les acteurs scolaires, qui plus est, rend moins hermétique les frontières professionnelles. Non seulement les intervenants de l'école se consultent de plus en plus sur les modes d'intervention pédagogique, dans le cadre de rencontres informelles ou d'équipe cycle, mais les enseignants sont amenés à travailler conjointement avec les professionnels de l'école en classe régulière. Ce qui fait en sorte que la dimension pédagogique appartient de moins en moins exclusivement à l'enseignant, enrichissant du même coup le rôle des professionnels de l'école d'un volet pédagogique. Ce processus toutefois est en mouvement : les intervenants scolaires admettent que les enseignants n'adhèrent pas tous à cette modification des rôles (c'est selon les personnalités) et que pour les enseignants et les professionnels de l'école, l'exercice de leur rôle dit «traditionnel» prédomine encore leurs pratiques.

La configuration des mesures de soutien dans les collaborations entre les acteurs scolaires

Les arrangements entre les acteurs scolaires donnent lieu à deux types de mesures de soutien. Le premier type correspond aux interventions correctives que réalisent les professionnels de l'école auprès des enfants diagnostiqués comme ayant des difficultés significatives d'apprentissage ou de comportement, et qui sont suivis par le biais du plan d'intervention. Ceux-ci, selon leurs besoins, bénéficient, durant les heures régulières de l'école des services suivants :

- Orthopédagogie : correction des problèmes d'apprentissage pour combler le retard des enfants en matière de lecture, d'écriture et de mathématiques.
- Psycho éducation, psychologie et éducation spécialisée : traitement des problèmes de comportement pour combler les lacunes des enfants au point de vue des habiletés sociales et du support psychologique.
- Orthophonie : correction des problèmes de langage et d'audition.

Correspondant surtout à des interventions individuelles ou à l'intention de petits groupes partageant des difficultés similaires, ces mesures de soutien sont en lien de réciprocité avec les pratiques des enseignants, en vertu du plan d'intervention adapté. Celui-ci, d'un côté, amène formellement les professionnels et les enseignants à tenir compte des pratiques de l'autre dans l'orientation de leurs interventions spécifiques. De l'autre côté, le plan d'intervention exige que les intervenants scolaires concernés évaluent périodiquement les effets des interventions sur l'enfant et conviennent des ajustements requis à leurs pratiques respectives. Il existe ainsi une forme de décloisonnement des interventions auprès des enfants en difficultés importantes qui se déploie à l'aide du plan d'intervention adapté.

Le deuxième type de mesures de soutien que produit ce réseau collaboratif renvoie à des interventions universelles, données conjointement dans la classe par l'enseignant et un professionnel de l'école (surtout avec l'orthopédagogue). Elles se traduisent en ateliers de soutien en lecture, écriture ou mathématiques (avec l'orthopédagogue), ou en développement d'habiletés sociales (avec le psycho éducateur).

Elles appuient ainsi l'usage d'une pédagogie différenciée qui consiste à orienter l'intervention auprès de l'élève en fonction de sa situation particulière afin de lui faire réaliser des progrès graduels à partir de ses capacités préexistantes, principe facilité par le concours d'un autre intervenant dans la classe. Cette recherche de l'individualisation de l'intervention pédagogique s'exerce par l'organisation, animée par les deux intervenants, de travail en équipe, d'ateliers de récupération et de projets thématiques. Ce type d'activités mène à une forme de synergie des savoirs dans la mesure où les enseignants et les professionnels de l'école croisent et mettent en commun leurs compétences dans la formulation de ces projets pédagogiques.

En somme le tableau suivant synthétise la gamme de mesures auxquelles donnent lieu les collaborations entre les acteurs scolaires :

TABLEAU 1
Mesures issues des collaborations entre les acteurs scolaires

MESURE/INTERVENANT	AMPLEUR	NATURE	POPULATION
Psycho éducateur/ intervention individuelle	5 écoles	Correctrice	Troubles graves de comportement
Technicien en éducation spécialisée/gestion au quotidien dans des cas de crises	5 écoles	Correctrice	Troubles graves de comportement
Orthopédagogue/intervention en sous-groupe dans son local	5 écoles	Correctrice	Troubles graves d'apprentissage
Orthopédagogue (surtout) et autre professionnel de l'école (parfois) / activité en classe avec enseignant	5 écoles	Pédagogique	Classe ayant un nombre important d'enfants accusant un retard substantiel au point de vue de l'apprentissage
Orthophoniste	4 écoles	Correctrice	Troubles graves de communication orale et écrite

2.2 Le réseau collaboratif entre l'école et un organisme porteur d'une décision collective de la communauté (Je Passe Partout)

La collaboration entre l'école et un organisme porteur d'une décision collective de la communauté réfère aux rapports entre les établissements scolaires et Je Passe Partout, un organisme oeuvrant dans le domaine du soutien scolaire et familial, et voué à la lutte contre la pauvreté et le décrochage scolaire. Le soutien scolaire et familial, dans cette optique, outille les parents et les enfants afin de favoriser la réussite scolaire de ceux-ci, donc leur intégration socio-économique future, leur permettant, à terme, d'améliorer leur qualité de vie. En représentant le produit d'une décision collective prise en concertation au niveau de la communauté par la Table de concertation locale Enfance-Famille, les activités de Je Passe Partout mettent en lien celle-ci et l'école. Car lorsque l'école collabore avec Je Passe Partout, elle interagit avec un organisme qui porte des objectifs définis et reconduits d'année en année par la communauté, particulièrement dans le cadre de la *Priorité Jeunesse*. Qui plus est, Je Passe Partout œuvre principalement dans l'école, où ses activités correspondent à des activités souvent offertes par les établissements scolaires aux enfants dans les milieux défavorisés, soit les « études dirigées²¹ » après les classes. En somme, ce réseau collaboratif se caractérise par les traits suivants :

- Il se fonde sur une problématisation axée sur l'importance du soutien scolaire et familial pour répondre aux problématiques liées à la participation parentale.
- Il se traduit en arrangements de collaboration qui visent, dans le respect de l'autonomie de chacun, l'intégration des activités de l'organisme communautaire en continuité des activités scolaires régulières, et qui se caractérisent par des rapports égaux entre les savoirs pouvant mener à un enrichissement des pratiques.
- Il se concrétise en mesures de soutien qui occupent des créneaux complémentaires aux activités régulières de l'école.

Problématisation de l'échec scolaire dans les collaborations entre l'école et Je Passe Partout

La collaboration entre Je Passe Partout et les écoles s'appuie sur une problématisation mettant l'accent sur l'importance du rôle parental dans la réussite scolaire des enfants. À l'instar des cadres de référence scolaires (le Soutien à l'école montréalaise²², la Politique de l'adaptation scolaire, la Loi sur l'instruction publique) et communautaires (le regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage scolaire²³), les directions d'école, les enseignants et les intervenants de Je Passe Partout soutiennent que le parent, en tant que personne la plus significative pour l'enfant, joue un rôle primordial dans le développement ses habiletés cognitives et comportementales. En disciplinant, en encadrant et en donnant un contexte propice à l'apprentissage, le milieu familial, à la maison et en général, représente un facteur souvent décisif dans la réussite scolaire de l'enfant.

²¹ Nous utilisons le terme « études dirigées » plutôt qu'« aide aux devoirs » puisque les activités de Je Passe Partout dépassent l'assistance à la réalisation des travaux académiques.

²² Programme qui vise à octroyer des ressources aux écoles montréalaises afin de les aider à réaliser leur mission compte tenu de leur contexte particulier (pauvreté, multiethnicité). Il encourage les écoles à utiliser ses fonds dans des pratiques novatrices d'éducation, en ressources professionnelles et, aussi, en collaborations avec la famille et la communauté.

²³ Ce regroupement a pour objectifs « de favoriser les échanges et la concertation, de promouvoir la reconnaissance officielle des organismes, de rechercher un financement stable pour les organismes - membres, de faire connaître la problématique de l'abandon scolaire précoce, d'intervenir pour contrer le phénomène du décrochage et d'aider à l'implantation de nouveaux organismes.». <http://www.rqjac.qc.ca>. Je Passe Partout est membre de ce regroupement.

Dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve, la question de l'implication parentale constitue un problème social particulier. Tant les intervenants des écoles primaires que ceux de Je Passe Partout constatent que de nombreux parents du quartier ne disposent pas de l'outillage requis pour jouer pleinement leur rôle dans la réussite scolaire de leurs enfants. En empêchant le développement de conditions propices à l'apprentissage et à l'intégration scolaire, cette situation peut mener au décrochage scolaire et à la reproduction de la pauvreté. Qui plus est, la relation école - parent se caractérise souvent par des rapports de méfiance, de démobilitation et de dévalorisation. L'école, en fait, arrive difficilement à obtenir une participation parentale suffisante dans le cheminement scolaire des enfants. À cet effet, une directrice interrogée note que « Je Passe Partout possède une expérience, une compétence et des connaissances sur le milieu et les enfants qui, vu nos difficultés à obtenir une participation parentale adéquate, le rend indispensable pour nous. »

Cette problématisation suggère deux types d'intervention pour favoriser la réussite scolaire des enfants : d'une part, soutenir l'intégration scolaire des enfants en leur offrant des conditions favorables à l'apprentissage qu'ils ne retrouvent pas nécessairement dans leur milieu familial (environnement stimulant pour réaliser les tâches scolaires, et pour développer son autonomie et son estime de soi); d'autre part, améliorer les compétences des parents afin qu'ils puissent contribuer positivement à l'apprentissage et à l'intégration scolaire de leurs enfants. En étant axée sur le soutien scolaire et familial, cette problématisation établit une synthèse entre les préoccupations de Je Passe Partout et de l'école : il s'agit, pour les écoles, de bénéficier de services qui répondent à la problématique de l'implication parentale, ce qui permet de compléter et de consolider ses activités régulières d'apprentissage; il s'agit, pour Je Passe Partout, de profiter d'une opportunité de déployer son service pour non seulement favoriser la réussite scolaire, mais également pour contribuer au développement harmonieux des enfants et des familles, et à la réduction du décrochage scolaire et de la pauvreté dans le quartier, à terme. En somme, cette problématisation de l'échec scolaire met a priori en lien l'école et Je Passe Partout, mais également les parents, en ce sens que l'organisme communautaire cherche à les amener à collaborer avec l'école par l'intermédiaire du développement de leurs compétences.

Les arrangements dans la collaboration entre l'école et Je Passe Partout

La problématisation au fondement de la collaboration entre l'école et Je Passe Partout se traduit par l'organisation de deux interventions, que l'organisme communautaire réalise en continuité des activités régulières de l'école : des séances d'études dirigées, données en classe, après les cours réguliers pour certains enfants en difficultés d'apprentissage; et en une intervention de soutien au développement des habiletés des parents (à l'école, à la maison ou par téléphone). Compte tenu de la proximité des interventions de Je Passe Partout avec celles de l'école, les arrangements de collaboration reposent sur des formes sociales qui visent une intégration harmonieuse entre ces deux entités distinctes qui cohabitent dans le même espace (l'espace scolaire).

Les formes sociales qui organisent la collaboration renvoient, tout d'abord, à des ententes, préétablies et reconduites à chaque année, relatives à l'organisation des services de Je Passe Partout dans les écoles. Elles stipulent que Je Passe Partout prend en charge la planification, l'organisation et le suivi des études dirigées ainsi que des services d'intervention auprès des familles. Il est entendu que l'organisme communautaire, qui défraie les 2/3 des coûts des activités (l'autre tiers étant financé par les écoles), assure la présence d'une ressource de coordination qui supervise le travail de ses moniteurs aux études dirigées, et qui gère le travail de liaison avec la direction et les enseignants (échange d'informations sur les enfants et la mise en œuvre du service, identification de problématiques particulières, etc.). Je Passe Partout, en outre, utilise des outils de gestion et de communication appropriés au milieu scolaire : dépôt d'un rapport annuel d'activités à l'intention de chaque école, utilisation d'un formulaire d'identification des élèves éligibles ainsi qu'un formulaire d'identification des besoins et de suivi des progrès des enfants bénéficiant des services de l'organisme communautaire.

Les écoles, selon l'entente de collaboration, assure des conditions favorables de mise en œuvre des activités de Je Passe Partout dans ses murs : usage de ses infrastructures (locaux), accès aux parents²⁴ et coopération des enseignants. Par l'intermédiaire de ceux-ci, l'école procède à l'identification des enfants qui vont bénéficier des services de Je Passe Partout en vertu des critères de l'organisme communautaire, soit des enfants qui rencontrent des difficultés à faire leurs devoirs, qui sont à risque d'échec scolaire, qui n'ont pas à la maison les conditions matérielles adéquates pour faire leurs devoirs, qui manquent de soutien de la part de leurs parents, qui n'ont pas de troubles de comportement à un niveau tel qu'ils pourraient nuire au bon fonctionnement d'un groupe.

Au-delà de ces arrangements généraux, le déploiement de la collaboration s'articule entre les enseignants et les intervenants de Je Passe Partout (les moniteurs des études dirigées et le coordonnateur du service). Elle se traduit par des échanges, via l'agenda de l'élève ou lors de rencontres ponctuelles ou informelles, sur la matière à étudier, les devoirs à effectuer, les particularités de certains enfants et, le cas échéant, les problèmes à signaler. Ces formes sociales ont pour objectif d'établir au quotidien une certaine harmonie entre ce qui se déroule en classe et en atelier d'études dirigées pour ne pas transmettre de messages divergents à l'enfant et assurer que les tâches exigées par le moniteur et l'enseignant soient cohérentes.

En général, les intervenants de Je Passe Partout déploient leurs services de la façon la moins perturbante possible pour les intervenants scolaires. C'est-à-dire que l'organisation est autonome et la sollicitation, ou le « dérangement », des enseignants et de la direction est réduite à son minimum²⁵. Il existe, malgré cette orientation générale, une émergence de formes sociales, à travers plusieurs sites, qui suggèrent une intégration de Je Passe Partout dans l'école qui dépasse l'organisation en soi de ses activités :

- Le coordonnateur de Je Passe Partout fait partie du Conseil d'établissement de l'école à titre de représentant de la communauté. L'organisme participe ainsi à la conception des projets éducatifs des écoles.
- Attribution, dans deux sites, d'un rôle d'agent de concertation école/famille/communauté au coordonnateur de Je Passe Partout dans l'école. À mi-temps, celui-ci travaille sur la mise en œuvre d'activités mettant en lien l'école avec les familles et d'autres organismes communautaires.
- Au sein des plans d'intervention adaptés, il est mentionné si, oui ou non, l'enfant bénéficie des services de Je Passe Partout. Lorsque c'est le cas, les intervenants de Je Passe Partout sont informés que l'enfant est suivi par un plan d'intervention
- Utilisation, par les intervenants de Je Passe Partout, du même outil de suivi du comportement des enfants, soit le système d'émulation.
- Prise en considération, sur un site, des études dirigées dans la sélection des enfants méritant des prix lors du gala méritas de fin d'année (sur le comportement, l'effort, le progrès de l'enfant, entre autres).

²⁴ L'accès aux parents se traduit en la coordination des inscriptions aux services de Je Passe Partout par l'école, en la participation de l'organisme aux assemblées générales de début d'année (afin de faire connaître ses services aux parents) ainsi qu'en la présence des intervenants de l'organisme lors de la remise des bulletins.

²⁵ Les intervenants de Je Passe Partout mentionnent qu'ils demandent peu de rencontres avec la direction et les enseignants.

En général, les formes sociales qui organisent la collaboration ont pour objectif d'assurer l'intégration la plus optimale possible des services de Je Passe aux activités régulières de l'école, et ce, dans le respect de l'autonomie et de l'identité de l'organisme communautaire. Je Passe Partout, en effet, organise lui-même ses services dans l'école : il demeure une entité distincte de l'école. Dans l'organisation même du service, les interactions avec l'école renvoient à la mise en place de conditions facilitantes pour déployer les interventions de l'organisme communautaire (utilisation des locaux et inscription des enfants).

Une fois le service déployé, les interactions visent à coordonner ce qui se déroule en classe régulière, aux études dirigées et dans l'école en général, tant aux points de vue interindividuels qu'organisationnel. Dans une perspective interindividuelle, les intervenants de Je Passe Partout et ceux de l'école sont amenés à s'échanger des informations (par des rencontres, par l'utilisation de l'agenda) sur ce qu'ils savent des enfants avec qui ils travaillent (dans les limites éthiques de la confidentialité) afin d'ajuster leurs pratiques en conséquence. Dans une perspective organisationnelle, l'école, dans le déploiement de ses interventions régulières, tels le suivi du comportement ou l'élaboration des plans d'intervention adaptés, prend en considération la présence des études dirigées. Celles-ci sont donc reconnues en tant qu'entité intégrée à l'école, même si elles sont organisées par des intervenants non scolaires.

Ces formes sociales traduisent des rapports entre les savoirs qui sont égalitaires pouvant produire une certaine réciprocité. Certes, au sein même de l'arrangement de base, il est entendu que Je Passe Partout demeure autonome dans le déploiement de son service dans l'école. Qui plus est, l'objectif de coordonner et d'harmoniser les interventions dans le respect de l'autonomie de chaque collaborateur exclut l'émergence de processus de subordination de l'organisme communautaire en faveur d'objectifs définis unilatéralement par l'école. Cette égalisation des rapports entre les savoirs reflète une reconnaissance généralisée, au sein des écoles du quartier, de la valeur de l'expertise de Je Passe Partout, construite à travers les années d'application des activités de l'organisme. Chaque direction d'école et professeur considère, presque à l'unanimité, que les interventions de Je Passe Partout suscitent, chez les enfants qui en bénéficient, des progrès notables en matière de méthodologie, de confiance en soi, d'assiduité et de performance aux contrôles scolaires (cf. la dictée du vendredi). De plus, les savoirs et l'expertise de Je Passe Partout s'inscrivent dans un créneau, en matière de soutien scolaire et familial, que l'école juge important, mais qu'elle a du mal à occuper. D'une part, les activités de Je Passe Partout repose sur le principe selon lequel les enfants en difficultés nécessitent des interventions individualisées, qui soient le plus adaptées à leurs conditions spécifiques, afin qu'ils puissent progresser. Compte tenu que les enseignants sont contraints de travailler en grand groupe, les activités de tutorat de Je Passe Partout, qui se réalisent en petit groupe, répondent à un besoin que les enseignants ne peuvent tout à fait combler en classes régulières. D'autant plus que le soutien scolaire offert par Je Passe Partout permet de pallier en partie le manque d'accompagnement parental qui représente, pour le milieu scolaire, une cause importante de l'échec scolaire. Dans cette optique le travail en classe des enseignants se trouve appuyé et consolidé par les activités de soutien scolaire de Je Passe Partout, à défaut de l'être par l'encadrement parental. D'autre part, les écoles primaires du quartier Hochelaga-Maisonneuve ayant généralement des difficultés à susciter une participation souhaitable des parents dans le cheminement scolaire des enfants, les interventions de Je Passe Partout en matière de soutien familial leur permettent d'atténuer cette problématique. Car l'organisme Je Passe Partout dispose de compétences et de connaissances sur les familles et le milieu lui permettant de développer des liens de confiance avec les parents, de mieux les comprendre afin de mieux les aider. Ce que l'école se trouve souvent difficilement en mesure de réaliser compte tenu de l'image négative que plusieurs parents se font de l'établissement scolaire.

Les arrangements qui organisent les interactions entre l'école et Je Passe Partout produisent, outre une égalisation entre les savoirs communautaires et scolaires, des éléments de réciprocité entre les deux organisations. Bien que les formes sociales en présence traduisent un objectif avant tout de coordination, elles permettent une interaction entre les connaissances de Je Passe Partout et celles de l'école pouvant mener à un raffinement et un enrichissement mutuels des pratiques des intervenants. Lors des interactions entre les enseignants et les intervenants de Je Passe Partout, il peut arriver que ceux-ci partagent leurs connaissances des enfants, selon leurs perspectives spécifiques (la classe pour l'enseignant, l'atelier d'études dirigées et la famille pour les intervenants de Je Passe Partout), afin d'en arriver à un enrichissement de leur interprétation sur les problématiques que vivent certains élèves. D'une façon informelle les échanges entre les intervenants de Je Passe Partout et les enseignants peuvent enrichir leur intervention respective, au-delà de l'interprétation.

Les enseignants, en effet, offrent fréquemment des conseils aux intervenants de Je Passe Partout en matière de pédagogie (ce qui permet l'amélioration de l'intervention de ceux-ci). De l'autre côté, en partageant leurs connaissances sur les parents et le quartier, les intervenants de Je Passe Partout peuvent inspirer les enseignants dans leur relation avec les familles. Sauf que, en revanche, la présence de cette forme de réciprocité n'est pas nécessairement répandue à tous les intervenants : elle émerge selon la personnalité des individus et le nombre d'années qu'ils se connaissent. Enfin, l'enrichissement réciproque des pratiques s'opère également à un niveau autant organisationnel qu'individuel. En effet, la participation du coordonnateur de Je Passe Partout au Conseil d'établissement des écoles favorise une interaction entre les savoirs dans le cadre de l'élaboration des politiques éducatives et d'encadrement de l'école : l'école bénéficie des connaissances de l'organisme relativement à la communauté et aux familles dans l'élaboration de son projet éducatif, et en retour, le coordonnateur de Je Passe Partout obtient une opportunité d'améliorer ses connaissances sur l'école en général (son personnel, ses priorités, ses enjeux actuels) lui permettant d'ajuster ses pratiques afin de demeurer au diapason du contexte de l'école²⁶.

En plus d'un raffinement des pratiques individuelles, certaines formes sociales, telles l'attribution d'une fonction d'agent de concertation école/famille/communauté aux coordonnateurs de Je Passe Partout (sur deux sites), donnent lieu à une réciprocité axée sur l'enrichissement des rôles. Le rôle du coordonnateur de Je Passe Partout ne consiste plus seulement, dans cette optique, à organiser les services de l'organisme communautaire, mais à travailler à établir des liens entre l'école, la communauté et la famille (en participant aux tables de concertations communautaires, en informant les directions d'école des ressources de la communauté, en contactant des organismes communautaires pour établir des collaborations avec l'école, en organisant des activités de rapprochement entre l'école et la famille, etc.). Sans que ce dispositif n'engage Je Passe Partout en tant que tel, mais plutôt la personne qui occupe la fonction, deux sites donnent donc un rôle d'agent communautaire au coordonnateur de Je Passe Partout. Ce qui en retour permet à l'école de développer de nouveaux liens avec d'autres intervenants de la communauté, donc de s'inscrire dans d'autres réseaux collaboratifs.

²⁶ Dans cette optique, la directrice de Je Passe Partout mentionne qu'il lui est souvent arrivé, il y a quelques années, de discuter avec les directions d'école à propos de la façon dont les activités des deux organisations peuvent davantage s'harmoniser dans un contexte de nouveaux logiques éducatifs notamment.

La configuration des mesures de soutien dans les collaborations entre l'école et Je Passe Partout

Les arrangements de collaboration entre les écoles et l'organisme Je Passe Partout produisent des mesures de soutien ciblées qui s'inscrivent en prolongement des activités régulières de l'école. En ce sens que les interventions de Je Passe Partout en matière de soutien scolaire et familial sont orientées de manière à ce qu'elles se situent dans un créneau que l'école délègue en partie à l'organisme communautaire.

Premièrement, les interventions de soutien scolaire de Je Passe Partout se concrétisent en études dirigées après les classes. Cette mesure s'adresse aux enfants en difficultés d'apprentissage et se concrétise en ateliers où un moniteur travaille en compagnie de quatre à huit enfants en moyenne. Elle cherche à développer l'autonomie de l'enfant par l'appropriation de méthodes de travail, à améliorer la confiance en soi en le faisant progresser graduellement à partir de son niveau de départ (i.e. les petits succès) et à soutenir la réalisation des tâches scolaires, et ce, dans un contexte de compréhension, d'empathie et de dialogue entre l'élève et le moniteur. Cette intervention s'inscrit en prolongement des activités scolaires sous plusieurs aspects. D'une part, les élèves que l'école sélectionne pour bénéficier du service sont considérés comme à « risque d'échec scolaire », donc qui ne souffrent pas de problèmes trop graves d'apprentissage ou de comportement.

D'autre part, les ateliers d'aide aux devoirs prolongent et complètent les interventions de l'enseignant en classe régulière. Celui-ci cherche à actualiser une pédagogie individualisée dans son enseignement qui comporte des traits similaires aux études dirigées offertes par Je Passe Partout : l'adaptation de l'enseignement aux particularités de l'enfant, le progrès graduel à partir des capacités préexistantes, l'établissement d'une relation de confiance et de compréhension, l'organisation d'activités en équipe, des ateliers de récupération ou des projets thématiques. Ces principes pédagogiques, cependant, s'appliquent en classe dans un contexte de grand groupe. En se réalisant dans un contexte de groupes restreints, les études dirigées permettent d'appliquer la dimension d'accompagnement individualisé que l'enseignant, en grand groupe, ne peut réaliser d'une façon aussi soutenue. Les études dirigées prolongent et complètent le travail pédagogique de l'enseignant.

Deuxièmement, les interventions de Je Passe Partout en matière de soutien familial se traduisent en l'établissement de rapports avec les parents dans l'objectif d'un renforcement de leur rôle de soutien à l'égard du cheminement scolaire de leurs enfants. Ce qui consiste, entre autres, à entretenir des contacts soutenus avec la famille des jeunes qui bénéficient des services d'études dirigées et à réaliser des interventions à domicile auprès des parents désirant améliorer leurs compétences afin de mieux encadrer le processus d'apprentissage de leurs enfants. À l'instar des interventions en matière de soutien scolaire, les activités de soutien parental s'avèrent complémentaires aux actions de l'école relativement aux familles. En effet, l'école et les enseignants cherchent à établir des contacts avec les parents pour des considérations diverses : renseignement sur les forces et les faiblesses de leur enfant, invitation à encadrer le travail d'études à la maison, information sur les problèmes de discipline, entre autres. Même si les enseignants cherchent à établir un dialogue positif avec le parent, le motif même de la communication renvoie, la plupart du temps, à demander un encadrement de leurs enfants en matière de comportement et d'apprentissage. Les interventions de Je Passe Partout en matière de soutien familial ont en revanche pour objectif d'améliorer la capacité d'encadrement des parents vis-à-vis le travail scolaire de leurs enfants. En effet, les rapports que les intervenants de Je Passe Partout développent avec les parents des enfants participant aux études dirigées s'inscrivent dans l'objectif de leur redonner confiance concernant les capacités de leurs enfants, ce qui constitue une condition favorable à une implication plus soutenue.

En outre, l'intervention à domicile que Je Passe Partout réalise auprès des parents représente une activité de développement des capacités d'encadrement. Ces activités de développement des compétences parentales se situent donc dans un créneau que l'école occupe peu actuellement, compte tenu de ses ressources limitées et de l'image négative qu'elle projette souvent aux yeux des parents.

En somme, l'école et l'organisme Je Passe Partout réalisent des interventions complémentaires en matière de soutien scolaire et familial. Chaque collaborateur, en effet, occupe un créneau spécifique. Ce partage de responsabilités entre l'école et l'organisme communautaire qui oeuvrent tous les deux dans le champ éducatif se caractérise par un certain décloisonnement des pratiques. En effet, l'interdépendance et la complémentarité des champs d'action des intervenants amènent ceux-ci à ajuster mutuellement leurs pratiques afin d'assurer un continuum cohérent d'activités auprès de l'enfant en matière d'apprentissage scolaire.

Le tableau suivant synthétise la gamme de mesures auxquelles donnent lieu la collaboration entre les écoles et Je Passe Partout (données pour l'année 2004-2005) :

TABLEAU 2
Mesures issues des collaborations entre les écoles et Je Passe Partout

MESURES	AMPLEUR	NATURE	POPULATION
Études dirigées	5 écoles 31 groupes 297 élèves	Soutien scolaire : Prévention de l'échec scolaire	Enfants à risque d'échec scolaire
Contacts en personne ou par téléphone pour les parents des enfants allant aux études dirigées	5 écoles 367 personnes rejointes	Soutien familial	Les parents des enfants à risque d'échec scolaire
Intervention en milieu familial			

2.3 Les réseaux collaboratifs école – communauté en général

Ces réseaux concernent les collaborations que les écoles développent avec les organismes communautaires et les institutions publiques de leur environnement local. Ces collaborations se distinguent des relations entre l'école et Je Passe Partout parce qu'elles n'impliquent pas une décision collective de la Table Enfance Famille, et la *Priorité Jeunesse* en particulier.

Qui plus est, les collaborateurs de l'école, dans le cadre de ces réseaux, ont pour mission d'agir, à leur façon, sur le bien-être global de l'enfant et non sur la dimension proprement scolaire du développement de celui-ci : santé physique et psychologique, soutien social, comportement social, activité physique, aide alimentaire, notamment.

Les collaborations générales école/communauté se caractérisent plus spécifiquement par les traits suivants :

- Elles se fondent sur une problématisation considérant que les interventions agissant sur le bien-être de l'enfant constituent une condition de réussite scolaire.
- Elles se traduisent, à l'exception de certains cas, en divers arrangements bilatéraux qui reconnaissent l'égalité des savoirs et qui permettent de faciliter/consolider l'exercice du rôle initial de chacun.
- Elles produisent en général des mesures de soutien nombreuses, variées mais morcelées.

Problématisation de l'échec scolaire dans les collaborations école - communauté

Les collaborations que l'école développe avec les organismes communautaires et les institutions publiques du quartier s'appuient sur une problématisation qui définit l'échec scolaire en tant que problème social qui nécessite une participation collective à sa résolution. Au sein de certains cadres politiques de références qui orientent l'action des écoles, des institutions et des organismes de la communauté (tels l'entente MSSS-MEQ²⁷, la Loi sur l'instruction publique, le Soutien à l'école montréalaise), la réussite scolaire y est considérée comme associée à des éléments divers relativement au bien-être général et à la qualité de vie de l'enfant : santé physique et psychologique, soutien social et familial, sociabilité, alimentation, sports et loisirs, notamment.

L'amélioration des performances scolaires des enfants, dans cette optique, commande une amélioration de leurs conditions de vie générales. Agir sur la problématique de l'échec scolaire, selon ces cadres politiques de référence, exige le concours de tous les intervenants concernés par l'amélioration du bien-être des enfants, même si leurs sphères d'action ne se situe pas dans une perspective académique.

Les écoles s'approprient cette problématisation en raison de la situation particulière qui existe dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve : l'existence de besoins multiples dans les écoles et une présence importante, dans la communauté, d'organismes ou d'institutions en mesure d'y répondre. Dans cette optique, les directions interrogées dans le cadre de l'évaluation estiment que les écoles, compte tenu de leurs besoins et des possibilités de services existant dans le quartier, doivent établir des liens avec les acteurs de la communauté afin que les enfants bénéficient de plus de services possibles pour atténuer les effets négatifs du contexte de pauvreté. Comme une directrice interrogée le note :

«La problématique de l'échec scolaire découle du contexte de pauvreté qui afflige le quartier et les familles qui y vivent : monoparentalité, chômage ou assistance sociale, criminalité, etc. Ces conditions empêchent les enfants de connaître une stimulation positive, ce qui fait en sorte qu'ils développent des difficultés d'apprentissage et de comportement. Afin de remédier au problème, les enfants du quartier doivent profiter le plus possible d'expériences positives et stimulantes, qui les occupent toute la journée. Cela atténuerait le développement de mauvaises relations à la maison et dans le quartier.»

²⁷ Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation. Cette entente vise à encourager une action globale et concertée entre les intervenants des milieux de l'éducation et ceux de la santé. Ce qui se traduit par des dispositifs de mise en commun des informations, des connaissances et des expertises aux paliers national, régional et local (mécanismes de consultation, offre de services de santé directement dans le milieu scolaire, par exemple).

Cette problématisation s'appuie et se consolide à partir de politiques et programmes publics qui mettent à la disposition des écoles des ressources qu'elles peuvent consacrer au développement de liens avec des organismes ou des institutions de sa communauté : l'entente MSSS-MEQ, qui attribue des ressources d'infirmier et de travail social dans l'école; le Soutien à l'école montréalaise et le Fonds opération solidarité de la Commission scolaire qui offrent des ressources financières pour encourager le développement de collaborations avec les organismes communautaires.

En somme, il existe une convergence de vue au sein de ces collaborations à propos d'une représentation du problème de l'échec scolaire, encouragée et cristallisée par les cadres de référence ainsi que par la situation spécifique du quartier. Tant les écoles que les divers intervenants de la communauté s'entendent sur le fait que les enfants doivent bénéficier d'une gamme étendue de services afin de couvrir leurs multiples besoins. Il s'agit, donc, en définitive, d'encourager une collaboration « école – communauté » qui permette aux enfants l'accès à des services et à des activités de développement de leur bien-être général.

Les arrangements dans les collaborations école - communauté

Les arrangements qui organisent les collaborations générales école-communauté empruntent de multiples formes sociales qui matérialisent les objectifs de donner aux enfants un accès à une gamme étendue de services et, ce faisant, de favoriser directement ou indirectement leur réussite scolaire. Ces formes sociales se traduisent surtout dans les arrangements de collaboration suivants :

- Toutes les écoles collaborent avec le milieu de la santé et des services sociaux (CLSC et Aide aux enfants en difficultés) par l'intermédiaire d'arrangements institutionnels et formels. Relativement à la collaboration avec le CLSC, en vertu de l'entente MSSS/MEQ, les écoles réfèrent aux spécialistes de la santé et des services sociaux des enfants nécessitant des interventions en matière de santé physique et psychologique. Selon cette entente, le CLSC assure, au sein de l'école, des services d'infirmier et de travail social. Relativement à la collaboration avec Aide aux enfants en difficultés (un organisme non gouvernemental fondé par un pédiatre social du CLSC), trois écoles y réfèrent des enfants nécessitant des interventions de pédiatrie sociale pour traiter les troubles graves de sociabilité. Tant les intervenants du CLSC travaillant dans l'école que le médecin responsable de Aide aux enfants en difficultés participent aux tables multidisciplinaires des écoles où ils transmettent aux intervenants scolaires des informations, des avis ou des conseils relativement à leur champ de spécialisation sur certains enfants en difficultés.
- Dans le cadre du programme Québec en forme, initié par la Fondation Chagnon et le Gouvernement du Québec, trois écoles prennent part à des arrangements de mise en commun des ressources avec différents organismes ou institutions de la communauté dans le but de développer des plans d'action communs en matière d'activités physiques. Ce qui se traduit par une programmation d'activités parascolaires (sportives et de loisirs) qu'animent des intervenants communautaires, principalement durant l'heure du dîner, dans les écoles, lors des jours de classe.
- Trois écoles ont des ententes de références de cas et de partage d'infrastructure (reconduites à tous les ans) avec la Pop mobile Chic Resto Pop qui assure une aide alimentaire (dîner à 50 sous) aux enfants pauvres des écoles. Ces écoles coordonnent l'inscription des enfants au service et laissent l'organisme utiliser ses locaux pour réaliser ses activités de soutien alimentaire.

- Deux écoles collaborent avec GCC La violence²⁸, un organisme communautaire qui travaille sur le comportement social des enfants. L'organisme offre des ateliers de prévention de la violence dans les écoles primaires et réalise des interventions en ce sens dans les milieux HLM (Habitations à loyer modique)
- Deux écoles organisent ponctuellement des activités culinaires en classe avec des Cuisines collectives (le Chic Resto Pop et les Ateliers 5 épices).
- Dans toutes les écoles, il y a une participation ponctuelle de policiers sociocommunautaires du Service de Police de Montréal dans des activités de prévention de la criminalité.
- Certaines écoles collaborent ponctuellement des organismes communautaires de prévention du racisme (Centre d'Haïti) ou d'alphabétisation des parents (le Y des femmes) où l'école donne accès à ses infrastructures pour qu'ils puissent offrir leurs services.
- Deux écoles ont des arrangements informels de diffusion d'informations sur les services de la Maison des familles ou la Maison des petits pas, des organismes communautaires de soutien social pour les enfants et les familles. L'école informe et invite les parents à bénéficier des services de l'organisme, ou permet à celui-ci de se faire connaître lors des assemblées de parents en début d'année.

Qu'elles se matérialisent en ententes formelles ou informelles, ponctuelles ou systématiques, ces formes sociales révèlent des rapports école/communauté de nature « bilatérale » qui visent essentiellement à faciliter la réalisation de la mission respective de chacun, à l'exception des interactions développées dans le cadre du programme Québec en forme. D'une part, ces rapports sont bilatéraux en ce sens que les arrangements ne concernent que deux collaborateurs : école/Chic Resto Pop, école/CLSC, école/Maison des familles, etc. À chaque lien que l'école développe avec une organisation de son environnement local correspond un arrangement spécifique ne concernant que le collaborateur impliqué. Seule l'école, et plus particulièrement sa direction, dispose d'une vision d'ensemble des différentes collaborations existantes. C'est l'école qui veille à la coordination de l'ensemble des interventions communautaires réalisées dans le milieu scolaire (pendant et après les heures de classe, et durant la période du dîner). En fait, chaque organisme avec qui l'école développe des arrangements ne connaissent pas nécessairement les rapports qu'elle entretient avec les autres membres de la communauté. Cette situation reflète la dynamique générale de mise en lien entre l'école et sa communauté. Ou bien les organismes ou les institutions de la communauté, pour offrir des services ou des activités, entrent en contact avec une école qui, selon ses intérêts, ses ressources et ses besoins, décide d'établir ou non la collaboration. Ou bien l'école, lorsqu'elle identifie un besoin particulier, fait appel aux services d'un organisme ou d'une institution de la communauté qui y répond selon ses ressources. Que l'école soit demandeuse ou non de la collaboration, elle se retrouve au centre de la décision : la collaboration doit répondre à un besoin ou à une priorité que l'école définit comme importants, donc dans la mesure où la collaboration l'aide directement ou indirectement à réaliser sa mission éducative. D'autre part, ces rapports école/communauté visent surtout à faciliter la réalisation de la mission respective de chaque collaborateur, car les formes sociales qui organisent ces interactions n'impliquent pas le développement d'un espace de décision ou d'action communes. Il s'agit plutôt d'échanges de services pour le bénéfice mutuel de chacun. Pour les organismes et institutions de la communauté, l'école offre des infrastructures, donne accès à des clientèles, réfère des cas, fait connaître leurs services aux parents.

²⁸ GCC La Violence partage certaines caractéristiques avec Je Passe Partout : sa création découle d'une décision collective de la Table Jeunesse ; il bénéficie d'un financement également décidé collectivement dans le cadre de la Priorité Jeunesse ; et il organise souvent ses activités dans l'école même. Cependant, cet organisme intervient essentiellement auprès des élèves du secondaire, donc ses liens avec les écoles primaires sont plus limités et souvent axés sur la préparation des enfants à passer au secondaire. Qui plus est, le financement accordé à cet organisme dans le cadre de la Priorité Jeunesse est attribué à des interventions auprès d'élèves du secondaire. Il faut noter que cet organisme est aussi engagé dans Québec en forme.

Pour les écoles, les organismes et institutions de la communauté apportent des ressources qui répondent à des besoins qu'elle ne peut combler à elle seule en matière de santé et de services sociaux, en sports et loisirs, en soutien alimentaire, psychologique et social, entre autres.

L'arrangement ayant cours dans le programme Québec en forme se distingue du modèle bilatéral prédominant. De prime abord, il s'agit d'un programme qui vise à soutenir le développement, dans les milieux locaux, d'une vision commune et d'actions concertées pour favoriser une vie saine et active par l'activité physique et sportive chez les enfants de 4 à 12 ans²⁹. Afin de réaliser cet objectif, le programme stipule que les décisions concernant la programmation et l'orientation des activités appartiennent aux milieux locaux³⁰. Ce qui se matérialise par la mise en place d'un comité d'action local³¹, une entité de concertation non incorporée³², dans laquelle prennent part des intervenants issus des milieux scolaires (direction des écoles, représentant de la Commission scolaire), municipaux (agent de développement de la ville de Montréal), socio sanitaires (organisateur communautaire du CLSC) et communautaires (intervenants d'organismes tels que, entre autres, le Centre communautaire Hochelaga, le CCSE Maisonneuve, GCC La violence, Loisirs St-Clément, le Conseil de développement local communautaire Hochelaga-Maisonneuve). C'est à travers le Comité d'action local, animé et coordonné par une agente de Québec en forme, que les participants développent, pour les enfants du quartier, une programmation d'ensemble en matière d'activités physiques et de loisirs qui met en commun les ressources de chacun. Le Comité d'action local constitue une forme sociale matérialisant des rapports de collaboration différents des relations bilatérales école/communauté précisément sous trois aspects. D'abord, il s'agit non pas d'un arrangement de nature bilatérale, mais multilatérale : le Comité local d'action mobilise une pluralité d'acteurs de la communauté. Ensuite, le Comité d'action local poursuit des objectifs qui dépassent largement la facilitation de la mission respective de chaque collaborateur, ou même la coordination des interventions : il s'agit d'un espace de décision et d'action collectives qui visent le développement d'une vision commune ainsi que d'une programmation structurée en matière d'activités physiques, sportives ou de loisirs. Enfin, le Comité d'action local ne se situe pas dans l'espace scolaire proprement dit. En participant au Comité local d'action, les écoles s'inscrivent dans une collaboration pour le développement de la communauté, dans lequel elles jouent un rôle en y apportant leurs ressources et expertises³³.

Ces différents arrangements qui organisent en général les relations école/communauté produisent plusieurs dynamiques relativement aux rapports entre les savoirs. En premier lieu, les arrangements entre l'école et le milieu de la santé renvoient à des rapports de consultation professionnelle. En effet, par l'intermédiaire des tables multidisciplinaires, les intervenants scolaires obtiennent, de la part des intervenants sociosanitaires, de l'expertise en matière de santé et de travail social qui enrichit leur compréhension des difficultés d'un enfant ; et les intervenants sociosanitaires bénéficient d'une opportunité d'identifier les cas nécessitant une intervention en matière de santé physique ou psychologique.

²⁹ À l'instar des quartiers Côte-des-Neiges, Lachine et Saint-Michel, Hochelaga-Maisonneuve fut l'un des premiers territoires montréalais ciblés pour déployer le programme Québec en forme au début des années 2000. Il faut toutefois noter que le programme ne se déploie pas à l'heure actuelle sur l'ensemble du quartier Hochelaga-Maisonneuve. Quatre écoles primaires en tout y sont engagées (dont trois sur les cinq écoles faisant l'objet de cette recherche).

³⁰ Le programme exige que la programmation soit le produit d'un effort concerté.

³¹ Le comité d'action local (CAL) est aussi nommé « Comité d'action de milieu » (CAM)

³² Contrairement aux tables de concertation locales, le Comité d'action local ne représente pas une instance officielle, formelle et, donc, incorporée. C'est le Conseil de développement local communautaire Hochelaga-Maisonneuve qui représente le fiduciaire de Québec en forme dans le quartier.

³³ Tout comme la Table de concertation enfance-famille Hochelaga-Maisonneuve, le Comité d'action local de Québec en forme représente un espace décisionnel communautaire. Ces deux entités n'ont pas de liens collaboratifs à l'heure actuelle, hormis des échanges d'information informels ou ponctuels à propos de leurs activités respectives. Cependant, c'est avec le concours de la Table de concertation Enfance-Famille que, au départ, Québec en forme a été initié dans le quartier, soit avant la formation du Comité d'action local.

Chacun reconnaît l'expertise de l'autre dans son champ d'intervention spécifique lorsqu'il y a consultation : les intervenants scolaires possèdent le savoir éducationnel et ceux du secteur sociosanitaire, le savoir nursing, médical et de travail social. Ces rapports de consultation engendrent une réciprocité axée sur l'enrichissement de la compréhension des élèves en difficultés. En ce sens que les discussions, entre les intervenants scolaires et sociosanitaires, sur les problèmes que vivent certains enfants, produisent une certaine sensibilisation aux différentes dimensions à leur origine.

En deuxième lieu, la plupart des arrangements de collaboration entre l'école et les organismes communautaires se caractérisent par des rapports égaux entre les savoirs au point de vue de l'autonomie des interventions. C'est-à-dire que l'école ne cherche pas à influencer les activités de ses collaborateurs communautaires. Il existe, toutefois, peu d'échanges relativement aux savoirs : lorsque les écoles collaborent avec un organisme communautaire pour répondre à un besoin, cette situation s'inscrit davantage dans l'optique d'un recours à des ressources dont l'école ne dispose pas pour organiser une activité parascolaire que dans celle d'une demande d'expertise que les intervenants scolaires ne possèdent pas. Compte tenu de leur nature, ces arrangements impliquent une réciprocité qui, plus souvent qu'autrement, consiste en une coordination dans l'optique d'offrir aux enfants le plus large accès possible à des services diversifiés. Ils n'amènent normalement pas d'enrichissement des pratiques ni de modification des rôles : il s'agit d'assurer des conditions propices d'exercice de la mission respective de chacun. En revanche, certains arrangements présentent, ponctuellement sur certains sites, des formes de réciprocité plus poussées, soit les activités de cuisine que donnent occasionnellement en classe les enseignants et des intervenants du Chic Resto Pop ou des Ateliers 5 épices. Ces activités exigent une mise en commun des savoirs de l'enseignant et des intervenants communautaires dans l'organisation d'une activité pédagogique complémentaire. En ce sens que celle-ci permet aux enfants d'appliquer, dans un projet concret, tel que l'écriture et la mise en œuvre de recettes, des notions générales apprises en classe (mathématiques, écriture, lecture, entre autres).

En troisième lieu, les arrangements école/communauté organisés dans le cadre de Québec en forme amènent de prime abord une égalisation du rapport entre les savoirs des intervenants de l'école et ceux de la communauté. Car le fonctionnement du Comité local d'action commande la prise de décision collective. L'égalisation des rapports entre les savoirs se reflète dans le fait que le Comité local d'action ne place pas l'école au centre du processus de déploiement de Québec en forme : les objectifs poursuivis s'inscrivent explicitement dans une logique de développement communautaire et non de soutien à la mission scolaire de l'école. En fait, la programmation de Québec en forme dans le quartier Hochelaga Maisonneuve, qui met l'accent sur des activités physiques et de loisirs durant l'heure du dîner, constitue une synthèse entre les objectifs de développement d'une vie active et de réussite scolaire chez les enfants. Pour les différents acteurs engagés dans Québec en forme, la participation des enfants à des activités sportives et de loisirs durant la pause du dîner favorise l'attention, la motivation et la concentration de ceux-ci dans les activités académiques qui se déroulent l'après-midi.

Cette égalisation des rapports entre les savoirs des participants de Québec en forme produit plusieurs éléments de réciprocité. D'une part, l'élaboration d'une programmation sportive et de loisirs à l'échelle du quartier mène à un ajustement/enrichissement des pratiques de chaque collaborateur en fonction des savoirs de l'autre.

Puisque la production de la programmation sportive inclut le point de vue de chaque collaborateur, les intervenants impliqués, en s'ajustant conformément à la réalisation du plan, modifient leurs pratiques suite à une interaction avec les savoirs de l'autre, activée dans la construction de la programmation.

D'autre part, la collaboration entraîne non seulement des ajustements des pratiques, mais des modifications de rôles. Le déploiement de Québec en forme amène en effet chaque collaborateur à se déplacer de l'exercice isolé de sa pratique vers un espace de programmation collective où il occupe un rôle décisionnel dans la formulation d'un plan commun. Ce déplacement est particulièrement patent chez les écoles puisque à son rôle scolaire traditionnel s'ajoute une dimension de développement de la communauté où elle apporte son propre point de vue. Enfin, au-delà de l'élaboration d'une programmation de sports et de loisirs, les interactions entre les savoirs recherchent la construction d'une vision commune du développement de la communauté en mesure d'orienter les interventions des participants. Ce qui donne lieu à l'émergence de principes et de concepts transversaux structurants. À cet effet, les participants à Québec en forme ont défini, ensemble, la persévérance (assiduité, effort soutenu) comme un principe devant structurer les activités de chacun. Conséquemment, les collaborateurs travaillent le volet persévérance dans le cadre de leur pratique respective auprès des enfants, ce qui permet d'établir une continuité à l'intention des élèves, que ce soit dans leurs activités scolaires, de loisir ou de sports.

La configuration des mesures de soutien dans les collaborations école - communauté

Les arrangements de collaboration dans ces réseaux produisent de nombreuses mesures de soutien. Celles-ci, selon les écoles et les organismes ou institutions de la communauté, varient en ampleur (nombre d'écoles dans lesquelles les mesures de soutien sont réalisées et nombre d'enfants qui en bénéficient), selon leur nature (préventive ou curative) et leurs clientèles (universelles ou ciblées). Le tableau suivant synthétise ces mesures.

TABLEAU 3
Mesures issues des collaborations entre les écoles et les organismes de la communauté

ORGANISME	AMPLEUR	NATURE	POPULATION
Maison des petits pas	1 école	Préventif. Activités sociales pour les parents et les enfants.	Tous.
CLSC	5 écoles	Correctif. Interventions pour traiter des troubles graves de santé physique et psychologique.	Enfants vivant des troubles graves du comportement.
Service de police	5 écoles	Préventif. Activité de prévention de la criminalité	Tous
Aide aux enfants en difficultés	3 écoles	Correctif. Traiter trouble du comportement auprès de l'enfant et de ses parents	Enfants vivant des troubles graves du comportement
Chic Resto Pop (a) : Pop mobile	3 écoles	Aide alimentaire	Enfants vivant sous un certain seuil de pauvreté
Chic Resto Pop (b)	1 école	Activité de cuisine	Tous
Les Ateliers 5 épices (programme Les Petits Cuistots)	1 école	Activité de cuisine	Tous
Maison des enfants	2 écoles	Écoute active	Tous
GCC La violence	2 écoles	Prévention de la violence	Tous
Centre haïtien	1 école	Prévention du racisme	Tous
Québec en forme (Ville de Montréal, le CLSC et organismes communautaires en sports et loisirs)	3 écoles	Activités sportives et de loisirs (principalement données à l'heure du dîner)	Tous
Y des femmes	1 école	Activité d'alphabétisation pour les familles	Tous

Les mesures de soutien qui ressortent de ces collaborations couvrent une étendue importante des différentes dimensions à l'œuvre dans le développement de l'enfant. Elles ne s'inscrivent pas, généralement, dans un système intégré : chaque mesure est cloisonnée par rapport aux autres (cf. un réseau, une mesure de soutien ; et non pas un réseau, plusieurs mesures de soutien). Au-delà d'un effort d'identification, d'échange d'information ou de partage d'infrastructure, ces mesures de soutien ne nécessitent pas le concours de plusieurs intervenants. Chaque mesure se réalise par l'intervenant qui en est responsable. Elles se révèlent donc peu intégrées entre elles, ni avec les pratiques éducatives de l'école. Elles reflètent, en définitive, la nature des arrangements de collaboration qui caractérise en général ces réseaux, soit des ententes bilatérales afin d'offrir le plus grand nombre de services possibles. Sauf qu'en revanche, il existe certaines mesures de soutien qui se démarquent de ce modèle prédominant, à l'instar des arrangements qui se distinguent du modèle d'interaction école/communauté prévalent. D'une part, il existe des activités données conjointement par des intervenants scolaires et communautaires, soit les ateliers de cuisine qui se déroulent en classe. Ceux-ci impliquent un décroisement des ressources communautaires et scolaires dans le cadre de l'élaboration d'un projet pédagogique commun. D'autre part, les mesures de soutien qui découlent du déploiement de Québec en forme exige également un décroisement des pratiques. Dans le cadre de ce programme, chaque collaborateur non seulement doit ajuster ses interventions en matière de sports et loisirs en fonction d'un plan commun, mais est amené à travailler, dans la réalisation de sa pratique, sur des dimensions qui émergent d'une vision commune, telles que la notion de persévérance. Qui plus est, en mettant l'accent sur l'organisation d'activités sportives et de loisirs à l'école durant la pause du midi, la programmation de Québec en forme amène tous les acteurs qui oeuvrent dans l'école durant le dîner à travailler ensemble, dans un même lieu, au même moment et souvent avec les mêmes enfants : le service de garde, les surveillants, les intervenants de la Pop mobile qui servent des dîners à prix réduits, et ceux des organismes communautaires qui animent les activités sportives et de loisirs.

PARTIE III

DISCUSSION SUR LE CARACTÈRE INNOVANT DES RÉSEAUX DE COLLABORATION POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE DANS LE QUARTIER HOCHELAGA-MAISONNEUVE

Cette section présente une discussion relative au caractère innovant des réseaux de collaboration dans le territoire Hochelaga-Maisonneuve. Elle cherche à qualifier le caractère innovant des réseaux de collaboration présents dans le quartier en référence aux opérations de la traduction qui caractérisent le processus innovant. Nous commenterons, en conclusion de ce rapport, la situation générale du quartier en matière de processus d'innovation par l'analyse des déplacements (ou changements) que les collaborations induisent chez les acteurs.

Relativement au cadre d'analyse de l'évaluation, la sociologie de la traduction soutient que l'innovation se développe par différentes opérations de problématisation, d'intéressement, d'enrôlement et de mobilisation. Ces opérations représentent des outils conceptuels aidant à rendre compte de la dynamique innovante des rapports entre les acteurs. Correspondant à l'identification des problèmes, des solutions et des acteurs devant contribuer au déploiement de celles-ci, la problématisation devient innovante dans la mesure où elle favorise la mise en lien entre des points de vue diversifiés. Renvoyant aux stratégies des acteurs pour rallier les autres à un projet commun, l'intéressement s'avère innovant s'il est bi ou multilatéral : chaque acteur mobilise des stratégies ou des dispositifs pour intéresser les autres à adhérer à la collaboration menant à un projet co-construit, ce qui permet le développement de compromis de part et d'autre. Référant à la prise de rôle dans le réseau de collaboration, l'enrôlement est innovant si, par rapport aux activités initiales de chaque intervenant, cette prise de rôle entraîne une modification, un changement ou un déplacement substantiel. Représentant le processus d'inclusion de nouveaux acteurs dans le réseau, la mobilisation devient innovante si la collaboration intègre une masse critique d'intervenants soutenant le projet. C'est dans l'optique d'une problématisation, d'un intéressement, d'un enrôlement et d'une mobilisation innovants qu'une collaboration conduit aux déplacements nécessaires pour établir une intégration des savoirs et des activités de chaque participant dans la co-production d'interventions susceptibles de mieux résoudre les problèmes collectifs.

1 La problématisation dans les réseaux de collaboration

Chaque réseau existant dans le quartier se fonde sur une problématisation distincte de l'échec scolaire. C'est-à-dire que les réseaux collaboratifs s'appuient sur des théories du problème et des solutions qui, sans être contradictoires, s'avèrent différentes : chaque réseau se construit dans l'objectif de répondre à une dimension du problème de l'échec scolaire et, plus spécifiquement, à partir d'une façon spécifique de le concevoir.

En premier lieu, la collaboration entre les intervenants scolaires se construit à partir d'une représentation relativement clinique de l'échec scolaire, en ce sens que les difficultés des enfants émanent d'une sous stimulation intellectuelle et sociale et que l'on cherche à corriger par l'action individuelle (ou en petits groupes), interdisciplinaire et professionnelle. Les experts du milieu scolaire doivent mettre en commun leurs connaissances pour répondre à la complexité des facteurs psychologiques et sociaux à l'origine des difficultés scolaires de chaque élève pour mieux comprendre ceux-ci et pour mieux les traiter. En deuxième lieu, la collaboration entre l'école et Je Passe Partout se fonde sur l'importance du rôle du parent dans l'apprentissage de l'enfant.

Non seulement faut-il développer les compétences parentales pour améliorer, à terme, la réussite scolaire des enfants, mais offrir à ceux-ci un contexte d'apprentissage qu'ils ne retrouvent pas à la maison, faute de soutien parental. Cette problématisation de l'échec scolaire se différencie d'une perspective clinique : elle cible la dimension « de soutien social » dans la réussite scolaire. En troisième lieu, les différentes collaborations entre l'école et la communauté, en général, se structurent également à partir de dimensions spécifiques qui déterminent la réussite scolaire. Il y est reconnu, dans ces réseaux, que la réussite scolaire est reliée à plusieurs facteurs relatifs au bien-être et à la santé des enfants. C'est dans cette optique que l'école, pour des raisons différentes, collabore avec plusieurs organismes ou institutions de la communauté. L'importance de la santé physique et psychologique dans la réussite scolaire est au fondement de la collaboration entre l'école et le secteur de la santé ; l'importance de l'activité physique fonde la collaboration entre l'école et les organismes de sports et loisirs ; la place incontournable de l'alimentation est à la base de la collaboration entre l'école et les organismes de soutien alimentaire, etc.

La présence de ces différentes théories du problème et de la solution favorise l'émergence de rapports de collaboration, d'intégration des ressources et des savoirs, donc d'innovation.

L'école, en ayant une représentation élargie de la réussite scolaire, devient en mesure de construire des réseaux comprenant des acteurs provenant de différents horizons. Cette flexibilité dans les représentations des causes de l'échec scolaire permet la mise en lien d'acteurs au sein d'un réseau : les intervenants scolaires sont mis en relation selon une perspective clinique, l'école et Je Passe Partout dans une optique de soutien social et parental, l'école et les autres intervenants de la communauté dans des objectifs d'amélioration de la qualité de vie, etc. Grâce à cette flexibilité, il devient possible pour certains acteurs de converger vers une définition commune du problème et de la solution. En revanche, cette logique de problématisation engendre une certaine fragmentation du système d'action local autour de la réussite scolaire des enfants. En procédant à de multiples mises en lien selon des dimensions spécifiques de l'échec scolaire, les réseaux qui en découlent comportent certaines frontières en ce sens qu'ils n'incluent que les acteurs concernés par une dimension particulière. Par exemple, le réseau entre les acteurs scolaires, en vertu de la problématisation qui le fonde, s'appuie certes sur une convergence de points de vue autour d'une perspective clinique, mais exclut l'intégration d'autres perspectives, plus communautaires par exemple. La présence d'une pluralité de problématizations engendre ainsi une pluralité de réseaux et non un réseau global qui intègre toutes les dimensions et points de vue concernant la question de la réussite scolaire.

2 L'intéressement dans les réseaux de collaboration

L'intéressement au sein des réseaux s'appuie sur des dispositifs surtout orientés de façon à susciter l'adhésion des écoles et/ou des enseignants à la collaboration. Seule la collaboration entre Je Passe Partout et l'école se caractérise par un intéressement mutuel soutenu.

Relativement à la collaboration entre les acteurs scolaires, les écoles sont a priori encouragées par la Commission scolaire de Montréal à développer l'action professionnelle et interdisciplinaire par l'attribution de fonds pour le dépistage ainsi que le traitement. En outre, plusieurs éléments d'intéressement, au sein de ce réseau, amènent l'adhésion particulière des enseignants. Car la collaboration interdisciplinaire se positionne souvent dans les écoles comme productrice de ressources d'aide à l'enseignant : un accès à des expertises diverses et complémentaires leur offrant une compréhension enrichie des difficultés particulières d'un élève; une réduction du ratio élève/intervenant lorsque le personnel professionnel travaille en sous-groupe avec des enfants en difficulté ou lors d'actions conjointes en classe.

En ce qui concerne les collaborations générales école/communauté, l'adhésion des organismes communautaires et institutions publiques est acquise compte tenu qu'il s'agit, pour eux, d'un passage souvent obligé pour accéder à leur clientèle cible et, dans certains cas, pour bénéficier d'un financement accru de leurs services. La plupart des dispositifs d'intéressement existants cherchent donc à susciter l'adhésion de l'école à une collaboration avec des intervenants de son environnement local. L'intéressement renvoie, de prime abord, à un positionnement de la collaboration comme un soutien à l'école dans la réalisation de sa mission scolaire. Sans être considérés comme «au service de l'école», les organismes et institutions de la communauté répondent à des besoins auxquels l'école seule ne peut répondre. Ce qui permet à celle-ci d'élargir la gamme de services pour ses élèves et, donc, de mieux concentrer ses propres ressources sur sa mission éducative. Ce positionnement s'appuie sur des programmes qui présentent la collaboration comme offrant des ressources à l'école : l'entente MSSS-MEQ qui attribue des ressources en santé et service social dans l'école ; le Soutien à l'école montréalaise et le Fonds de solidarité qui offrent des ressources financières pour encourager le développement de collaborations avec les organismes communautaires.

Au sein de la collaboration entre l'école et Je Passe Partout, l'intéressement se révèle davantage mutuel. D'un côté, Je Passe Partout, dans le déploiement de son service, utilise une approche qui favorise son intégration harmonieuse dans l'école : respect de la culture scolaire, emploi d'outils de planification et d'évaluation appréciés, adoption du même code de vie que celui de l'école (estime de soi et respect). En assurant une organisation et un financement autonome de son service, Je Passe Partout constitue une présence non dérangeante pour l'école. Mais l'intéressement, en définitive, renvoie au fait que l'intervention Je Passe Partout apporte des expertises à l'école sur des aspects jugés importants : les études dirigées et l'intervention familiale répondent à la problématique du soutien parental qui préoccupe particulièrement les écoles du milieu. Compte tenu que les écoles perçoivent les effets positifs des services de Je Passe Partout, l'organisme est devenu un collaborateur indispensable pour les établissements scolaires. Ce qui fait en sorte que, de l'autre côté, les écoles dégagent des ressources pour faciliter la mise en œuvre des activités de Je Passe Partout : en défrayant une certaine partie des coûts du service, en prêtant leurs locaux, en sélectionnant les enfants selon les critères de l'organisme communautaire, en assurant la coopération des enseignants. Plutôt que d'organiser elle-même des services d'études dirigées, l'école considère Je Passe Partout comme partie prenante de sa communauté éducative, tout en respectant son identité communautaire.

3 L'enrôlement dans les réseaux de collaboration

Les différents réseaux ne se traduisent pas en des processus d'enrôlement de même nature. En effet, les déplacements consentis par les acteurs pour se positionner (prendre un rôle) dans la collaboration diffèrent d'un réseau à l'autre, et parfois à l'intérieur même d'un réseau.

La collaboration entre les acteurs scolaires entraîne des déplacements au point de vue de l'enrichissement des pratiques et des rôles. A priori les échanges d'informations et le partage de connaissances entre les enseignants et les professionnels de l'école produisent un enrichissement des interprétations de la situation d'un enfant, donc un enrichissement corollaire des pratiques individuelles des acteurs à l'intention de l'élève en question. Au-delà de l'enrichissement des pratiques, la collaboration entre les acteurs scolaires amène un déplacement au niveau des rôles sous deux aspects. D'une part, la collaboration entre les acteurs scolaires engendre un espace décisionnel interdisciplinaire où, au-delà de la pratique respective des acteurs, ceux-ci sont amenés à jouer un rôle d'expertise dans le développement de diagnostics et de plans d'action produits à l'intention des enfants en difficultés. Ce déplacement de rôle se matérialise notamment à travers des outils institutionnalisés tels les tables multidisciplinaires et le plan d'intervention adapté. D'autre part, la prestation d'activités données conjointement en classe par les professionnels de l'école et les enseignants traduit un décloisonnement de la fonction d'enseignement où les spécialistes de l'école participent de plus en plus à des projets de nature pédagogique.

Quant à la collaboration entre l'école et Je Passe Partout, elle produit trois niveaux de déplacements. De prime abord, les arrangements entre les deux organisations cherchent formellement un enrôlement axé sur la coordination. Dans cette optique, les interactions entre les acteurs scolaires et communautaires consistent en une harmonisation d'activités complémentaires pour assurer une cohérence des interventions auprès de l'enfant. Sauf qu'au-delà de l'objectif d'harmonisation des activités, les interactions entre les intervenants scolaires et ceux de Je Passe Partout produisent des déplacements au point de vue de l'enrichissement des pratiques de chacun : il y a des dispositifs de partage de connaissances permettant à chacun de bénéficier des savoirs de l'autre pour inspirer sa compréhension d'une situation et son intervention. Il existe, enfin, certains dispositifs d'enrôlement qui traduisent un enrichissement des rôles : l'attribution d'un rôle d'agent communautaire au coordonnateur de Je Passe Partout dans l'école et sa participation au Conseil d'établissement lui donne un rôle d'acteur dans les activités scolaires. Malgré que la collaboration entre l'école et Je Passe Partout vise formellement la coordination des activités, elle donne lieu à des déplacements plus poussés, tels l'enrichissement des pratiques, voire des rôles dans certains cas.

Les collaborations générales entre l'école et les organismes ou institutions de la communauté répondent à la logique de faciliter la réalisation de la mission de chacun. Elles ne produisent généralement pas une modification des rôles, et rarement visent-elles à induire un enrichissement des pratiques. Mais elles permettent, par les échanges de services, d'infrastructures ou de références de cas, de consolider l'exercice du rôle ou du mandat initial des collaborateurs. En d'autres termes, les acteurs, grâce à la collaboration, en viennent à exercer leur rôle avec plus d'efficacité. Au-delà de cette logique d'enrôlement prépondérant se développent toutefois des arrangements école/communauté qui entraînent des déplacements au point de vue de la modification des rôles. Québec en forme, dans cette perspective, contribue à déplacer l'école et certains organismes de leur pratique isolée en matière d'activités physiques vers un espace communautaire de programmation collective sur cette dimension spécifique.

4 La mobilisation dans les réseaux de collaboration

Les réseaux de collaboration identifiés dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve opèrent des processus de mobilisation n'ayant pas la même portée innovante. De prime abord, les réseaux de collaboration bilatérale entre les écoles et les organisations ou institutions de communauté ne mobilisent que deux collaborateurs. En outre, à l'exception des ententes entre les réseaux de la santé et des services sociaux et de l'éducation, ces collaborations ne se généralisent pas à l'ensemble du territoire, et elles s'avèrent inégales en ce qui concerne la population couverte par les services qu'elles produisent. Dans les interactions générales école/communauté, seules les collaborations dans le cadre de Québec en forme, qui sont appuyées par des ressources financières plus substantielles, mobilisent une pluralité d'acteurs autour d'une problématique commune. Les collaborations entre les acteurs scolaires, tant qu'à elles, se généralisent structurellement à l'ensemble du territoire. Elles mobilisent systématiquement, à travers chaque école, des ressources professionnelles diversifiées qui doivent, ensemble, élaborer des plans d'action individuels pour les enfants en difficultés. Les collaborations entre les acteurs scolaires ne semblent pas, pour le moment, offrir des perspectives de rallongement à des intervenants non scolaires, tels les parents ou les organismes communautaires.

Tout comme la collaboration entre les acteurs scolaires, celle qui concerne l'école et Je Passe Partout se généralise à l'ensemble du territoire, d'une façon soutenue et assidue (trois ou quatre élèves en moyenne par classes dans chaque école bénéficient du service de Je Passe Partout). Toutefois, la collaboration entre l'école et Je Passe Partout mobilise d'autres acteurs dans la communauté qui sont concernés par la réussite scolaire des enfants : elles mobilisent les parents qui participent à ce réseau par l'intermédiaire des activités de Je Passe Partout (via son programme de développement des habiletés parentales); elles mobilisent la communauté, en ce sens que les activités de Je Passe Partout découlent d'une décision collective de la Table de concertation enfance – famille du quartier Hochelaga-Maisonneuve.

Dans cette optique, l'organisme Je Passe Partout représente en quelque sorte un intermédiaire entre l'école, les parents et la communauté.

En somme, les collaborations entre les acteurs scolaires ainsi que celles entre les écoles et Je Passe Partout opèrent une mobilisation innovante en termes de diversité chez les acteurs impliqués (interdisciplinarité pour le réseau des acteurs scolaires; école, famille et communauté pour les rapports qui impliquent Je Passe Partout) et d'étendue au point de vue la population couverte (présence soutenue dans tous les sites) par les services que ces réseaux produisent. En effet, ces réseaux de collaboration n'ont de portée que dans la mesure où ils mobilisent une partie substantielle de la population du quartier. Par ailleurs, le rallongement de ces réseaux est tributaire de la solidité du montage financier à sa base. C'est dans cette optique que la capacité de rallongement du réseau, qui caractérise les collaborations entre les acteurs scolaires et entre les écoles et Je Passe Partout, est intimement lié au financement, qui rend possible une mobilisation importante et continue de la population du quartier.

CONCLUSION

La dynamique générale d'innovation dans les réseaux collaboratifs pour la réussite scolaire des enfants

La modélisation des réseaux d'action dans le soutien à la réussite scolaire des enfants dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve révèle un processus d'innovation bien enclenché mais inachevé. L'innovation y est bien enclenchée car il existe des arrangements qui témoignent de processus de traduction. C'est-à-dire que, chez l'ensemble des acteurs, il y a un déplacement d'une position d'application isolée de leurs actions vers une adhésion à des rapports collaboratifs. Les intervenants scolaires, communautaires et institutionnels, sur le territoire Hochelaga-Maisonneuve, n'agissent pas isolément : à des degrés divers apparaissent des échanges d'informations, de connaissances et de services, des interventions coordonnées, voire conjointes, et des décisions communes.

Ces déplacements, qui consistent en une modification des pratiques ou des rôles en fonction de la collaboration, s'activent à partir d'une forme d'égalisation des rapports entre les savoirs qui est fondée sur la reconnaissance, chez les intervenants scolaires, de la valeur de l'expertise et des ressources des collaborateurs dans la résolution d'une problématique commune, voire même dans l'atteinte de leurs propres objectifs individuels. Par exemple :

- Les enseignants reconnaissent la valeur des expertises des professionnels de l'école dans l'amélioration de leurs propres pratiques;
- Les écoles considèrent comme indispensables les interventions de soutien scolaire et familial de Je Passe Partout, qui occupent un créneau complétant leurs activités pédagogiques régulières;
- Les écoles jugent important l'apport des organismes et institutions de la communauté qui oeuvrent sur des dimensions non scolaires pour répondre aux nombreux besoins des élèves (santé, alimentation, sports et loisirs, soutien social, etc.).

Cette égalisation suscite a priori une adhésion des acteurs scolaires à des rapports collaboratifs sans chercher à subordonner les pratiques de l'autre en fonction de leurs préférences ou de leurs objectifs. Le collaborateur de l'école ou de l'enseignant demeure autonome dans les décisions relatives à l'application de son intervention : d'une part, les enseignants ne cherchent pas à influencer les pratiques des professionnels de l'école; d'autre part, l'école ne vise pas à orienter l'action de ses collaborateurs institutionnels et communautaires en fonction d'un plan qu'elle définirait unilatéralement. Malgré l'importance du respect de l'autonomie des acteurs dans la constitution des réseaux collaboratifs, ceux-ci produisent néanmoins certains déplacements chez les acteurs vers des espaces d'intégration ou de croisement entre les savoirs : les décisions et les actions interdisciplinaires des intervenants de l'école; l'intégration des activités de Je Passe Partout et de l'école dans un continuum d'interventions; la participation des écoles, d'organismes et d'institutions de la communauté à l'élaboration d'une programmation de sports et loisirs pour les enfants du quartier.

Néanmoins, l'innovation demeure inachevée compte tenu des potentialités émergentes des arrangements existants. De prime abord, les processus de traduction et de déplacement se révèlent davantage soutenus au point de vue du décloisonnement professionnel à l'intérieur de l'établissement scolaire qu'au niveau du décloisonnement organisationnel entre l'école et la communauté. En s'appuyant sur des formes sociales telles les tables multidisciplinaires, le plan d'intervention adapté et les plages horaires dédiées à des interventions conjointes, les acteurs scolaires sont amenés à se déplacer dans un espace de production de décision et d'action interdisciplinaires. Même si cette dynamique cible surtout des enfants pris individuellement et que son activation est souvent tributaire de la volonté, voire de la personnalité, des enseignants, les collaborations intra scolaires entraînent un mouvement innovateur d'enrichissement des pratiques individuelles et des rôles.

Les réseaux collaboratifs école/communauté, en revanche, n'en sont pas encore arrivés à un tel niveau de déplacement. À l'intérieur de chaque réseau, que ce soit par choix stratégique afin de s'assurer la participation des établissements scolaires ou par une insuffisance de ressources, les formes sociales qui organisent les arrangements école/communauté entraînent un déplacement limité de l'école et des intervenants scolaires. En général, les collaborations entre l'école et les organismes et institutions de la communauté sont axées sur la facilitation de la réalisation de la mission respective de chacun, donc de mieux jouer son rôle initial : référence de cas, échanges d'informations, partage d'infrastructures. Quant à la collaboration entre l'école et Je Passe Partout, elle est axée d'abord sur une intégration des activités complémentaires des deux entités où chacun ajuste ses pratiques dans un objectif de coordination. Les arrangements entre l'école et Je Passe Partout produisent toutefois un enrichissement réciproque des pratiques puisque les intervenants scolaires et communautaires sont amenés à partager des connaissances pour assurer une meilleure harmonisation de leurs interventions respectives, compte tenu de l'étroite complémentarité entre le soutien scolaire et familial et les activités pédagogiques régulières de l'école.

À un niveau plus général, les collaborations école/communauté se révèlent fragmentés en réseaux spécifiques visant chacun à répondre à une dimension particulière de l'échec scolaire : le réseau école et Je Passe Partout en matière de soutien scolaire et familial; le réseau école et secteur sociosanitaire en matière de santé; le réseau école et Cuisine collective en matière d'aide alimentaire, etc. Qui plus est, les liens entre les différents réseaux existants sont sinon rares du moins ténus. Ce qui défavorise l'émergence de plans, de politiques ou de programmes globaux qui intégreraient de façon transversale les différentes dimensions à l'origine de l'échec scolaire. Les formes sociales pouvant en fait créer de tels espaces d'innovation, de négociation et de déplacement collectif, s'avèrent sous-utilisées. D'une part, la Table de concertation enfance - famille a pour objectif de réunir les ressources de la communauté dans un objectif de résolution collective des problèmes et de prise de décision commune pour améliorer le bien-être des enfants. C'est dans cette même optique que la Direction de santé publique de Montréal soutient, par le programme Priorité Jeunesse, cette concertation locale dans la prise de décision et l'action collective en matière de développement de mesures de soutien pour les enfants. Sauf que les écoles, dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve ne participent pas activement à ce mécanisme de concertation locale. Ces processus de résolution collective des problèmes et de développement conjoint de nouvelles solutions n'engagent donc pas les écoles : ce qui fait en sorte qu'ils représentent une « traduction » (c'est-à-dire des mises en lien et des déplacements) qui n'implique que les organismes non scolaires de la communauté. D'autre part, vu leur position stratégique, la direction et les enseignants des écoles se situent à la jonction de plusieurs réseaux collaboratifs. Cependant, faute de temps ou de ressources, les potentialités de cette position stratégique ne sont pas suffisamment exploitées pour le développement de solutions nouvelles intégrant les savoirs de chaque partenaire et dépassant les stratégies d'action qu'ils déploient chacun isolément dans chaque école.

Certaines formes sociales en émergence sont un exemple de telles potentialités innovatrices. Le déploiement de Québec en forme, même s'il ne concerne pas toutes les écoles, contribue à développer un espace de concertation, où l'école et plusieurs intervenants de la communauté mettent en commun leurs ressources pour développer une vision commune renouvelée et une programmation globale en matière d'activités physiques en lien avec la persévérance et la réussite scolaires. Le comité local d'action qui concrétise les interactions non seulement implique un croisement multilatéral des perspectives, mais amène les écoles à se déplacer de l'espace scolaire vers un espace communautaire de production d'action collective.

Certaines formes sociales porteuses d'innovation émergent également de la collaboration entre l'école et Je Passe Partout. Dans sa volonté d'intégration de Je Passe Partout dans leurs activités régulières, les écoles incitent les intervenants scolaires à inscrire, dans les plans d'intervention adaptés, si l'enfant en question bénéficie ou non des services de l'organisme (études dirigées). Certes les intervenants de Je Passe Partout ne souhaitent pas participer à l'élaboration du plan d'intervention adapté, mais le fait que les acteurs scolaires prennent en considération les services de l'organisme communautaire dans la production des plans contribue à produire un lien de coordination entre les deux réseaux : celui des acteurs scolaires, et celui entre l'école et Je Passe Partout. Dans cette même perspective d'intégration, la participation de Je Passe Partout au Conseil d'établissement des écoles et l'attribution, dans deux sites, d'une fonction d'agent de concertation école/famille/communauté au coordonnateur de l'organisme communautaire constitue un levier potentiel d'innovation. D'une part, ces formes sociales peuvent favoriser le déploiement, dans l'école, des expertises de Je Passe Partout en matière de pratiques visant à associer les parents. Bien qu'encore peu activée, le développement de cette dimension devient possible en donnant à Je Passe Partout un rôle d'intermédiaire entre l'école et les parents. D'autre part, elles favorisent le développement de liens entre l'école et d'autres organismes de la communauté. En effet, dans les deux sites concernés, les agents de concertation école/famille/communauté, bénéficiant de leur expérience entre autres acquises avec Je Passe Partout, ont contribué à mettre en lien l'école et des organismes tels que la Maison des familles et les Ateliers 5 épices.

C'est dans cette optique que, en définitive l'innovation dans le quartier peut être considérée comme bien enclenchée mais encore inachevée. Certaines formes sociales, qui offrent des potentialités innovantes, continuent d'émerger à travers certains réseaux. Elles font apparaître un processus d'ouverture de l'école à son environnement qui est en mouvement au sein du quartier.

BIBLIOGRAPHIE

Crozier, Michel, Friedberg, Erhard. 1977. *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.

Callon, Michel (dir). 1989. *La science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*. Paris : La découverte.

Callon, Michel. « Éléments pour une sociologie de la traduction. ». *L'année sociologique*, vol. 36, p.169-208

Callon, Michel, Latour, Bruno. 1991. *La science telle qu'elle se fait*. Paris : La découverte.

Huberman, Michael, Miles, Matthew. 1991. *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.

Fleury, Jean, Guingand, Gérard, L'homme, Robert. 2000. « Réseau et innovation. Une perception dynamique du processus de la diffusion des innovations dans les établissements scolaires. » *Recherche et formation*, no. 34.

Amblard, Henri, Bernoux, Philippe, Herreros, Gilles, Livian, Yves-Frédéric. 1996. *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Seuil

ANNEXE 1

Les sources des données

Entrevues auprès d'informateurs

Direction de santé publique de Montréal

France Gauthier, agente de planification sociosanitaire responsable de la *Priorité Jeunesse* à la Direction de santé publique, le 22 avril 2004, Entrevue réalisée par Angèle Bilodeau et Francis Gagnon. Durée : 60 minutes.

Je Passe Partout

Lucie Sampson, directrice, et Pierre Daher, président du Conseil d'administration, le 28 janvier 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 90 minutes.

CLSC Hochelaga-Maisonneuve

France Goyette, organisatrice communautaire et agente de milieu pour la Priorité Jeunesse dans Hochelaga-Maisonneuve, le 22 juillet 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 60 minutes.

Commission scolaire de Montréal

Paul Cousineau, analyste responsable des relations avec la communauté, le 5 juillet 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 60 minutes.

Québec en forme

Bertrand Turbide, agent de développement responsable de la région de Montréal, le 9 mars 2006. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 90 minutes.

Céline Drapeau, coordonnatrice du Comité d'action de milieu Hochelaga-Maisonneuve, le 13 mars 2006. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 90 minutes.

École Baril

Dominique Paul, directrice, le 26 mars 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 60 minutes.

Isabelle Baril, enseignante, le 23 février 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.

Chantal Poirier, enseignante, le 24 février 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.

Martin Deslisle, enseignant, le 24 février 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.

Pierre Chagnon, enseignant, le 24 février 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.

Antonina Terrana, enseignante, le 24 février 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.

École Hochelaga

Julie Belhumeur, directrice, le 1^{er} avril 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 60 minutes.

Annie Bourassa, enseignante, le 22 mars 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.

Caroline Martel, enseignante, le 22 mars 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.

Lucie Gaulin, enseignante, le 22 mars 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.

Brigitte Landry, enseignante, le 22 mars 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.

Katia Jones, enseignante, le 22 mars 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.

École Notre-Dame-de-l'Assomption

Manon Laporte, directrice, le 15 mars 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 60 minutes.

Martine Garand, enseignante, le 15 mars 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.

Lucie Fontaine, enseignante, le 26 février 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.

Annie Prud'homme, enseignante, le 26 février 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.

École Saint-Jean-Baptiste de Lasalle

Sabine Posso, directrice, le 10 mars 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 60 minutes.

Nicole Cadorette, agent de concertation école/famille/communauté, le 17 mars 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.

Siéta Koné, enseignante, le 25 février 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.

Gennaro Cozzolino, enseignant, le 25 février 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.

Nathalie Dumas, enseignante, le 11 février 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.

Vicky L'Hérault, enseignante, le 11 février 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.

École Saint Nom de Jésus

Marie-Josée Langois, directrice-adjointe, le 1^{er} avril 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 60 minutes.

Marie Tousignant, enseignante, le 12 février 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.

Gaël Barrière, enseignante, le 12 février 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.

Kathia Pilon, enseignante, le 12 février 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.

Documents administratifs

Commission scolaire de Montréal. 2005. Référentiel de la politique générale relative à l'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage de la Commission scolaire de Montréal.

<http://www.csdm.qc.ca/sassc/ReferentielEHDA/Scripts/Accueil.htm>

Commission scolaire de Montréal. 2004. *Fiche synthèse de la population scolaire du quartier Hochelaga-Maisonneuve.*

Commission scolaire de Montréal – Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. 2002. *Poids et homogénéité de la clientèle scolaire au regard de l'indice global de défavorisation du CGTSM, par école.*

École Baril. 2004. *Analyse de la situation.*

École Baril. 2004. *Projet éducatif.*

École Baril. 2004. *Bilan de l'année 2003-2004.*

École Baril. 2003. *Bilan de l'année 2002-2003.*

École Notre-Dame-de-l'Assomption. 2002. *Plan de réussite éducative année scolaire 2002-2003.*

École Saint-Jean-Baptiste-de-Lasalle. 2004. *Projet éducatif.*

École Saint-Jean-Baptiste-de-Lasalle. 2002. *Plan de réussite éducative de l'école primaire année scolaire 2002-2003.*

École Saint-Nom-de-Jésus. 2004. *Projet éducatif.*

Forget, Gilles, Labrecque, Stéphane, et Hélène Desrosiers. 1998. *Des communautés en action pour le développement des jeunes : Rapport final de l'évaluation du plan global intersectoriel dans cinq territoires de CLSC de Montréal-Centre.* Montréal : Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal, Direction de santé publique.

Je Passe Partout. 2003. *Bilan de fin d'année 2002-2003.*

Je Passe Partout. 2003. *Bilan des activités en soutien scolaire et parental 2002-2003. École Hochelaga et Je Passe Partout.*

Je Passe Partout. 2003. *Bilan des activités en soutien scolaire et parental 2002-2003. École Saint-Nom-de-Jésus et Je Passe Partout.*

Je Passe Partout. 2003. *Bilan des activités en soutien scolaire et parental 2002-2003. École Saint-Jean-Baptiste-de-Lasalle et Je Passe Partout.*

Je Passe Partout. 2003. *Bilan des activités en soutien scolaire et parental 2002-2003. École Baril et Je Passe Partout.*

Je Passe Partout. 2003. *Bilan des activités en soutien scolaire et parental 2002-2003. École Notre-Dame-de-L'Assomption et Je Passe Partout.*

Je Passe Partout. 2004. *Bilan de fin d'année 2003-2004.*

Je Passe Partout. 2005. *Bilan de fin d'année 2004-2005.*

Lefebvre, Christine, Gauthier France, et Marc-André Houle. 2004. *Rapport de consultation sur le cadre de référence de la Priorité Jeunesse.* Montréal : Agence de services de santé et de services sociaux de Montréal, Direction de santé publique.

Ministère de l'éducation du Québec. 2003. *Les nouvelles dispositions sur la loi sur l'instruction publique.* Québec : Ministère de l'éducation.

Ministère de l'éducation du Québec. 1999. *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire.* Québec : Ministère de l'éducation.

Programme de soutien à l'école montréalaise. 2003. *Programme de soutien à l'école montréalaise 2003-2004.* Québec : Ministère de l'éducation.

Provost, Monique, Daher, Pierre. 1994. *La situation des enfants et des jeunes (0-30 ans) dans Hochelaga-Maisonneuve. Montréal : Concertation jeunesse Hochelaga-Maisonneuve ; Concertation Enfance-Famille Hochelaga-Maisonneuve.*

Provost, Monique, Daher, Pierre, et Michel Roy. 1988. *La situation des jeunes dans Hochelaga-Maisonneuve.* Montréal : Concertation-jeunesse Hochelaga-Maisonneuve.

Séance de validation auprès des partenaires

France Gauthier, agente de planification sociosanitaire responsable de la *Priorité Jeunesse* à la Direction de santé publique, le 22 avril 2004. Séance animée par Francis Gagnon, Angèle Bilodeau et Jean Bélanger. Durée : 120 minutes.

Lucie Sampson, directrice, Pierre Daher, président du Conseil d'administration de Je Passe Partout, le 28 juin 2005. Séance animée par Francis Gagnon, Angèle Bilodeau et Jean Bélanger. Durée : 120 minutes.

Gérald Bélanger, directeur Saint-Nom-de-Jésus; Dominique Paul, directrice Baril; Sabine Posso, directrice Saint-Jean-Baptiste-de-Lasalle; Manon Laporte, directrice Notre-Dame-de-L'Assomption; Julie Belhumeur, directrice Hochelaga; Diane Talbot, orthopédagogue, Saint-Jean-Baptiste-de-Lasalle, le 21 septembre 2005. Séance animée par Francis Gagnon, Angèle Bilodeau et Jean Bélanger. Durée : 120 minutes.

B O N D E C O M M A N D E

QUANTITÉ	TITRE DE LA PUBLICATION	PRIX UNITAIRE (tous frais inclus)	TOTAL
	La collaboration école-famille-communauté et les mesures innovantes de soutien à la réussite scolaire en milieux défavorisés.	10 \$	
	NUMÉRO D'ISBN OU D'ISSN 2-89494-496-9		

Nom _____

Organisme _____

Adresse _____

No Rue App.

Ville Code postal

Téléphone _____ Télécopieur _____

**Les commandes sont payables à l'avance par chèque ou mandat-poste à l'ordre de la
Direction de santé publique de Montréal.**

Retourner à l'adresse suivante :

Centre de documentation
Direction de santé publique de Montréal
1301, rue Sherbrooke Est
Montréal (Québec)
H2L 1M3

Pour information : (514) 528-2400, poste 3646.