Agence de la santé
et des services sociaux
de Montréal
Québec
Santé publique

L'évaluation de l'efficacité de mesures innovantes de soutien sur les compétences et la réussite scolaire au primaire

Projet 2003-PRS-94357

Rapport de recherche déposé dans le cadre du *Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires* du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture et du Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport du Québec

Sous la direction de :
Angèle Bilodeau & Jean Bélanger

Février 2007

LA PRÉVENTION EN ACTIONS

Garder notre monde en santé

L'évaluation de l'efficacité de mesures innovantes de soutien sur les compétences et la réussite scolaire au primaire

Projet 2003-PRS-94357

Rapport de recherche déposé dans le cadre du *Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires* du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture et du Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport du Québec

Sous la direction de :
Angèle Bilodeau & Jean Bélanger

Février 2007

Cette recherche est une réalisation du secteur Planification, orientations et évaluation de la Direction de santé publique de Montréal.

L'équipe de recherche est composée de :

Angèle Bilodeau, Ph.D.
Chercheure, Direction de santé publique de Montréal
Professeure adjointe de clinique, Département de médecine sociale et préventive,
Université de Montréal

Jean Bélanger, Ph.D.
Professeur, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal

Francis Gagnon
Agent de recherche, Direction de santé publique de Montréal
Candidat au doctorat, Département de sociologie, Université du Québec à Montréal

Nathalie Lussier
Agente de recherche, Direction de santé publique de Montréal
Candidate au doctorat, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal

Chantal Schwanen, Johanna Russo, Suzanne Comeau
Étudiantes, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

Michel Simonneau
Consultant en programmation et analyse statistique

Edition :
Karine Bruegghe

© Direction de santé publique
Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2007)
Tous droits réservés

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2007
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2007

ISBN : 978-2-89494-557-5 (version imprimée)
ISBN : 978-2-89494-558-2 (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 et la réussite scolaire des jeunes. Ce programme est actuellement déployé dans 9 communautés montréalaises socio–économiquement défavorisées. Le présent rapport rend compte de l'évaluation de ce programme dans l'une de ces communautés. L'évaluation documente les processus et les effets encourus dans la communauté de Hochelaga–Maisonneuve, qui reçoit le programme, comparé à la communauté de Saint–Michel qui ne le reçoit pas. Elle vise à documenter et évaluer les mesures de soutien à la réussite scolaire issues de l'action locale concertée et à vérifier si l'ajout d'un soutien communautaire structuré, assorti de ressources financières, accroît la valeur des mesures de soutien développées dans les communautés éducatives en milieux socio–économiquement défavorisés.

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, pour la Direction de santé publique de Montréal, ajoute à la pertinence de l'évaluation de ces initiatives, contribuant ainsi à la réflexion entourant les meilleures pratiques et à l'avancement des activités dans ce champ.

Merci aux auteurs.

John Carsley

Directeur par intérim

Irma Clapperton

Responsable, secteur Planification, Orientations et Évaluation

REMERCIEMENTS

Cette recherche a pu être réalisée grâce à la participation de plusieurs institutions, organismes et instances de concertation, engagés dans les mesures de soutien à la réussite scolaire dans les quartiers Hochelaga–Maisonneuve et Saint–Michel. 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, St–Nom–de–Jésus, Bienville, Montcalm et Sainte-Lucie, la Commission scolaire de Montréal, le CLSC Hochelaga–Maisonneuve, 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, # 2003 – PRS - 94357), de même que du GRAVE-ARDEC (Groupe de recherche et d'action sur la victimisation des enfants–Alliance de recherche pour le développement des enfants dans leur communauté) et du Centre de recherche Léa–Roback. Francis Gagnon bénéficie d'une bourse d'études doctorales du FQRSC - action concertée en réussite et persévérance scolaires (F. Gagnon, # 103529) et également d'une bourse d'études doctorales du programme de formation stratégique en recherche en santé publique et en santé des populations (ISPP-ISPS/ IRSC et Réseau de recherche en santé des populations du Québec). Nathalie Lussier bénéficie d'une bourse d'études doctorales du programme de formation stratégique en recherche en santé publique et en santé des populations (ISPP-ISPS/ IRSC et Réseau de recherche en santé des populations du Québec).

RÉSUMÉ

L'objet de cette recherche évaluative est la collaboration école–famille–communauté et les mesures de soutien à la persévérance et la réussite scolaires qui en découlent, dans des milieux socio–économiquement défavorisés. L'intervention évaluée est un programme de soutien à l'action locale concertée comportant financement et expertise. L'évaluation cherche à comparer, entre deux communautés dont l'une reçoit ce programme, l'articulation qui y existe entre les arrangements école–famille–communauté, la configuration des mesures de soutien à la réussite scolaire qui en découlent et les effets de ces mesures sur l'implication parentale et sur les compétences et la réussite scolaire des enfants. Les questions d'évaluation sont : 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 dans ces mesures? Comment les mesures déployées réussissent-elles ou pourquoi ne réussissent-elles pas à accroître les compétences et la réussite scolaire des enfants et le soutien parental? Les résultats de cette recherche se situent sur trois plans, celui des collaborations école-communauté et des mesures qui en découlent en milieux défavorisés, celui des pratiques d'accompagnement scolaire issues de ces collaborations et celui des effets de telles mesures d'accompagnement sur l'implication parentale et différents facteurs liés à la réussite scolaire des enfants.

Sur le premier plan, la recherche montre que l'intervention en soutien à la réussite scolaire dans les communautés locales constitue des systèmes d'action complexes, comportant des collaborations entre les intervenants scolaires et des collaborations école-famille-communauté, qui produisent un ensemble varié de mesures. Sur le plan des collaborations école-communauté, on observe qu'une communauté disposant d'un espace de concertation jeunesse qui supporte un projet collectif pour les jeunes produit des mesures plus synergiques (conjugaison des savoirs et des ressources de la communauté) et couvrant une étendue plus large de déterminants, comparée à une communauté qui ne dispose pas d'un tel espace d'action concertée. Ces systèmes d'action dans les deux communautés étudiées, dont l'une peut compter sur un tel espace d'action concertée, produisent les mesures suivantes : 1) des mesures scolaires universelles et sélectives dédiées aux compétences académiques et sociales des enfants; 2) dans la communauté plus concertée, une intervention communautaire d'accompagnement scolaire (le service de Je Passe Partout) visant, chez des enfants sélectionnés, le développement des compétences académiques, instrumentales et socio–affectives nécessaires à leur réussite scolaire, de même que le développement, chez leurs parents, des compétences instrumentales nécessaires et leur prise de rôle dans l'encadrement scolaire de leur enfant; 3) dans la communauté de comparaison, un accompagnement scolaire des enfants sélectionnés par une mesure scolaire non professionnelle centrée sur les compétences académiques, soit le service des Études dirigées ; 4) une série de mesures de soutien non scolaires offertes aux enfants et aux familles par différents organismes qui collaborent avec l'école, visant l'amélioration des conditions de vie des familles en suppléant, du moins partiellement, à différents manques au plan matériel ou social et étant susceptibles de favoriser la persévérance scolaire des enfants. Cela étant, il demeure que dans les deux communautés les mécanismes d'action que cherchent à activer ces systèmes sont principalement de l'ordre des compétences individuelles chez les enfants et les parents.

Sur le second plan, celui des pratiques d'accompagnement scolaire, la comparaison entre le modèle d'accompagnement scolaire issu de la concertation communautaire et le modèle des Études dirigées de la CSDM montre que le premier modèle comporte une modélisation de l'action en vertu des caractéristiques propres aux familles et différents processus réflexifs de construction, de validation et de transmission des pratiques. Un tel processus de construction de la pratique ne se retrouve pas dans le modèle des Études dirigées.

Sur le troisième plan, celui des effets de la mesure communautaire dans Hochelaga-Maisonneuve, comparée aux Études dirigées dans St-Michel, nos résultats montrent que les différences observées au plan des processus et des pratiques entre les deux communautés n'entraînent pas de différences d'effets chez les enfants. Une différence d'effet de l'intervention de Je Passe Partout est toutefois observée chez les parents d'Hochelaga-Maisonneuve qui améliorent leur capacité à encadrer les études à la maison, comparée aux Études dirigées dans St-Michel. Devant ce constat, il faut prendre en compte les différences entre les deux communautés étudiées. Malgré qu'elles soient comparables sur le plan de la défavorisation matérielle, la communauté de Hochelaga-Maisonneuve se distingue par une prévalence nettement plus importante de problèmes tels que le décrochage scolaire, la victimisation des enfants et les troubles de comportement. La communauté de Saint-Michel se situe à cet égard autour de la moyenne montréalaise. Ces différences limitent la comparabilité des deux communautés sur le plan des effets.

Cela étant, dans Hochelaga-Maisonneuve, les élèves avec problèmes d'apprentissage et recevant la mesure communautaire montreraient une amélioration de leur rendement scolaire, comparés aux élèves avec problèmes et ne recevant pas la mesure. En contrepartie, dans St-Michel, en ce qui a trait au rendement scolaire, les élèves avec ou sans problèmes, recevant les Études dirigées ou pas, s'améliorent tous dans le temps. Ainsi, le modèle écoles-Je Passe Partout parviendrait à ce que les enfants ayant des problèmes scolaires deviennent plus performants dans leurs matières scolaires. Toutefois, cette amélioration n'est pas associée, dans les deux communautés, à une amélioration au plan des variables intermédiaires telles que la motivation et le sentiment d'appartenance à l'école. Ainsi, s'ils peuvent être plus performants, les enfants ne se sentiraient pas forcément plus compétents et plus intéressés à l'école, du moins sur la période étudiée.

Malgré l'impact généralement limité des mesures, les effets observés permettent d'affirmer que l'action collective locale possède des aptitudes de définition efficace des problèmes et des solutions au point de vue du développement de la communauté. Globalement, les interventions de Je Passe Partout semblent améliorer le rendement scolaire des élèves et la capacité d'encadrement des parents qui y participent. Cependant, on ne peut pas dire que ce service, même s'il est plus innovant, soit plus performant que les Études dirigées de Saint-Michel. Sauf que la « performance » du service repose sur le fait qu'il constitue une réponse collective à des besoins spécifiques du quartier, soit une défavorisation sociale et culturelle chez les familles qui rendent celles-ci moins outillées pour encadrer le cheminement scolaire des enfants, alors que ces problèmes sont de moindre envergure dans Saint-Michel. Devant l'étendue des problèmes, il s'agit d'une intervention qui part d'une lecture fine des problèmes, qui cible des besoins spécifiques et qui est en mesure d'entraîner certains effets. Toutefois, ces résultats demeurent modestes, compte tenu des ressources limitées et des considérations structurelles à l'origine de la reproduction des inégalités sociales.

TABLE DES MATIERES

MOT DU DIRECTEUR I

REMERCIEMENTS III

RÉSUMÉ V

CHAPITRE 1

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE 15

1 L'INTERVENTION ÉVALUÉE 15
2 LA QUESTION DE RECHERCHE 19
3 LE DEVIS 19
4 LA SÉLECTION DES COMMUNAUTÉS 21
5 LA DIMENSION PARTICIPATIVE DE L'ÉVALUATION 22
6 LE RAPPORT DE RECHERCHE 22

CHAPITRE 2

LES ARRANGEMENTS DE COLLABORATION ÉCOLE-COMMUNAUTÉ ET LA CONFIGURATION DES MESURES DE SOUTIEN À LA RÉUSSITE SCOLAIRE DANS LES COMMUNAUTÉS HOCHELAGA-MAISONNEUVE ET SAINT-MICHEL 25

1 INTRODUCTION 25

2 PRÉSENTATION THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE 27
2.1 CADRE THÉORIQUE 27
2.2 CONSIDÉRATIONS DE MÉTHODE 29
2.3 STRUCTURATION DE L'ANALYSE DES COLLABORATIONS ET DE LEUR POTENTIALITÉ INNOVATRICE 30

3 LES ARRANGEMENTS DE COLLABORATION ET LA CONFIGURATION DES MESURES DE SOUTIEN À LA RÉUSSITE SCOLAIRE DANS HOCHELAGA-MAISONNEUVE 32
3.1. LE RÉSEAU DE COLLABORATION ENTRE LES ACTEURS SCOLAIRES DANS HOCHELAGA-MAISONNEUVE 34
3.1.1 Problématisation dans la collaboration entre les acteurs scolaires 35
3.1.2 Les arrangements dans la collaboration entre les acteurs scolaires 35
3.1.3 La configuration des mesures de soutien dans la collaboration entre les acteurs scolaires 37

3.2 LE RÉSEAU DE COLLABORATION ENTRE L'ÉCOLE ET UN ORGANISME PORTEUR D'UNE DÉCISION COLLECTIVE DE LA COMMUNAUTÉ (JE PASSE PARTOUT) 40
3.2.1 Problématisation dans la collaboration école - Je Passe Partout 40
3.2.2 Les arrangements dans la collaboration école - Je Passe Partout 41
3.2.3 La configuration des mesures de soutien dans la collaboration école - Je Passe Partout 44

3.3 ***LES RÉSEAUX DE COLLABORATION ÉCOLE – COMMUNAUTÉ EN GÉNÉRAL DANS HOCHELAGA-MAISONNEUVE*** 46

3.3.1 Problématisation dans les collaborations école - communauté 47

3.3.2 Les arrangements dans les collaborations école - communauté 48

3.3.3 La configuration des mesures de soutien dans les collaborations école - communauté 51

3.4 ***DISCUSSION SUR LE CARACTÈRE INNOVANT DES RÉSEAUX DE COLLABORATION POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE DANS LE QUARTIER HOCHELAGA-MAISONNEUVE*** 53

3.4.1 Problématisation dans les réseaux de collaboration Hochelaga-Maisonneuve 53

3.4.2 Intéressement dans les réseaux de collaboration Hochelaga-Maisonneuve 54

3.4.3 Enrôlement dans les réseaux de collaboration Hochelaga-Maisonneuve 55

3.4.4 Mobilisation dans les réseaux de collaboration Hochelaga-Maisonneuve 56

3.4.5 Dynamique générale d'innovation dans Hochelaga-Maisonneuve 57

4 LES ARRANGEMENTS DE COLLABORATION ET LA CONFIGURATION DES MESURES DE SOUTIEN À LA RÉUSSITE SCOLAIRE DANS SAINT-MICHEL 59

4.1 ***LE RÉSEAU DE COLLABORATION ENTRE LES ACTEURS SCOLAIRES DANS SAINT-MICHEL*** 61

4.2 ***LE RÉSEAU COLLABORATIF DES ÉTUDES DIRIGÉES DANS SAINT-MICHEL*** 61

4.2.1 Problématisation dans le réseau collaboratif des études dirigées 62

4.2.2 Les arrangements dans la collaboration autour des études dirigées 63

4.2.3 Les études dirigées comme mesure de soutien 65

4.3 ***LES RÉSEAUX DE COLLABORATION ÉCOLE – COMMUNAUTÉ DANS SAINT-MICHEL*** 67

4.3.1 Problématisation dans les réseaux de collaboration école – communauté 67

4.3.2 Les arrangements de collaboration dans les réseaux de collaboration école – communauté 68

4.3.3 La configuration des mesures de soutien dans les réseaux de collaboration école – communauté 71

4.4 ***DISCUSSION SUR LE CARACTÈRE INNOVANT DES RÉSEAUX DE COLLABORATION POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE DANS LE QUARTIER SAINT-MICHEL*** *73*

4.4.1 Problématisation dans les réseaux de collaboration Saint-Michel 73

4.4.2 Intéressement dans les réseaux de collaboration Saint-Michel 74

4.4.3 Enrôlement dans les réseaux de collaboration Saint-Michel 74

4.4.4 Mobilisation dans les réseaux de collaboration Saint-Michel 75

4.4.5 Dynamique générale d'innovation dans Saint-Michel 76

5 CONCLUSION 76

CHAPITRE 3

LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIREDANS LES COMMUNAUTÉS HOCHELAGA-MAISONNEUVE ET SAINT-MICHEL 79

1 INTRODUCTION 79

2 CADRE THÉORIQUE 80

3 MÉTHODE 82

4 LA PRATIQUE COMMUNAUTAIRE EN SOUTIEN SCOLAIRE DANS HOCHELAGA-MAISONNEUVE 83

4.1 LA PRATIQUE AUPRÈS DES ENFANTS 84

4.2 LA PRATIQUE AUPRÈS DES PARENTS 85

4.3 LES PRATIQUES COLLABORATIVES ENTRE JE PASSE PARTOUT ET LES ÉCOLES 87

4.4 LA FORMATION ET LA RÉFLEXIVITÉ AU SEIN DE JE PASSE PARTOUT 88

5 LA PRATIQUE DES ÉTUDES DIRIGÉES DANS SAINT-MICHEL 90

5.1 LA PRATIQUE AUPRÈS DES ENFANTS 92

5.2 LA PRATIQUE AUPRÈS DES PARENTS 93

5.3 LES PRATIQUES COLLABORATIVES ENTRE LES ACTEURS DES ÉTUDES DIRIGÉES ET LES ÉCOLES 93

6 DISCUSSION COMPARATIVE DE LA PRATIQUE DANS LES DEUX TERRITOIRES 94

CHAPITRE 4

LES EFFETS DES MESURES DE SOUTIEN À LA RÉUSSITE SCOLAIRE AU PRIMAIRE DANS LES COMMUNAUTÉS DE HOCHELAGA-MAISONNEUVE ET SAINT-MICHEL 97

1 INTRODUCTION 97

2 MÉTHODOLOGIE 98

2.1 DEVIS 98

2.2 PARTICIPANTS 98

2.3 INSTRUMENTS DE MESURE 98

2.4 PROCÉDURES 100

2.5 SÉLECTION DES PARTICIPANTS 101

2.6 GROUPES D'EXPÉRIMENTATION 103

3 RÉSULTATS 104

3.1 COMPARABILITÉ DES TERRITOIRES ET DES GROUPES D'INTERVENTION 104

3.2 ANALYSE DES EFFETS 105

3.2.1 Analyses sur le devis complet (temps X groupe d'intervention X territoire) 107

3.2.2 Analyses sur le devis complet, la variable indépendante groupe d'intervention étant recodée à deux catégories (temps X groupe d'intervention X territoire) 109

3.2.3 Analyses à partir des données des parents (temps X territoire) 109

3.2.4 Analyses sur quatre temps à partir de l'échantillon de Hochelaga-Maisonneuve seulement (temps X groupe d'intervention) 110

4 DISCUSSION 111

CHAPITRE 5

L'ÉVALUATION RÉALISTE DES MESURES DE SOUTIEN À LA RÉUSSITE SCOLAIRE DANS DEUX COMMUNAUTÉS MONTRÉALAISES DÉFAVORISÉES 113

1 INTRODUCTION 113

2 L'ARTICULATION « CONTEXTE + MÉCANISMES = EFFETS » 113

2.1 QUEL EST LE CONTEXTE DE L'INTERVENTION? 113

2.2 QUELS PROCESSUS SONT DÉPLOYÉS ET QUELS MÉCANISMES SONT ACTIVÉS ? 117

2.3 AVEC QUELS EFFETS? 119

3 LA RELATION ENTRE LA THÉORIE DU PROBLÈME ET LA THÉORIE DU PROGRAMME 121

ANNEXE 2.1 *Les sources de données*

ANNEXE 3.1 *Liste des sources documentaires de l'étude*

ANNEXE 3.2 *Grilles d'entrevues*

ANNEXE 4.1 *Les instruments de collecte des données*

- *La grille d'évaluation par les enseignants (GEPE)*
- *Le questionnaire sur la motivation scolaire (MOT)*
- *Le questionnaire aux élèves (QAE)*
- *Le questionnaire aux moniteurs de l'accompagnement scolaire (QM)*
- *Le questionnaire aux parents (QAP)*

ANNEXE 4.2 *Le formulaire de consentement des parents*

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Les quatre études du devis de recherche 19

Figure 2.1 Modélisation des réseaux d'action dans Hochelaga-Maisonneuve pour la réussite scolaire 30

Figure 2.2 Modélisation des réseaux d'action dans Saint-Michel pour la réussite scolaire 57

Figure 3.1 Définition de la pratique.....77

Figure 4.1 Modèle théorique des effets.....101

Figure 4.2 Distribution des moyennes et tests post–hoc de l'indice de soutien instrumental en fonction du temps de mesure, du type d'intervention et du territoire.....104

Figure 4.3 Distribution des moyennes et test post-hoc sur la capacité des parents à assurer la discipline dans la période de devoirs à la maison en fonction du temps de mesure et du territoire.....105

Figure 4.4 Distribution des moyennes et test post-hoc sur le rendement scolaire en fonction du temps de mesure et du groupe d'intervention pour Hochelaga-Maisonneuve.....106

Figure 5.1 Relation entre théorie du problème et théorie du programme 112

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Mesures issues de la collaboration entre les acteurs scolaires Hochelaga-Maisonneuve (2004-2005) 35

Tableau 2.2 Mesures issues de la collaboration école - Je Passe Partout dans Hochelaga-Maisonneuve (2004-2005) 42

Tableau 2.3 Mesures issues des collaborations école - communauté dans Hochelaga-Maisonneuve (2004-2005) 48

Tableau 2.4 Mesures issues de la collaboration autour des études dirigées (2004-2005) 62

Tableau 2.5 Mesures issues des collaborations école – communauté dans Saint-Michel (2004-2005) 68

Tableau 3.1 Déroulement type des activités de Je Passe Partout en atelier d'accompagnement scolaire après l'école 81

Tableau 3.2 Principales caractéristiques du service dans les deux écoles 87

Tableau 4.1 Calendrier de cueillette de données 97

Tableau 4.2 Taux de réponse des parents aux demandes de consentement dans Hochelaga-Maisonneuve 98

Tableau 4.3 Distribution du suivi de Je Passe Partout auprès des élèves de l'échantillon 99

Tableau 5.1 Caractéristiques sociodémographiques populationnelles des territoires Hochelaga-Maisonneuve et Saint-Michel 111

Tableau 5.2 Matrice « Contexte + Mécanismes = Effets » dans les sites Hochelaga-Maisonneuve et St-Michel 116

CHAPITRE 1

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Angèle Bilodeau
Jean Bélanger
Francis Gagnon
Nathalie Lussier

L'objet de cette recherche évaluative est la collaboration école–famille–communauté et les mesures de soutien à la persévérance et la réussite scolaires qui en découlent en milieux socio–économiquement défavorisés. L'échec scolaire et les mesures pouvant le réduire représentent, certes, un défi considérable pour le secteur de l'éducation mais aussi pour d'autres secteurs tels celui de la santé et des services sociaux, vu son interrelation avec de nombreux problèmes sociaux et de santé des jeunes, particulièrement en milieux socio–économiquement défavorisés. Les pratiques innovantes aux différents paliers de l'action sont au cœur de cette question. En effet, l'échec et le décrochage scolaires sont des problèmes persistants qui appellent des solutions innovantes puisque les solutions traditionnelles ne parviennent pas à les endiguer. En particulier, dans les milieux défavorisés et multiethniques, le MEQ (2001) convie les écoles non seulement à faire davantage mais aussi à faire autrement. Dans cet appel à l'innovation, les écoles sont invitées à analyser l'efficacité de leurs pratiques et à diversifier leurs approches, à innover dans l'organisation du travail et des services scolaires de sorte à favoriser le soutien intensif des élèves à risque, à viser un modèle bidirectionnel de communication et de collaboration avec les parents, à participer aux concertations locales et à revoir leur mode de collaboration avec les acteurs des communautés. Cette recherche évaluative porte sur les solutions développées par des communautés engagées dans un effort concerté afin de faire face à ces problèmes complexes liés à la défavorisation.

1 L'INTERVENTION ÉVALUÉE

L'intervention évaluée est un programme de soutien à l'action locale concertée, déployé depuis 1995 par la Direction de santé publique de Montréal et qui rejoint, en 2006, neuf[1] communautés montréalaises socio–économiquement défavorisées. Ce programme, connu sous le nom de *Priorité Jeunesse*, comporte un apport financier assorti d'un soutien à la planification locale concertée. Il met de l'avant quatre mesures implantées par les tables de concertation locales des communautés, soit : la promotion des compétences sociales à l'école (1^{e} mesure – universelle); l'accompagnement soutenu et intensif où l'on retrouve majoritairement des projets communautaires de soutien à la réussite scolaire auprès des jeunes vulnérables (2^{e} mesure – sélective); l'intervention auprès des parents (3^{e} mesure – sélective); des projets de développement d'environnements favorables à la santé (4^{e} mesure –universelle). L'évaluation porte plus particulièrement sur les 2^{e} et 3^{e} mesures qui concernent l'intervention communautaire en soutien scolaire auprès des enfants en difficulté et leurs parents. L'évaluation privilégie de plus le niveau primaire puisque moins d'évaluations rigoureuses sont réalisées sur les programmes à ce niveau alors que le rapport coûts/bénéfices y est reconnu pour être plus élevé que pour les programmes au secondaire (Janosz et al., 2000).

[1] Ces communautés sont Hochelaga–Maisonneuve, Parc–Extension, Pierrefonds, Verdun– Côte–Saint–Paul, Villeray, Vieux-Lachine, Côte-des-Neiges, Montréal-Nord, Saint-Laurent.

Un guide à l'intervention communautaire en soutien scolaire, réalisé par la DSP de Montréal en collaboration avec le ROCIDEC[2] (DSP, 1999), sert de cadre de référence pour les organismes. L'intervention y est définie comme un accompagnement intensif et soutenu des jeunes, dans une relation privilégiée et éducative, visant le développement des compétences personnelles et sociales et des compétences instrumentales (méthodologie du travail scolaire) liées à la réussite scolaire. Elle prend place dans le contexte d'ateliers tenus après la classe, avec un ratio d'un adulte pour 5-6 enfants, rejoignant les recommandations des experts en faveur du tutorat en petit groupe (Saint–Laurent, 2000). L'intervention mise sur la motivation, la concentration, l'autonomie et la prise en charge. Les mêmes principes guident l'intervention auprès des parents. Les contacts avec ceux-ci peuvent être occasionnels, réguliers, ou consister en rencontres de petits groupes à partir de leurs besoins. Afin de réduire les obstacles à la collaboration avec l'école, qui caractérisent souvent les milieux où évoluent les enfants en difficultés scolaires, les organismes peuvent jouer un rôle de liaison favorisant la communication famille–école et la cohérence des interventions.

L'intervention évaluée est multi–factorielle, comportant le développement des compétences personnelles et sociales des enfants et l'acquisition des compétences instrumentales nécessaires à la réussite scolaire, combinés à une intervention de soutien au rôle parental dans l'encadrement des leçons et devoirs. Elle est une avenue innovante du fait qu'elle découle d'une action concertée de la communauté, où sont mobilisés les secteurs scolaire, socio–sanitaire, municipal et communautaire, et qui a choisi de concentrer ses efforts sur la réussite scolaire des enfants comme avenue de réduction de la pauvreté. Elle innove aussi au plan du rapport école–famille–communauté par le rôle que jouent les organismes communautaires en intermédiaire entre l'école et la famille, favorisant l'insertion scolaire des jeunes en difficulté. Cela constitue une composante nouvelle vis-à-vis le rapport traditionnel école–famille. L'intervention communautaire inscrit de plus le soutien scolaire à l'intérieur d'une approche plus large de développement des compétences personnelles et sociales, plutôt que de se centrer sur les seules compétences académiques, ce qui est le propre des interventions scolaires en soutien à la réussite scolaire. Aussi, l'intervention prend place en milieu communautaire, un milieu qui s'inscrit en continuité ou qui supplée au milieu familial en offrant aux jeunes un cadre qui s'en rapproche, moins normé et plus chaleureux que l'école, tout en étant structuré. Enfin, l'intervention communautaire repose sur une relation adulte–enfant de type accompagnement, qui se distingue de la relation enseignant–élève ou professionnel–élève, centrée sur les apprentissages académiques.

L'intervention évaluée n'a pas de comparable dans la littérature bien qu'elle rassemble plusieurs facteurs reconnus importants pour prévenir l'échec scolaire, tels que les pratiques socio-éducatives favorisant les apprentissages scolaires et sociaux, un lien avec les parents, et la création de relations et de milieux signifiants. Elle comporte de plus des composantes sur lesquelles le ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports cherche à travailler, notamment le développement de relations personnalisées, la réduction des ratios enseignant/élèves, le respect du rythme d'apprentissage (Conseil supérieur de l'éducation, 1998), ou l'aide aux devoirs (MÉLS, 2004). L'évaluation de cette intervention peut donc comporter des enseignements utiles pour les milieux aux prises avec des problèmes comparables.

[2] Regroupement des organismes communautaires d'intervention auprès des décrocheurs scolaires potentiels et réels de l'île de Montréal (ROCIDEC).

2 LA QUESTION DE RECHERCHE

L'évaluation porte sur la configuration des mesures de soutien à la réussite scolaire découlant de l'action locale concertée dans une des communautés recevant le programme *Priorité Jeunesse*, comparée à la configuration observée dans une communauté qui ne reçoit pas ce programme. Cette évaluation cherche à comparer, dans ces deux communautés, l'articulation qui y existe entre les arrangements école–famille–communauté, la configuration des mesures de soutien à la réussite scolaire et les effets que ces mesures entraînent sur le soutien parental et sur les compétences et la réussite scolaire des enfants.

Plus précisément, l'évaluation réalisée cherche à répondre aux questions suivantes : *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 dans ces mesures? Comment les mesures déployées réussissent-elles ou pourquoi ne réussissent-elles pas à accroître les compétences et la réussite scolaire des enfants et le soutien parental?* Cette évaluation cherche à rendre explicites les théories de l'action sous-jacentes aux différentes mesures de soutien et à les relier aux résultats. Elle répond en cela à l'importance, soulignée par les experts, de mieux documenter le « quoi » et le « comment » des programmes démontrés efficaces afin de favoriser leur déploiement dans d'autres milieux (Janosz et al., 2000).

3 LE DEVIS

Cette recherche s'appuie sur un devis comparatif, longitudinal (3 ans) et prospectif, recourant à une mixité de méthodes qualitatives et quantitatives. La comparaison est à deux niveaux, soit entre une communauté engagée dans la *Priorité Jeunesse* et l'autre pas; puis, dans chacune de ces communautés, entre les enfants en difficultés scolaires bénéficiant de mesures de soutien (scolaires et/ou communautaires) et les enfants réguliers ne recevant pas ces mesures. L'enchaînement « arrangements école–famille–communauté + configuration des mesures de soutien = effets » sera analysé dans chaque communauté et comparé entre les deux communautés. La recherche d'observation est ici retenue, plutôt que l'expérimentation, afin d'évaluer les effets, compte tenu de la diversité des contextes et des mesures (McQueen et Anderson, 2000). En effet, l'évaluation ne vise pas à tester si une intervention donnée (projet pilote) réussit à accroître la réussite scolaire, dans le but de dégager ses effets nets et recommander sa généralisation. L'évaluation vise plutôt à connaître quelles solutions telle ou telle communauté a développées afin d'accroître la réussite scolaire; à évaluer jusqu'à quel point ces différentes solutions parviennent à améliorer la situation et quels aspects de la situation ces solutions parviennent à améliorer; à dégager les ingrédients actifs de telle ou telle solution, i.e. les éléments qui expliquent les effets observés, dans le but d'une généralisation théorique, i.e. un enrichissement de la théorie de l'action (Huberman et Miles, 1991; Yin, 1994).

La première orientation méthodologique de cette recherche évaluative est l'évaluation fondée sur la théorie du programme, qui permet de discuter du comment et du pourquoi un programme fonctionne et atteint ses résultats, le comment renvoyant au modèle d'action du programme et le pourquoi renvoyant à son modèle de changement (Chen, 1990; 2005a, b; Coosky et al., 2000). La théorie du programme est faite des présuppositions implicites ou explicites des acteurs sur les actions requises – ou entreprises – pour solutionner un problème social. Les présuppositions portant sur les composantes et les activités, désignées de modèle d'action du programme, sont de l'ordre des processus sociaux opérés par les acteurs du programme pour entraîner les changements désirés. Les présuppositions portant sur les mécanismes causaux qui sont activés par les actions mises en place et qui conduisent à l'atteinte des buts sont désignées de modèle de changement du programme. La théorie du programme est une configuration systématique de son modèle d'action, c'est-à-dire des actions entreprises ou à entreprendre, et de son modèle de changement, c'est-à-dire des mécanismes causaux activés pour atteindre les buts du programme.

En outre, afin de discuter de la performance du programme, celui-ci doit être regardé en rapport avec les éléments du contexte où il est déployé, qui sont hors du contrôle des acteurs mais qui en influencent les effets (McLaughlin et Jordan, 1999). Cela en deux sens : d'abord, sous l'aspect des conditions dans lesquelles le programme opère et comment ces conditions en affectent les effets; ensuite, sous l'aspect du lien entre la théorie du programme et la théorie du problème. Le problème à résoudre est le contexte plus large où œuvre le programme. La théorie du problème explicite la combinaison des déterminants qui mènent au problème.

La théorie du programme comporte les activités articulées dans le but d'influencer dans le sens souhaité des déterminants ciblés du problème (Chambers, 1992; Cole, 1999). Expliciter la relation entre le programme et le problème auquel il s'adresse permet de discuter des effets du programme sous l'aspect des choix qui ont été faits en rapport avec le problème et d'argumenter sur la pertinence du programme (Allard, 2001).

L'approche de l'évaluation réaliste, qui est une forme d'évaluation fondée sur la théorie, est un cadre méthodologique intégrateur des dimensions précédemment exposées (contexte, modèle d'action, modèle de changement, effets) (Pawson et Tilley, 1997; Mark et al., 1998; Pawson et Tilley, 2005; Henry, 2005). L'évaluation réaliste s'intéresse à l'articulation « contexte + mécanismes = effets » dans l'évaluation des programmes sociaux. Elle conçoit la théorie en référant aux mécanismes d'ordre individuels ou sociétaux qui sont activés dans les processus de changement ayant cours dans les programmes. Puisque les programmes sont des systèmes ouverts et qu'ils sont le fruit de l'action et de la négociation entre des acteurs sociaux, ils ne sont pas uniformes d'un milieu à l'autre et ne peuvent être gardés constants dans le temps. En conséquence, la question à laquelle cherche à répondre l'évaluation réaliste est « Qu'est-ce qui marche dans ce programme, pour qui et dans quelles circonstances, et comment ça marche? » Les programmes sont compris comme des théories ayant pris forme. Ils prennent origine dans une compréhension de ce qui cause les déficiences, les discriminations et les inégalités dans les conditions sociales et qui est supposé conduire à des changements dans ces réalités. Les programmes sont imbriqués dans les systèmes sociaux existants qui génèrent ces problèmes. C'est au travers de l'action de systèmes entiers de relations sociales qu'adviennent les changements dans les conditions et les comportements.

Le **contexte** réfère aux particularités des conditions ou des comportements dans lesquels un programme est introduit et qui sont pertinentes pour l'opération des mécanismes. Le contexte, ce n'est pas seulement le lieu. C'est aussi le système de relations sociales, la biologie, la technologie, les conditions socio-économiques. Des contextes vont favoriser la théorie du programme et d'autres non. Le contexte, c'est la dimension de l'évaluation réaliste qui s'intéresse à la question : Pour qui et dans quelles circonstances un programme fonctionne? Barnes et al. (2003) précisent à cet égard que le contexte fait partie du système, qui est un système ouvert dans lequel le programme opère. Comme composante du système, le contexte est aussi sujet à changement comme résultat (voulu ou non) de l'action menée dans le programme évalué.

Les **mécanismes** individuels et sociétaux activés par un programme sont ce qui, dans les interventions, entraîne les effets. Le terme mécanisme ne réfère pas aux composantes de l'intervention (ex : telle et telle activité) mais à la manière (au comment) dont les différentes composantes du programme (chacune ou tout arrangement entre elles) entraînent le changement. Les mécanismes expliquent la logique de l'intervention. Ils portent sur la façon par laquelle une intervention peut influencer les conditions (ex : la salubrité d'un logement) ou les comportements (ex : le raisonnement d'un sujet participant).

Les **effets**, ce sont les conséquences voulues et non voulues d'un programme, résultant de l'activation de mécanismes en différents contextes. Toute intervention implique plusieurs perturbations dans les régulations préexistantes des comportements, des événements, des conditions sociales, conduisant à la création de nouvelles régulations. Les effets peuvent avoir plusieurs formes prévues et non prévues.

En conséquence, un programme doit être testé pour une large étendue de résultats (output) et d'effets (outcomes).

Les configurations « contexte + mécanismes = effets » sont des modèles indiquant comment un programme active des mécanismes, parmi telle population et dans tel contexte particulier, pour transformer les comportements ou les conditions. L'évaluation réaliste cherche à tester la théorie d'un programme en recourant à une diversité de méthodes de recherche, qualitatives et quantitatives. Elle cherche à documenter si et comment le programme agit, si et comment les mécanismes conduisent aux résultats escomptés.
Cette approche « contexte + mécanisme = effets » a été reprise dans l'approche de la théorie du changement (ToC), développée pour l'évaluation des initiatives communautaires complexes, qui cherche à étudier de façon systématique et cumulative les liens entre les activités, les résultats et le contexte d'une initiative (Connell et Kubisch, 1998; Sullivan et al., 2002; Barnes et al., 2003). L'approche des ToC cherche à articuler plusieurs théories du changement en référence aux multiples processus et relations engagées et aux différents niveaux de changement escomptés (individu, famille, communauté, systèmes). En concordance avec cette application, différents cadres théoriques seront utilisés dans cette recherche afin de soutenir la compréhension des processus qui opèrent à différents niveaux de la réalité.

Dernière orientation de méthode de cette recherche, le recours à des théories des sciences sociales pour représenter, analyser et évaluer les processus sociaux ayant cours et les mécanismes activés dans le programme. Ces théories plus générales servent à comprendre comment un programme se développe et opère; elles sont utiles pour interpréter les représentations que les acteurs se font du programme (théorie locale). Le recours aux théories des sciences sociales permet en outre de dépasser la production de théories locales reflétant la spécificité de chaque situation pour tendre à produire des théories, relatives aux processus opérant dans les programmes et aux mécanismes activés, qui soient plus solides et plus universelles, donc transférables d'un milieu à l'autre et plus utiles. Nous référons ici aux travaux précurseurs de Weiss (2004) sur l'évaluation fondée sur la théorie et aux avancées plus récentes reprenant les paramètres de l'évaluation réaliste de Pawson et Tilly (1997) pour l'évaluation des initiatives communautaires complexes (Auspos et Kubisch, 2004; Barnes et al., 2003).

4 LA SÉLECTION DES COMMUNAUTÉS

L'évaluation est réalisée avec la participation de deux communautés montréalaises socio–économiquement défavorisées : Hochelaga–Maisonneuve, qui bénéficie du programme, et St–Michel, qui n'y est pas engagé.

Le choix de la communauté d'intervention a été fait au Comité directeur de la *Priorité Jeunesse*, une instance intersectorielle de gestion où siègent des représentants des cinq tables de concertation jeunesse engagées dans le programme en 2002 et la responsable du programme à la Direction de santé publique (réunions des 10 avril et 15 mai 2002). Parmi les cinq communautés, trois réalisaient des interventions de soutien à la réussite scolaire au primaire. L'une d'elles s'est désistée par manque de disponibilité. Parmi les deux autres, Hochelaga–Maisonneuve a manifesté un net intérêt et a été retenue pour l'intérêt que présentent sa tradition de concertation[3] et l'intervention communautaire qui y a cours. L'organisme *Je Passe Partout*, issu de cette concertation, est en effet un pionnier de l'intervention communautaire en réussite scolaire au Québec. L'organisme y réalise ses activités dans les cinq écoles primaires de Hochelaga–Maisonneuve. La sollicitation de ces cinq écoles a conduit à leur engagement, soit les écoles Hochelaga, Sain–Nom–de–Jésus, Baril, Notre–Dame–de–l'Assomption et Saint–Jean–Baptiste–de–Lasalle.

[3] Les ressources additionnelles et la concertation accrue entraînées par la *Priorité Jeunesse* ont eu pour effet une concentration des efforts des partenaires sur le soutien à la réussite scolaire.

Le choix de la communauté de comparaison a été effectué avec la collaboration du Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (ROCQLD)[4] et de la Commission scolaire de Montréal (CSDM).

Après avoir écarté les organismes du ROCQLD qui interviennent dans des communautés engagées dans la *Priorité Jeunesse*, ceux qui interviennent avant tout au secondaire, et après avoir considéré les communautés où les mesures ne découlent pas d'une planification locale concertée, le choix s'est porté vers Pointe-aux-Trembles. Cependant, la sollicitation des écoles primaires de ce secteur n'a pas porté fruit. Avec la collaboration du service de recherche de la CSDM, le choix retenu a été la communauté de St–Michel, où les mesures de soutien à la réussite scolaire ne découlent pas d'une planification communautaire concertée. La sollicitation des écoles primaires de cette communauté a conduit à la participation des écoles Bienville, Montcalm et Ste–Lucie.

5 LA DIMENSION PARTICIPATIVE DE L'ÉVALUATION

La participation des acteurs scolaires et communautaires des deux milieux a été engagée à plusieurs étapes du projet d'évaluation. À l'étape de la formulation des questions d'évaluation, en avril 2002, une démarche a été menée au sein du Comité directeur de la *Priorité Jeunesse.* La préoccupation pour les effets des interventions de soutien à la réussite scolaire a alors rallié la majorité des territoires. À l'étape de la sélection des communautés à l'étude, le Comité directeur de la *Priorité Jeunesse*, le ROCQLD et la CSDM ont été associés, tel qu'exposé précédemment. À l'étape de la collecte, de l'analyse et de l'interprétation des données, la participation à la recherche a consisté, pour les acteurs, à donner accès aux sources d'information, à accorder des entrevues, et à participer à la validation des résultats de recherche. La validation amène les acteurs des programmes à confronter l'analyse tirée du matériel recueilli sur le terrain par les chercheurs à leurs connaissances, leurs expériences et leurs propres interprétations (Rebien, 1996). Le principe d'un tel exercice est de créer un espace de délibération (House et Howe, 2000), cherchant à fonder l'argumentation sur des preuves empiriques ou logiques et permettant de la faire progresser vers une compréhension commune plus nuancée et vers des choix pour l'action (Edelenbos et Van Eeten, 2001). Dans cet exercice, les chercheurs s'engagent à tenir compte des demandes de modifications et d'ajustements des acteurs, et si la chose s'avère impossible, à mentionner les divergences qui subsistent à la fin des discussions et qui ne trouvent pas de solutions dans les données empiriques disponibles à ce moment. Enfin, les acteurs sont aussi parties prenantes aux activités de transfert des connaissances.

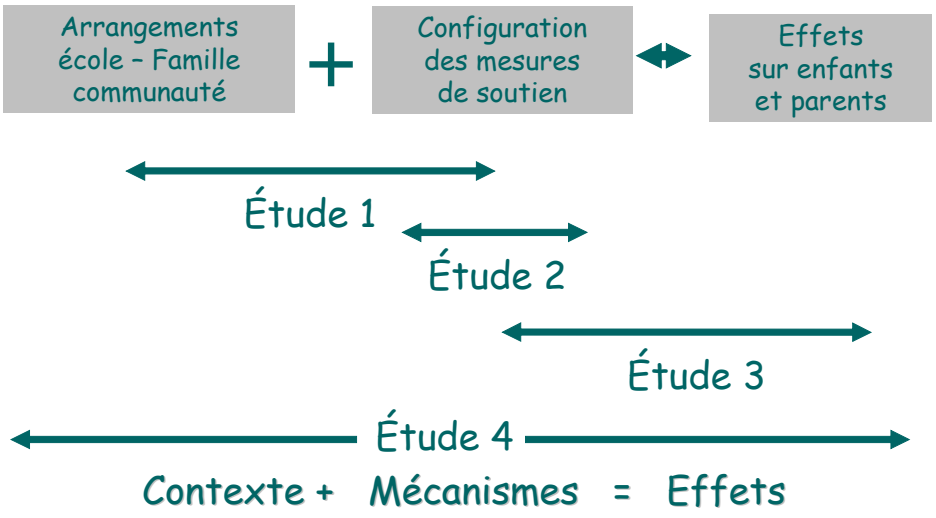
6 LE RAPPORT DE RECHERCHE

Le présent rapport de recherche comporte quatre études focalisant, chacune, sur un aspect de la question de recherche, tel que le montre la figure 1. Le lecteur trouvera dans chaque étude les détails de son instrumentation théorique et méthodologique. Chacune d'elles a été principalement réalisée par un chercheur de l'équipe.

[4] La dénomination de ROCQLD a été adopté en 2003 par le ROCIDEC afin de refléter l'extension de leurs activités à l'ensemble du Québec. Le Regroupement des organismes communautaires d'intervention auprès des jeunes décrocheurs scolaires potentiels ou réels de l'île de Montréal (ROCIDEC) a été créé en 1995 afin de promouvoir le bien fondé de leurs interventions envers les jeunes et la communauté en général, la collaboration avec d'autres organismes entre autres des milieux scolaire, de la santé et des services sociaux, et faire valoir la nécessité d'un soutien financier stable et récurrent (http://www.rocqld.org/).

FIGURE 1.1

LES QUATRE ÉTUDES DU DEVIS DE RECHERCHE



La première étude, présentée au chapitre 2, porte sur les collaborations école–famille–communauté et les mesures de soutien à la réussite scolaire qu'elles engendrent dans les deux sites. Elle vient répondre à la question : « *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?* » Cette étude explicite les interrelations entre les arrangements de collaboration école–famille–communauté et les mesures de soutien à la réussite scolaire que ceux-ci produisent; elle discute du caractère innovant des réseaux collaboratifs observés et des mesures produites, en se basant sur le processus de l'innovation tel que représenté dans la sociologie de la traduction (Callon, 1986; Callon et Latour, 1986). En référence à notre cadre méthodologique, cette étude porte sur l'articulation entre le contexte et le modèle d'action du programme, plus particulièrement sur un premier niveau de réalité, celui des arrangements entre acteurs produisant les mesures de soutien; elle discute ces processus en recourant à une théorie générale du social. Cette étude a été principalement réalisée par Francis Gagnon.

La deuxième étude, présentée au chapitre 3, est une description de la pratique d'intervention communautaire en soutien scolaire dans la communauté Hochelaga–Maisonneuve et de la pratique institutionnelle des Études dirigées dans les écoles de Saint–Michel. Ces deux interventions, bien qu'elles présentent des attributs différents, correspondent dans chacune des communautés à la mesure de soutien scolaire mise en place en dehors des mesures scolaires réalisées par les professionnels enseignants et non enseignants des écoles. Cette étude vient répondre à la question : « *Quels processus opèrent dans ces mesures?* ». Ces processus réfèrent aux acteurs, aux ressources et aux activités, ces entités étant articulées de sorte à atteindre des finalités. La pratique est analysée en se basant sur la théorie sociale de la structuration de Giddens (1987). En référence à notre cadre méthodologique, cette étude porte sur l'articulation entre le contexte et le modèle d'action du programme, plus particulièrement sur un second niveau de réalité, celui des pratiques d'accompagnement scolaire; elle discute ces processus en recourant à une théorie du social, la théorie de la structuration, et à des théories en psychologie de l'éducation. Cette étude a été principalement réalisée par Nathalie Lussier.

La troisième étude, présentée au chapitre 4, est une évaluation des effets des mesures scolaires et communautaires de soutien à la réussite scolaire dans les deux communautés. Elle vient répondre à la question : « *Est-ce que les mesures déployées réussissent à accroître les compétences et la réussite scolaire des enfants et le soutien parental? ».* Elle vise à discuter si l'ajout d'un soutien communautaire structuré et assorti de ressources financières accroît la valeur des mesures de soutien à la réussite scolaire en milieu socio–économiquement défavorisé. Le devis est une étude comparative, longitudinale et prospective, suivant sur trois ans (années 2003-2004 à 2005-2006) les cohortes d'élèves des 2e et 4e années dans les deux sites, de même que leurs parents. L'étude compare les élèves en difficultés scolaires aux élèves réguliers, à l'intérieur de chaque communauté, où différentes mesures de soutien sont déployées. L'effet terminal évalué est la réussite scolaire des enfants en français et en mathématiques et les effets proximaux sont les habiletés sociales, l'estime de soi et les compétences instrumentales (assiduité, motivation, autodiscipline, désir de persévérer, autonomie dans l'organisation de son travail, concentration, plaisir et intérêt, sentiment d'appartenance à l'école). En référence à notre cadre méthodologique, cette troisième étude porte sur les mécanismes activés par le programme dans la population visée, ces mécanismes étant surtout d'ordre individuel et centrés sur le développement des compétences. L'étude des changements dans ces mécanismes recourt à des théories générales en psychologie. Cette étude a été principalement réalisée par Jean Bélanger.

La dernière étude, présentée au chapitre 5, est une discussion des résultats des trois études précédentes en vertu des approches d'évaluation fondée sur la théorie et d'évaluation réaliste adoptées dans cette recherche. Elle cherche à articuler empiriquement et théoriquement les liens entre les collaborations école–famille–communauté, les mesures mises en place et les effets observés dans chaque communauté. Elle cherche à répondre à la question de départ portant sur le comment et le pourquoi, soit : « *Comment les mesures déployées réussissent-elles ou pourquoi ne réussissent-elles pas à accroître les compétences et la réussite scolaire des enfants et le soutien parental? ».* Cette discussion a été principalement réalisée par Angèle Bilodeau.

CHAPITRE 2

LES ARRANGEMENTS DE COLLABORATION ÉCOLE-COMMUNAUTÉ ET LA CONFIGURATION DES MESURES DE SOUTIEN À LA RÉUSSITE SCOLAIRE DANS LES COMMUNAUTÉS HOCHELAGA-MAISONNEUVE ET SAINT-MICHEL

Francis Gagnon
Angèle Bilodeau
Jean Bélanger
Nathalie Lussier

Ce chapitre se consacre aux dimensions « arrangements de collaboration » et « configuration des mesures de soutien », dans le projet d'évaluation portant sur la collaboration école – famille – communauté et les mesures innovantes de soutien à la réussite scolaire en milieux défavorisés. Ces dimensions sont analysées dans une perspective d'innovation, c'est-à-dire comme un processus d'intégration, de croisement et de mise en commun de savoirs, de ressources et d'activités entre des acteurs différenciés (aux points de vue organisationnel et professionnel). Ce chapitre cherche à répondre aux questions suivantes : Par quels arrangements les intervenants des milieux scolaires, communautaires et institutionnels parviennent-ils à telle ou telle configuration de mesures de soutien à la réussite scolaire ? Quelle est la portée innovatrice des arrangements et des mesures en place ?

1 INTRODUCTION

L'échec scolaire[5] 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 :

[5] 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.

> « 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. »[6]

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 de deux quartiers montréalais défavorisés : Hochelaga-Maisonneuve et Saint-Michel. 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 des quartiers Hochelaga-Maisonneuve et Saint-Michel 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 ; intensité[7] et extensivité[8] 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 les quartiers Hochelaga-Maisonneuve et Saint-Michel. 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.

Ce chapitre est structuré de la façon suivante. 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 – famille - communauté dans les quartiers Hochelaga-Maisonneuve et Saint-Michel. Ces outils 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'analyse des différents réseaux collaboratifs existants dans les quartiers Hochelaga-Maisonneuve et Saint-Michel pour la production de mesures de soutien à la réussite scolaire. Nous proposons, pour chaque quartier, une discussion générale sur la dynamique innovatrice des arrangements et des mesures de soutien : leurs forces, limites et potentialités.

[6] Ministère de l'Éducation du Québec, Programme de soutien à l'école montréalaise 2001-2002, p.1
[7] Nous référons, par intensité, à la fréquence et au caractère soutenu de l'interaction.
[8] Nous référons, par extensivité, à l'étendue de la représentation intersectorielle ou de la représentation des problématiques parmi les acteurs engagés.

2 PRÉSENTATION THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

2.1 CADRE THÉORIQUE

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.

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 organisations[9] 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 l'interaction entre les « différences » parmi les acteurs.

Le cadre analytique retenu dans cette étude est celui de la sociologie de la traduction[10], 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.

[9] Crozier, Michel, Friedberg, Erhard. 1977. *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
[10] Callon, Michel (dir). 1989. *La science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*. Paris, La découverte. ; Callon, Michel. 1986. « 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.

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).

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*[11] ». 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.

[11] Amblard, Henri, Bernoux, Philippe, Herreros, Gilles, Livian, Yves-Frédéric. 1996. *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris, Seuil, p. 134.

- 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.
- 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.

2.2 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)[12].

[12] L'annexe détaille les sources de données.

L'analyse de ces données procèdent selon la méthode de Huberman et Miles[13] 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.

L'évaluation produite a été soumise à un exercice de validation auprès des partenaires de la recherche au cours de l'année 2005-2006. 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. Dans Hochelaga-Maisonneuve, 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. Dans Saint-Michel, deux exercices de validation ont eu cours : avec Mesdames Gaétane Legault (directrice de l'école Sainte-Lucie) et Nancy Riendeau (directrice adjointe de l'école Sainte-Lucie), le 17 octobre 2006 ; avec Madame Chantal Durand (directrice de l'école Montcalm) et Éric Daly (directeur adjoint de l'école Montcalm), le 15 décembre 2006.

Les commentaires de ces 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.

2.3 STRUCTURATION DE L'ANALYSE DES COLLABORATIONS ET DE LEUR POTENTIALITÉ INNOVATRICE

L'analyse des territoires décrit les arrangements de collaboration par lesquels les acteurs en arrivent à telle ou telle configuration des mesures de soutien. Il s'agit 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 collaborations 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.

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

Représentant tous les dispositifs matériels et immatériels qui lient les acteurs[14], 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 quartiers Hochelaga-Maisonneuve et Saint-Michel comporte trois dimensions. Premièrement, nous présenterons, pour chaque collaboration identifiée, 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 permet d'identifier la problématisation qui fonde un réseau de collaborations, 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 décrirons 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 conclurons 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 ».

Enfin, pour qualifier le caractère innovant des collaborations dans les deux quartiers, nous le faisons à l'aide des quatre opérations de traduction. C'est en référence aux concepts de mobilisation, d'intéressement, d'enrôlement et de mobilisation que pouvons 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.

[14] 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).

3 LES ARRANGEMENTS DE COLLABORATION ET LA CONFIGURATION DES MESURES DE SOUTIEN À LA RÉUSSITE SCOLAIRE DANS HOCHELAGA-MAISONNEUVE

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 publics[15] et communautaires[16], 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 scolaire 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.

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 solutions[17], 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'école[18].
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.

[15]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.
[16] 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-Répit 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 Répit-Providence ; Regroupement Entre-Mamans ; La Maison des enfants.
[17] C'est principalement le représentant de la Commission scolaire qui assume ce mandat.
[18] 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.

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 jeunesse[19] a créée 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.*[20] *»*

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 communautaires[21], 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 2.1 modélise ces trois réseaux que nous décrivons à la section suivante.

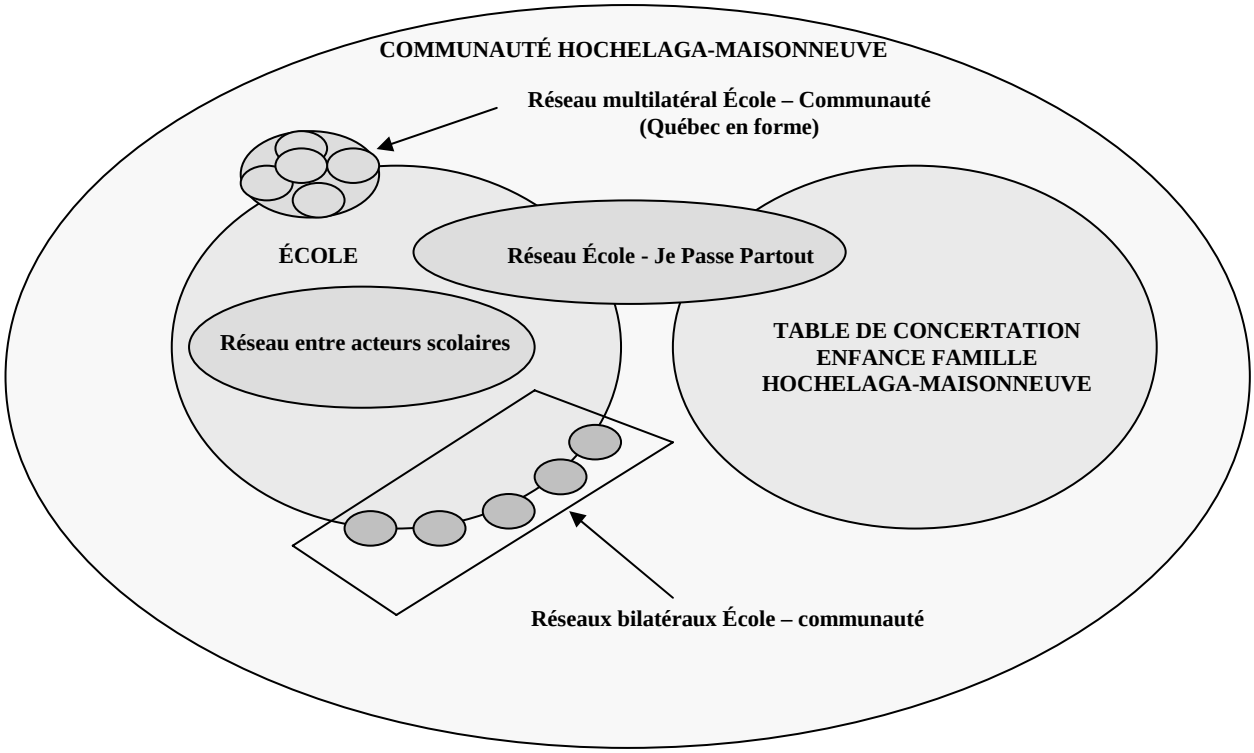
[19] La Table de concertation jeunesse englobait à l'époque tous les acteurs concernés par la qualité de vie des jeunes de 6 à 17 ans. En 1994 elle fut scindée en deux tables : la concertation jeunesse, pour les 12-30 ans ; et la concertation enfance-famille, pour les 0 à 12 ans.

[20] 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.

[21] 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.

FIGURE 2.1

MODÉLISATION DES RÉSEAUX D'ACTION DANS HOCHELAGA-MAISONNEUVE POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE



3.1 LE RÉSEAU DE COLLABORATION ENTRE LES ACTEURS SCOLAIRES DANS HOCHELAGA-MAISONNEUVE

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.

3.1.1 Problématisation dans la collaboration 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 enfant 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.

3.1.2 Les arrangements dans la collaboration 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 multidisciplinaires[22] 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.

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 général[23]. 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 horaires 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.

[22] 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.

[23] 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.

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.

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 hermétiques 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.

3.1.3 La configuration des mesures de soutien dans la collaboration 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 2.1

MESURES ISSUES DE LA COLLABORATION ENTRE LES ACTEURS SCOLAIRES HOCHELAGA-MAISONNEUVE (2004-2005)

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

3.2 LE RÉSEAU DE COLLABORATION 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 dirigées[24] » 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 égalitaires 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.

3.2.1 Problématisation dans la collaboration école - 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 montréalaise[25], la Politique de l'adaptation scolaire, la Loi sur l'instruction publique) et communautaires (le regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage scolaire[26]), 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.

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.

[24] 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.

[25] 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.

[26] 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.rqiiac.qc.ca. Je Passe Partout est membre de ce regroupement.

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 démobilisation 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.

3.2.2 Les arrangements dans la collaboration école - 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 parents[27] 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 minimum[28]. 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).

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).

[27] 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.
[28] Les intervenants de Je Passe Partout mentionnent qu'ils demandent peu de rencontres avec la direction et les enseignants.

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 au point de vue interindividuel 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 des 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'école[29].

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.

3.2.3 La configuration des mesures de soutien dans la collaboration école - 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.

[29] 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 logiciels éducatifs notamment.

D’autre part, les ateliers d’études dirigées 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 2.2

MESURES ISSUES DE LA COLLABORATION ÉCOLE - JE PASSE PARTOUT DANS HOCHELAGA MAISONNEUVE (2004-2005)

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 Intervention en milieu familial	5 écoles 367 personnes rejointes	Soutien familial	Les parents des enfants à risque d'échec scolaire

3.3 LES RÉSEAUX DE COLLABORATION ÉCOLE – COMMUNAUTÉ EN GÉNÉRAL DANS HOCHELAGA-MAISONNEUVE

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.

3.3.1 Problématisation 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-MEQ[30], 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.»*

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'infirmerie 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.

[30]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).

3.3.2 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 Assistance 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'infirmerie et de travail social. Relativement à la collaboration avec Assistance 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 Assistance 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 violence[31], 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 avec 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.

[31] 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.

- 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 connaît 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. 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 ans[32]. Afin de réaliser cet objectif, le programme stipule que les décisions concernant la programmation et l'orientation des activités appartiennent aux milieux locaux[33].

[32] 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).
[33] Le programme exige que la programmation soit le produit d'un effort concerté.

Ce qui se matérialise par la mise en place d'un comité d'action local[34], une entité de concertation non incorporée[35], 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 expertises[36].

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. 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 égalitaires 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.

[34] Le comité d'action local (CAL) est aussi nommé « Comité d'action de milieu » (CAM).
[35] 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.
[36] 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.

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, modifie 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.

3.3.3 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 2.3

MESURES ISSUES DES COLLABORATIONS ÉCOLE - COMMUNAUTÉ DANS HOCHELAGA-MAISONNEUVE (2004-2005)

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
Assistance 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	5 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 décloisonnement 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 décloisonnement 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.

3.4 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 Hochelaga-Maisonneuve. Elle cherche à qualifier le caractère innovant des réseaux de collaboration présents dans ce quartier en référence aux opérations de la traduction qui caractérisent le processus innovant. Nous commenterons, ensuite, 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.

3.4.1 Problématisation dans les réseaux de collaboration Hochelaga-Maisonneuve

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 comporte 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 problématisations 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.

3.4.2 Intéressement dans les réseaux de collaboration Hochelaga-Maisonneuve

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.

3.4.3 Enrôlement dans les réseaux de collaboration Hochelaga-Maisonneuve

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.

3.4.4 Mobilisation dans les réseaux de collaboration Hochelaga-Maisonneuve

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.

3.4.5 Dynamique générale d'innovation dans Hochelaga-Maisonneuve

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 adapté, 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 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 constituent 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.

4 LES ARRANGEMENTS DE COLLABORATION ET LA CONFIGURATION DES MESURES DE SOUTIEN À LA RÉUSSITE SCOLAIRE DANS SAINT-MICHEL

Cette section présente les collaborations pour la réussite scolaire dans le quartier Saint-Michel. Dans le quartier Saint-Michel, tout comme dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve, il existe deux espaces sociaux où interagissent des intervenants diversifiés pour produire des mesures pour les enfants et la population du quartier : l'espace communautaire, animé par la Table de concertation Vivre Saint-Michel en santé, et l'espace scolaire, qui correspond aux écoles.

En premier lieu, Vivre Saint-Michel en santé est une table de concertation intersectorielle réunissant citoyens, organismes communautaires, institutions et gens d'affaires du quartier Saint-Michel afin «de définir et de promouvoir ensemble des priorités d'action visant l'amélioration de la qualité de vie du quartier, le développement social et économique de sa population (Vivre Saint-Michel en santé, 2006, p.1).» Ce mouvement de concertation et de participation collective s'inscrit dans un objectif de transformation des conditions de vie de la population du quartier afin, à terme, de réduire la pauvreté et l'exclusion sociale. La lutte contre la pauvreté et ses conséquences sociales prend une double forme au sein de Vivre Saint-Michel en santé : d'une part, offrir des services sociaux adaptés aux conditions de vie spécifiques des gens du quartier et, d'autre part, favoriser le développement économique.

Dans cette optique Vivre Saint-Michel en santé fédère plusieurs tables d'action intersectorielle qui sont chargées, de façon concertée, de produire des mesures pour répondre à des problématiques sociales ciblées. Celles-ci sont définies de manière collective par l'ensemble des participants de la table de concertation. C'est ainsi que depuis sa création, en 1990, Vivre Saint-Michel en santé a insufflé la production de multiples innovations sociales en matière de soutien à la petite enfance, au logement, à la sécurité alimentaire, à l'employabilité, à la prévention de la violence, à l'intégration sociale entre des citoyens d'origine ethnique et culturelle variée, entre autres. Même si Vivre Saint-Michel en santé constitue un acteur collectif important du quartier dans le développement d'actions concertées et intersectorielles, cette table ne positionne pas ses actions dans une perspective de soutien à la réussite et à la persévérance scolaires des enfants du primaire. Par conséquent, les collaborations entre des acteurs diversifiés pour la réussite académique des enfants du primaire ne se situent pas dans cet espace communautaire, mais dans l'espace scolaire. En effet :

- La mission et les priorités d'action de Vivre Saint-Michel en santé s'inscrivent dans une perspective de développement socio-économique qui n'incorpore pas directement la question de la réussite scolaire ;
- Aucune table d'action thématique de Vivre Saint-Michel en santé n'est consacrée directement au soutien à la réussite scolaire des enfants du primaire ;
- Il n'y a pas de représentants du point de vue des écoles primaires dans les différentes instances de concertation de Vivre Saint-Michel en santé (du moins aucun représentant parlant au nom des écoles primaires)[37]

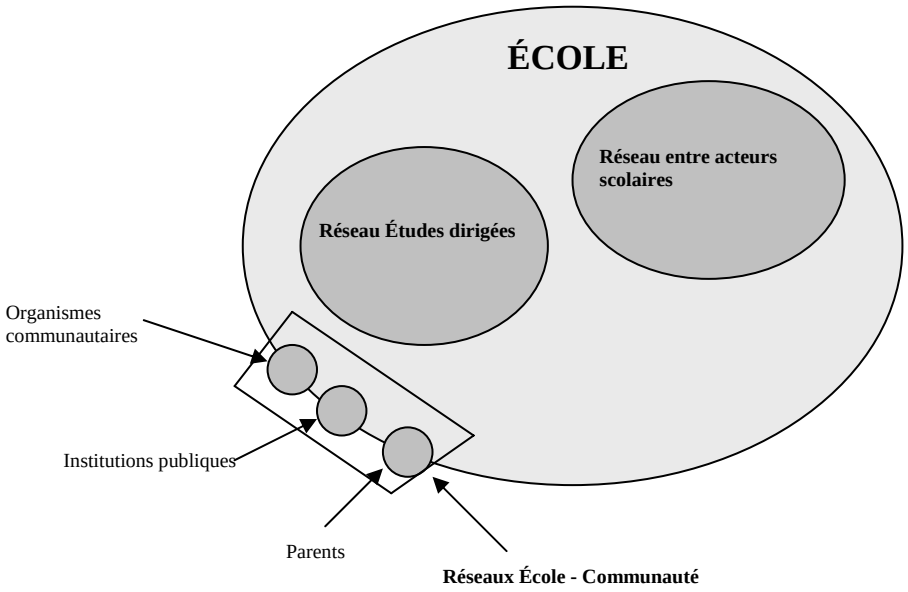
En deuxième lieu, l'espace scolaire est centré sur la réalisation des objectifs de l'école, soit de favoriser l'intégration et la réussite scolaire des enfants. Il conduit au développement de projets ou d'interventions qui répondent à des problématiques reliées à la poursuite des objectifs définis par l'école. L'espace scolaire rassemble le personnel enseignant et non enseignant, la direction, les parents et les intervenants de la communauté avec qui l'école entretient des liens (organismes communautaires, institutions sociosanitaires et municipales).

Au sein de l'espace scolaire opèrent trois réseaux collaboratifs qui intègrent des acteurs diversifiés au point de vue professionnel et organisationnel : le réseau collaboratif entre les acteurs scolaires qui oeuvrent surtout dans l'horaire régulier de l'école ; le réseau collaboratif autour des études dirigées données après les classes ; et les différents réseaux collaboratifs entre l'école et des acteurs de sa communauté locale (organismes communautaires, institutions de santé ou municipales, parents et bénévoles). La figure 2 modélise ces trois réseaux collaboratifs qui produisent des arrangements de collaboration et des mesures de soutien spécifiques (réseaux que nous décrivons à la section suivante) :

[37] Les écoles secondaires sont présentes dans les activités de Vivre Saint-Michel en santé.

FIGURE 2.2

MODÉLISATION DES RÉSEAUX D'ACTION DANS SAINT-MICHEL POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE



4.1 LE RÉSEAU DE COLLABORATION ENTRE LES ACTEURS SCOLAIRES DANS SAINT-MICHEL

À l'instar des collaborations entre acteurs scolaires de Hochelaga-Maisonneuve, celles qui ont cours dans Saint-Michel partagent les mêmes traits. En effet, le réseau collaboratif entre les acteurs scolaires dans les écoles de Saint-Michel : d'une part, 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 ; d'autre part, 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 ; enfin, se concrétise en des interventions intégrées de nature correctrice, individuelles ou en petits groupes. Notre analyse des données issues des entretiens ne nous permet pas d'identifier des différences significatives entre les deux quartiers aux points de vue des collaborations entre les acteurs scolaires. Conséquemment, l'analyse des relations entre acteurs scolaires de Hochelaga-Maisonneuve tient également pour le quartier Saint-Michel.

4.2 LE RÉSEAU COLLABORATIF DES ÉTUDES DIRIGÉES DANS SAINT-MICHEL

Ce réseau réfère aux collaborations entre les directions, enseignants et intervenants des études dirigées (responsables et tuteurs) dans le territoire Saint-Michel. Les intervenants des études dirigées sont des employés syndiqués de la Commission scolaire de Montréal auxquels les écoles font surtout appel pour animer des séances d'études dirigées après les classes au sein des locaux de l'école, mais qu'elles emploient aussi au service de garde ou pour assurer de la surveillance durant les période de dîner[38].

[38] Mentionnons que depuis l'année scolaire 2005-2006, une école bénéficie du programme de soutien à l'organisation de l'aide aux devoirs qu'offre la Commission scolaire de Montréal. Ce programme finance de telles activités à la condition qu'elles soient offertes en partenariat avec un organisme de la communauté. L'école en question organise désormais des ateliers d'aide aux devoirs en collaboration avec la Maison de la famille qui assure l'embauche et la rémunération des tuteurs (ceux-ci toutefois peuvent encore demeurer des employés de la Commission scolaire dans le cadre de leur travail au service de garde ou à la surveillance des dîners). Mais l'école reste en charge de la gestion et de la coordination du service au quotidien.

Les collaborations traitées ici impliquent ces intervenants spécifiquement dans le rôle qu'ils occupent aux études dirigées. Ce réseau se caractérise par les traits suivants :

- Il se fonde sur une problématisation mettant l'accent sur l'importance de pallier au manque de soutien parental au point de vue académique, et ce, dans un contexte de quartier défavorisé et pluriethnique ;
- Il se traduit en arrangements de collaboration qui visent à rendre opératoires les études dirigées en facilitant l'exercice des intervenants du service, et qui engendrent des rapports complétifs entre les compétences pédagogiques des enseignants et les savoir-faire pragmatiques des tuteurs;
- Il produit des mesures de soutien qui s'inscrivent en continuité de l'enseignement régulier en tant qu'en espace complémentaire d'apprentissage.

4.2.1 Problématisation dans le réseau collaboratif des études dirigées

Ce réseau collaboratif tire son origine de budgets spéciaux que la CSDM alloue aux écoles se situant dans les quartiers les plus défavorisés de son territoire. Les écoles ciblées sont invitées à consacrer une partie de ces ressources additionnelles à l'organisation d'études dirigées après les classes à l'attention de leurs élèves vulnérables à l'échec scolaire. Ce financement constitue le point de départ à la définition des dimensions du problème de l'échec et du retard scolaires auxquelles les études dirigées sont le mieux à même de répondre, en fonction des besoins particuliers des enfants du quartier Saint-Michel. Mais il existe, au-delà de ces budgets spéciaux, un volontarisme des directions des écoles concernant l'organisation d'études dirigées. En effet, le directeur d'une école a implanté, il y a plusieurs années, un service d'études dirigées en utilisant les enveloppes budgétaires spéciales de la Commission scolaire alors que l'investissement dans de telles mesures n'étaient pas formellement prescrits. C'est en définitive par la présence de cette source de financement que le volontarisme des directions d'école en matière d'organisation d'études dirigées peut se concrétiser.

De prime abord, il existe une reconnaissance, partagée par les directions et les enseignants, que les difficultés scolaires des enfants découlent en partie du fait que ceux-ci ne font ni leurs devoirs ni leurs leçons après les heures de cours. Une situation qui révèle le problème de l'implication parentale dans les activités scolaires de l'enfant. Pour les enseignants et les directions, le succès scolaire s'avère fortement relié au degré d'implication parentale dans les activités scolaires, qu'ils définissent par les traits suivants : l'encadrement et la supervision des devoirs et des leçons à la maison, la valorisation de l'effort pour la réussite académique et la coopération assidue avec les professeurs. Cette forme d'implication parentale est jugée du moins insuffisante sinon absente. Car dans un contexte de quartier défavorisé et pluriethnique, beaucoup de parents présentent des difficultés à soutenir leurs enfants pour des considérations diverses telles que le manque de scolarisation, de temps et de motivation.

Dans les familles immigrantes, qui constituent une part de plus en plus importante de la population du quartier, la non maîtrise de la langue française, ainsi que les difficultés d'intégration sociale, culturelle et linguistique à la société d'accueil, constituent des écueils pour soutenir l'apprentissage des matières scolaires chez leurs enfants. Les études dirigées visent donc à répondre à ce manque de soutien scolaire de la part des parents. La formule d'études dirigées que privilégient les enseignants et les directions des écoles correspond à un atelier où les enfants réalisent leurs devoirs et leçons en compagnie d'un adulte signifiant, une situation qui s'apparente à une séance où un parent encadre une période de devoirs à la maison. Les enseignants et les directions d'école affichent ainsi une préférence pour une orientation qui vise à pallier le manque d'encadrement académique des parents des enfants ayant des difficultés.

D’un côté, pour plusieurs enseignants interrogés : «il y a plus de chances que les enfants fassent leurs devoirs ici, à l'école, qu'à la maison ; du moment où ils font leurs devoirs, il y a alors plus de chances qu'on diminue les risques d'échec scolaire». Certaines directions, de leur côté, mettent plus l'accent sur l'aspect relationnel que peut produire le service d'études dirigées : «les enfants, en ayant une interaction avec un adulte signifiant qui les encourage, les motive et les soutient, peuvent développer leur goût de la réussite et leur volonté de s'intégrer pleinement à la vie scolaire dans son ensemble».

Cette orientation émane également d'un croisement entre certaines possibilités et contraintes qu'offre le quartier. D'une part, le caractère pluriethnique du quartier rend inopportun la poursuite d'une transformation de l'implication parentale pour l'apprentissage académique de leurs enfants par l'intermédiaire des études dirigées. Les barrières culturelles et linguistiques imposent a priori des contraintes au soutien parental en matière académique, nonobstant leur volonté. Qui plus est, les intervenants de l'école jugent plus approprié et réaliste d'assurer une relation harmonieuse avec les parents à l'aide d'autres dispositifs qu'académiques puisque ces derniers sont souvent porteurs de relations tendues entre l'enseignant et le parent. Plusieurs directions d'école mentionnent qu'il est davantage possible de faire participer les parents à la vie scolaire sur des dimensions non académiques, stratégie qu'elles jugent plus efficace. La preuve étant que la participation des parents dans des activités de nature parascolaires, artistiques ou ludiques, et dans des espaces consultatifs ou décisionnels[39] est considérée comme excellente. D'autre part, le caractère pluriethnique du quartier Saint-Michel engendre des besoins considérables en matière d'intégration sociale et culturelle qui drainent beaucoup de ressources locales. Par conséquent, il existe peu ou pas d'organismes communautaires dans le quartier qui disposent des ressources humaines suffisantes pour prendre en charge un service d'études dirigées structuré dans les écoles. Celles-ci bénéficiant d'un nombre important de parents désirant participer à la vie de l'école, elles privilégient donc leur embauche dans un service d'études dirigées qu'elles gèrent par elles-mêmes.

4.2.2 Les arrangements dans la collaboration autour des études dirigées

Les arrangements de collaboration de ce réseau de collaboration reposent sur des formes sociales qui visent à rendre opérationnelles les études dirigées et à faciliter l’exercice de la pratique des tuteurs qui les animent. Ces formes sociales se révèlent surtout formelles pour rendre opérationnelles les études dirigées, et davantage informelles, quant la facilitation de la pratique des tuteurs. Ces formes sociales, en définitive, régulent un rapport de nature complétive entre les savoirs pédagogiques des enseignants et les savoirs faire pragmatiques des tuteurs animant les études dirigées.

En premier lieu, l’organisation d’ensemble des ateliers est prise en charge par un membre du personnel de direction de l’école et/ou un coordonnateur des études dirigées (qui peut être un intervenant du milieu que l’école embauche à même les budgets que la Commission scolaire alloue pour le service).

C’est à travers les dispositifs formels suivants que les responsables (la direction ou le coordonnateur) organisent les groupes d’études dirigées : embauche ou réembauche de tuteurs (majoritairement des parents du quartier et quelques stagiaires en éducation) ; approbation des parents, via un formulaire de consentement, à la participation de leurs enfants aux études dirigées ; sélection des enfants (parmi ceux dont les parents approuvent l’inscription au service) par les enseignants selon des critères préétablis par la direction de l’école, soit la présence de difficultés d’apprentissage et l’absence de soutien parental dans la réalisation des devoirs à la maison.

[39] Les trois écoles étudiées ne vivent aucun problème à faire participer les parents dans les assemblées informatives ni à former un Conseil d’établissement. Deux écoles ont même mis en place un organisme consultatif de participation parentale, composé de parents qui émettent des recommandations au Conseil d’établissement sur différents aspects de la vie scolaire. Nous abordons cette question dans l’analyse des collaborations école - communauté au sein la section suivante.

Une fois le service organisé, le coordonnateur des études dirigées prend en charge leur conduite au quotidien : il circule entre les groupes pour veiller à leur fonctionnement adéquat, intervient lors de situations problématiques (relativement au comportement d'un enfant), s'occupe des communications avec les parents en cas de comportement inadéquat ou d'une assiduité jugée insuffisante, réalise le suivi auprès de la direction et, dans certains cas, gère le budget du service. Ces formes sociales, qui constituent des dispositifs d'organisation formels, assurent le fonctionnement opérationnel des séances d'études dirigées ; fonctionnement opérationnel qui, selon les directions des écoles et les responsables des études dirigées, se trouve favorisé par la récente syndicalisation des tuteurs. Celle-ci assure en effet une certaine stabilité au sein du personnel.

En deuxième lieu, le réseau collaboratif comprend certaines formes sociales, formelles mais surtout informelles, qui visent à faciliter l'exercice de la pratique du tuteur auprès des enfants. Elles réfèrent spécifiquement à l'interaction entre les enseignants et les intervenants des études dirigés (tuteurs et responsables). L'interaction se régule à l'aide de dispositifs tels que la communication d'informations via des notes dans l'agenda de l'élève ou au tableau, des commentaires dans des fiches d'évaluation ou des mémos dans le pigeonnier. Elle se régule également lors de rencontres ponctuelles et informelles entre l'enseignant et le tuteur. Ces formes sociales traduisent l'objectif de faciliter l'exercice de la pratique des tuteurs de trois façons. D'une part, elles servent à communiquer à ceux-ci les tâches que l'enfant doit réaliser dans les ateliers d'études dirigées : identification des devoirs et de la matière académique à travailler. D'autre part, elles permettent l'échange d'informations sur les problématiques particulières que vivent les enfants en terme de difficultés d'apprentissage ou de comportement afin de mieux adapter l'intervention des tuteurs en fonction de la situation spécifique de l'élève. Enfin, elles peuvent mener à la transmission de conseils ou d'outils pédagogiques aux tuteurs afin que ceux-ci puissent peaufiner leur pratique éducative auprès de l'enfant, et ce, particulièrement quant à la façon d'aider celui-ci à mieux incorporer certaines matières académiques. Que ce soit par l'intermédiaire de transmission d'informations ou de conseils, ces formes sociales favorisent l'exercice de la pratique des tuteurs parce que non seulement ils sont en mesure de connaître les besoins des enfants et des enseignants, mais peuvent également bénéficier de l'expertise du professeur pour inspirer leur propre intervention éducative.

Les formes sociales visant la facilitation de l'exercice de la pratique des tuteurs ont une nature plutôt informelle en ce sens que leur activation demeure à la discrétion de l'enseignant. Celui-ci est certes invité par le personnel de la direction, en réunion ou par écrit, à soutenir le travail des tuteurs, mais il n'y est pas contraint. Même si en général, les tuteurs considèrent que les enseignants les soutiennent de façon satisfaisante dans leur pratique, il arrive parfois que certains professeurs ne les aident pas suffisamment[40]. Dans cette optique, les intervenants des études dirigées (tuteurs et responsables) et la direction des écoles identifient certains facteurs associés à la contribution des enseignants pour faciliter les pratiques des tuteurs. Un directeur d'école mentionne que l'interaction tuteur/enseignant « nécessite, de la part du tuteur, une certaine retenue, un respect des compétences des professeurs et de leurs directives : le professeur ne doit pas se sentir menacé ou dévalorisé ». Pour autant que l'enseignant reste le maître d'œuvre des décisions pédagogiques, celui-ci devient plus enclin à collaborer avec les intervenants des études dirigées. Certains facteurs reliés à la visibilité sont également considérés comme associés à une collaboration poussée des enseignants. Lorsque les tuteurs travaillent avec leur groupe dans le local d'un enseignant, en sa présence, celui-ci devient plus à même de comprendre l'activité et, donc, de mieux l'apprécier. Mais en définitive, c'est la visibilité des résultats que les études dirigées produisent chez les enfants (particulièrement au point de vue des notes) qui amène les enseignants à considérer le service comme important et qui les incite à faciliter le plus possible l'exercice de la pratique des tuteurs.

[40] Certains tuteurs admettent avoir des difficultés à communiquer avec les enseignants pour connaître les devoirs que les enfants de leur groupe doivent réaliser.

En troisième lieu, au-delà de la facilitation de la pratique des intervenants des études dirigées, les formes sociales qu'empruntent les arrangements de collaboration du réseau sous-tendent une interaction entre les savoir-faire pragmatiques des tuteurs et les savoirs pédagogiques des enseignants. Alors que les enseignants sont porteurs d'expertises professionnelles en transmission de connaissances, les compétences des tuteurs se positionnent surtout comme un savoir-faire relationnel avec l'enfant, qui est issu de l'expérience. C'est à l'aide d'un tel savoir-faire relationnel que le tuteur devient en mesure d'encadrer les enfants de son groupe, de les motiver et d'établir un lien de confiance, et ce, en représentant un adulte signifiant pour le jeune. Au sein du réseau collaboratif formé autour des études dirigées, les savoirs pragmatiques des tuteurs se retrouvent en position de complétion vis-à-vis du travail de l'enseignant. C'est-à-dire que les interventions des tuteurs s'inscrivent dans les décisions que prend l'enseignant à propos de sa programmation pédagogique d'ensemble et des actions à réaliser auprès des enfants participant aux études dirigées. C'est l'enseignant qui, par exemple, décide du contenu de l'activité que l'enfant doit accomplir sous la supervision du tuteur (devoirs ou leçons et matières à travailler). À travers ce rapport de complétion entre les savoirs, les interactions des intervenants du réseau produisent un enrichissement des pratiques des tuteurs. Les arrangements de collaboration, par l'intermédiaire de leur dimension d'interaction informelle, permettent a priori aux tuteurs de bénéficier du soutien de l'enseignant pour mieux connaître les besoins des enfants avec qui ils travaillent, donc mieux ajuster leurs interventions en fonction de la situation. Mais plusieurs tuteurs sont également en mesure de bénéficier, au-delà d'un échange d'informations, de conseils et d'avis de nature pédagogique de la part de l'enseignant. Ce type d'interaction permet aux tuteurs d'enrichir leurs connaissances sur les méthodologies de transmission de connaissances, donc de bonifier leur intervention dans les ateliers d'études dirigées, lorsque la situation le commande.

4.2.3 Les études dirigées comme mesure de soutien

Les arrangements de collaboration autour des études dirigées produisent une mesure de soutien inégalement répartie parmi les sites faisant l'objet de l'évaluation. Même si cette mesure, les ateliers d'études dirigées, s'adresse aux mêmes clientèles, elle ne dessert pas au même niveau la population visée, soit les enfants vulnérables à l'échec scolaire. Une situation attribuable aux écarts de financement dont les écoles bénéficient pour organiser des ateliers d'études dirigées. Par exemple, une école du quartier bénéficie, en tant qu'établissement scolaire ciblé pour mettre en œuvre la Réforme de l'éducation, d'un financement soutenu pour les études dirigées, alors qu'une autre école a vu, en 2004-2005, son financement réduit parce que son indice de défavorisation s'est récemment amélioré[41][42]. Le tableau suivant synthétise la disparité entre les sites au point de vue de l'ampleur de la population couverte.

[41] L'indice de défavorisation d'une école est construit avec les données territoriales relatives au code postal des élèves inscrits, donc c'est l'indice de l'école

[42] En 2006, cette école est devenue en mesure d'organiser davantage d'ateliers d'aide aux devoirs grâce au financement de la Commission scolaire pour l'organisation d'études dirigées en collaboration avec un organisme communautaire.

TABLEAU 2.4

MESURES ISSUES DE LA COLLABORATION AUTOUR DES ÉTUDES DIRIGÉES (2004-2005)

SITES	ENFANT	GROUPE	FRÉQUENCE
École 1	105-115 Enfants	1 Groupe par classe	3 Fois semaine
École 2	60 Enfants	10 Groupes	3 Fois semaine
École 3	20 Enfants	2 Groupes	Ponctuel
École 3 (depuis 2005-2006)	32 Enfants	6 Groupes	3 Fois semaine

Malgré ces disparités, les études dirigées, peu importe le site, visent à répondre à deux objectifs. Comme premier objectif, les tuteurs doivent accompagner les enfants dans la réalisation de leurs devoirs et leçons. Ce qui se traduit par un croisement de plusieurs types d'intervention qui caractérisent la pratique quotidienne des tuteurs : surveillance et discipline, assistance dans la résolution de problèmes, transmission de savoir-faire transversaux (utilisation d'outils tels le dictionnaire ou le développement de la capacité d'interagir dans un groupe), entre autres. Il n'y a pas en fait d'orientations pédagogiques particulières ayant pour objectif de régir l'intervention des tuteurs. Ceux-ci utilisent leur savoir-faire d'expérience avec les enfants pour adopter des formules d'encadrement les plus adaptés aux besoins des élèves de leur groupe. Comme deuxième objectif, les tuteurs mettent l'accent sur la construction d'une relation significative entre un enfant et un adulte. Compte tenu que plusieurs enfants participant au service vivent des difficultés émotionnelles, affectives ou comportementales, les aspects relationnels prennent une place importante dans les interventions du tuteur. C'est à travers la poursuite de cet objectif de construction d'une relation significative que les tuteurs arrivent à développer chez les enfants une confiance en soi et l'envie de la réussite scolaire, et ce, en les encourageant, en les motivant et en les soutenant lorsqu'ils vivent des difficultés.

Par ailleurs, les études dirigées, dans la formule retenue par les écoles, s'inscrivent en continuité de l'enseignement en classe régulière. Cette continuité apparaît tout d'abord dans l'objectif premier des études dirigées, soit l'assistance à la réalisation des devoirs et leçons. De cette façon, les enfants complètent l'apprentissage des matières traitées en classe en les travaillant via des exercices, sous la supervision du tuteur. Cette continuité apparaît également dans le contexte général des ateliers. En effet, la réalisation des devoirs et des leçons dans un environnement de travail approprié, avec un adulte, remplace en quelque sorte un contexte adéquat que les enfants ne retrouvent pas toujours à la maison. Ce qui positionne les études dirigées comme un lieu complémentaire d'apprentissage, à l'image du parent qui encadre les travaux académiques de son enfant dans le milieu de vie familial. En revanche, les études dirigées, en constituant une forme de remplacement du parent au point de vue du soutien académique, n'impliquent pas un décloisonnement des ressources et des savoirs. En ce sens que les enseignants réalisent les activités pédagogiques alors que les tuteurs s'inscrivent davantage dans un créneau de soutien académique ne commandant pas, contrairement au professeur, l'usage de savoirs professionnalisés et systématisés de transmission des connaissances.

D'un côté, les intervenants des études dirigées, vu leurs objectifs, n'ont pas beaucoup à incorporer des dimensions pédagogiques et professionnelles dans leur pratique. De l'autre côté, les enseignants ne jugent pas nécessaire, vu leur savoir-faire et la nature de leur fonction, d'incorporer dans leur pratique les connaissances ou les ressources dont disposent les intervenants des études dirigées. En somme, les interventions des enseignants et des tuteurs se complètent, telle une interaction enseignant/parent, sans présenter de décloisonnement des pratiques de chacun.

4.3 LES RÉSEAUX DE COLLABORATION ÉCOLE – COMMUNAUTÉ DANS SAINT-MICHEL

Ces réseaux réfèrent aux collaborations que les écoles développent avec des organisations, communautaires ou institutionnelles, ainsi qu'avec des parents et des bénévoles de la communauté qui s'impliquent à titre individuel. Ces collaborations réfèrent principalement à des arrangements multiples entre l'école et certains acteurs de la communauté oeuvrant dans les domaines de la santé et des services sociaux, de la culture, de l'intégration et du soutien social, du sports et du loisirs, et de l'aide alimentaire, entre autres. En somme, les réseaux collaboratifs école - communauté se caractérisent par les traits suivants :

- Ils se fondent sur une problématisation qui met l'accent sur l'importance pour l'école de favoriser, d'une part, l'accès des enfants (et des familles) à des services donnés par des intervenants communautaires et institutionnels et, d'autre part, la participation des parents dans la communauté éducative ;
- Ils se traduisent en arrangements de collaboration bilatéraux et de réseautage qui facilitent la prise d'un rôle des collaborateurs de l'école dans la réussite éducative des élèves;
- Ils produisent des mesures de soutien diversifiées mais non reliées et coordonnées entre elles.

4.3.1 Problématisation dans les réseaux de collaboration école – communauté

Dans le quartier Saint-Michel, les intervenants scolaires interrogés soulignent, pour la plupart, que la réussite scolaire des enfants peut fortement découler des services éducatifs et professionnels qu'offrent les écoles, mais pas complètement. Certes ils suggèrent qu'il est possible d'améliorer le rendement scolaire des enfants par des initiatives « endogènes » (c'est-à-dire générées par l'établissement ou le système scolaires stricto sensu : baisse du ratio enfants/enseignants, usage de méthodes de pédagogie différenciées, participation des parents, collaboration des services professionnels de l'école). Mais les conditions de vie dans les quartiers défavorisés, particulièrement le manque de ressources des parents, amènent des besoins « extrascolaires » (santé et bien-être général) chez les enfants auxquels il est important de répondre afin que les initiatives « scolaires » des écoles soient plus efficaces. En cela les acteurs scolaires s'inscrivent en continuité des cadres d'action des écoles montréalaises (Cf. Programme de soutien à l'école montréalaise) qui font état des dimensions multiples à l'origine de la réussite et de l'échec scolaires.

Cette représentation de l'échec et de la réussite à l'école sous-tend une certaine ouverture à une contribution d'organismes ou d'institutions oeuvrant dans l'environnement local de l'école pour agir sur ces problèmes multiples. Les directions d'école mentionnent à cet effet ne pas avoir « besoin d'être convaincues de la pertinence, pour les enfants inscrits dans leur établissement, des services qu'offrent les intervenants de la communauté ». En outre, une autre direction d'école signale que les interventions des intervenants de la communauté qui ciblent la petite enfance et les familles (p. ex.) commencent à produire des effets sur les capacités des enfants et des parents lors de l'entrée au primaire :

« Je constate depuis 2 ou 3 ans des améliorations importantes aux points de vue des capacités des enfants qui arrivent au primaire ainsi que de leur parent. Il existe encore des problématiques importantes à ce niveau-là, mais les actions de la communauté auprès de la petite enfance et des familles, comme « 1,2,3 Go ! » ,« Lire, écrire et grandir dans Saint-Michel », et les interventions dans les Centres de la petite enfance, entre autres, commencent à produire des effets. Par exemple, dans les ateliers et rencontres pour les parents d'enfants d'âge préscolaire, la présence et l'assiduité des parents ont augmenté de 60-70%[43]*. »*

Cette ouverture à la collaboration école - communauté comporte, au sein de ces trois établissements scolaires du quartier Saint-Michel, certaines particularités. En premier lieu, pour les acteurs scolaires, les parents et/ou bénévoles du milieu font partie de ce qu'englobent les relations école - communauté. Certes, l'implication parentale dans les activités scolaires (suivi des devoirs et des leçons) fait encore défaut, plus souvent qu'autrement, compte de tenu de barrières linguistiques, de sous-scolarisation ou de manque de temps. Mais la participation des parents dans les activités socioculturelles, rencontres/assemblées et espaces décisionnels de l'école (Conseil d'établissement, Organisme de participation des parents) augmente de plus en plus. Par conséquent, l'inclusion des parents en tant qu'acteurs de la communauté offre plusieurs possibilités aux écoles :

- Les écoles peuvent compter sur plusieurs parents et/ou bénévoles pour élaborer et mettre en œuvre des activités favorables à la réussite scolaire ;
- Les écoles, en collaboration avec les parents engagés, peuvent déployer des stratégies pour favoriser la participation des parents plus difficiles à mobiliser ;
- Les écoles sont en mesure mobiliser les parents par l'intermédiaire d'activités socioculturelles afin d'établir un lien de confiance.

En deuxième lieu, les acteurs scolaires considèrent que l'école, compte tenu de sa position et des besoins des enfants et des parents du quartier, a le devoir de favoriser les liens entre ceux-ci et les différentes ressources existantes dans la communauté. Cette mise en lien, qui donne accès à des services favorisant le bien-être des enfants et des parents, peut contribuer, selon les intervenants interviewés, à améliorer l'intégration et la réussite scolaire des élèves en difficultés. En troisième lieu, les écoles souhaitent consacrer l'essentiel de leurs ressources à la réalisation de leurs activités scolaires (pédagogiques et éducatives) pour lesquelles elles investissent la plupart des fonds spéciaux en provenance de la Commission scolaire de Montréal. La collaboration avec des acteurs de la communauté doit ajouter des ressources diverses à l'attention des élèves, et non drainer des ressources scolaires (fortement sollicités dans les autres réseaux collaboratifs) ou encore alourdir la charge des enseignants.

4.3.2 Les arrangements de collaboration dans les réseaux de collaboration école – communauté

Les arrangements qui organisent les collaborations école – communauté dans Saint-Michel reposent sur des formes sociales multiples, formelles ou informelles, qui matérialisent l'objectif de lier les besoins des enfants et des parents avec les ressources de la communauté qui sont en mesure d'y répondre. Les formes sociales présentes cherchent également à faire en sorte que les collaborateurs de l'école, tels que les parents, les bénévoles, les intervenants d'organismes communautaires ou d'institutions publiques (santé, municipalité) puissent jouer un rôle pour la réussite scolaire des enfants du quartier. En somme, les arrangements de collaboration recensés reposent sur les formes sociales suivantes :

[43] Toutes les directions d'école interrogées voient certaines améliorations, au cours des dernières années, au niveaux des capacités des parents et des enfants au préscolaire. Mais elles ne constatent pas toutes le même degré de progrès (certaines voient de grandes améliorations et d'autres, de plus modestes).

- Il existe, au sein de deux écoles, un organisme de participation des parents (OPP). Il s'agit d'un lieu de rencontre où certains parents discutent des besoins des enfants, des familles et du projet éducatif de l'école. Constituant un intermédiaire entre le point de vue parental et l'école, l'organisme de participation des parents est en contact étroit avec le Conseil d'établissement (l'espace décisionnel des orientations de l'établissement scolaire).
- Les trois écoles collaborent avec le milieu de la santé et des services sociaux (CLSC) par l'intermédiaire d'arrangements institutionnels et formels. En vertu de l'entente de complémentarité entre le Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport et celui de la Santé et des services sociaux, 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'infirmerie et de travail social. Si la situation le permet, ces acteurs participent aux tables multidisciplinaires des écoles où ils transmettent informations, avis et conseils sur les cas qui y sont traités lorsque leur expertise est nécessaire.
- Les trois écoles participent au programme Québec en forme (financé par la Fondation Chagnon). Ce programme, dans le quartier Saint-Michel, finance des activités de sports et de loisirs que donnent des intervenants d'organismes communautaires et/ou d'associations sportives. Les écoles, en vertu de l'arrangement, affectent un enseignant à la gestion des inscriptions et du suivi des élèves participant à ces activités parascolaires de sports et de loisirs (qui se déroulent, pour la plupart, à l'extérieur de l'école et après les classes).
- Une école collabore avec le Centre éducatif René Goupil qui donne des services de soutien alimentaire (dîner à prix modique) et organise des activités artistiques pour les élèves de cette école. L'école collabore à l'inscription des enfants, suite à quoi, l'organisme prend en charge la mise en œuvre de son service dans les locaux de l'école ou dans ses propres locaux.
- Deux écoles favorisent l'accès de ses élèves à l'organisme la Maison des jeunes Par la Grand'Porte pour offrir des dîners à prix modique aux enfants.
- Dans une école, il y a une participation ponctuelle de policiers éducateurs du Service de Police de Montréal pour animer des ateliers de la prévention de la criminalité.
- Il y a une entente entre une école et la Maison de la culture pour organiser des sorties culturelles et familiales.
- Il y a une entente entre une école et la bibliothèque de Montréal (Saint-Michel) pour organiser des ateliers culturels à la bibliothèque.
- Le Réchaubus de la Société de transport de Montréal amène des collations dans une école.
- Deux écoles ont des liens avec la Maison d'Haïti. Elles réfèrent des cas à l'organisme pour des activités de sensibilisation auprès des parents concernant les exigences de la vie scolaire ou pour des interventions de nature professionnelle dans le cas de problématiques relatives aux parents plus marginalisés. Même si l'arrangement de collaboration ne débouche pas nécessairement sur des projets autrement que ponctuels, les deux entités gardent des contacts soutenus.
- Les trois écoles favorisent la diffusion de l'information en invitant les organismes communautaires à venir présenter leurs services aux parents lors des assemblées ou à la remise des bulletins, ou encore en distribuant des informations écrites.
- Certains organismes de la communauté sont membres du Conseil d'établissement dans deux écoles. Dans une école, un intervenant du service de loisir de la Ville de Montréal et un intervenant du Centre d'éducation René Goupil participent au Conseil d'établissement.

- Dans l'autre école, un intervenant d'Éco quartier (Ville de Montréal) et un intervenant de la Maison de la Famille participent au Conseil d'établissement. Conséquemment, ces intervenants sont invités à contribuer aux délibérations et aux échanges d'informations à l'intérieur d'une des instances décisionnelles de l'école, et ce, avec des parents, des enseignants et la direction d'école.

Ces formes sociales révèlent des arrangements de collaboration ayant trois principales caractéristiques. La première caractéristique renvoie à la bilatéralité des rapports que l'école entretient avec les intervenants des milieux communautaire, socio sanitaire et municipal. Ce caractère bilatéral découle du fait que lorsqu'il y a arrangement entre l'école et un acteur local, il ne concerne que ces deux collaborateurs, les collaborations entre l'école et le CLSC, par exemple, ne concernent ni ne lient d'autres acteurs ou intervenants. Seule l'école, et plus particulièrement sa direction, dispose d'une vision d'ensemble des différentes collaborations existantes. Chaque organisme avec qui l'école collabore ne connaît pas nécessairement les rapports qu'elle entretient avec les autres membres de la communauté. En fait, les différents arrangements ne sont pas coordonnés et organisés dans un plan d'ensemble et central. Comme un président de Conseil d'établissement le souligne : «Il n'y a pas de plan, de mécanismes ou de procédures qui coordonnent l'ensemble des mesures. Mais elles sont toutes liées, d'une façon ou d'une autre, à des objectifs que l'on retrouve dans le projet éducatif de l'école». En général, les écoles entretiennent des liens privilégiés (échanges fréquents) avec certains organismes de la communauté qui offrent, organisent et financent chacun leurs projets pour les élèves (p. ex. une école va entretenir des liens privilégiés avec le Centre d'éducation René-Goupil tandis que pour une autre école, ce sera la Maison de la Famille) [44].

La deuxième caractéristique des arrangements de collaboration renvoie à leur dynamique de réseautage. Celle-ci se définit comme un processus de mise en lien « école – communauté – enfant – parent » qui vise à rendre accessible des services et des activités pour les élèves et leurs familles. Par l'échange d'informations, la référence de cas, l'identification de la clientèle, la diffusion des services communautaires auprès des parents, entre autres, les écoles mettent en lien les besoins des enfants et des familles avec les ressources existantes dans la communauté. Ces pratiques favorisent l'accès, pour les parents et les enfants, à des services éducatifs, de travail social, de sports et de loisirs, et d'aide alimentaire que donnent les acteurs oeuvrant dans la communauté locale.

La troisième caractéristique des arrangements collaboratifs correspond à leur objectif de faciliter, pour l'école, l'exercice de sa mission et, pour les acteurs de la communauté, la prise d'un rôle pour soutenir la réussite scolaire des enfants. D'un côté, la collaboration avec les intervenants de la communauté permet à l'école d'assurer que ses élèves et leurs parents reçoivent les services dont ils ont besoin ; services que l'école, compte tenu de ses ressources limitées, n'est pas en mesure d'offrir à elle seule. Dans la mesure où enfants et parents bénéficient de services sociaux, culturels et éducatifs, par exemple, il est possible que leur bien-être et qualité de vie s'améliorent, ce qui donne des conditions plus favorables à l'intégration scolaire (tant celle des enfants que celle des parents). La collaboration avec les parents, tant qu'à elle, offre des ressources (par les connaissances des besoins du milieu ou encore le bénévolat) donnant à l'école des opportunités de développer des pratiques adaptées aux besoins spécifiques des enfants et des familles en général. En pouvant compter sur des parents mobilisés (les membres de l'organisme de participation des parents et du Conseil d'établissement) et mobilisables (participation importante des parents dans les rencontres et activités socioculturelles de l'école), les écoles du quartier Saint-Michel peuvent profiter de ces appuis dans leurs efforts pour favoriser la réussite académique des enfants.

[44] Le déploiement de Québec en forme dans le quartier Saint-Michel peut a priori se distinguer de ce rapport bilatéral puisque ce programme cherche à développer l'action concertée et intersectorielle entre des intervenants multiples en matière de programmation en sports et loisirs. Mais, selon les intervenants participant à ce programme qui ont été interrogés dans le cadre de l'étude, le Comité d'action de milieu (formé de représentants provenant de secteurs et de milieux multiples), soit l'espace où devrait se développer la concertation multilatérale voulue par le programme, n'a pas encore atteint ce niveau de collaboration. Conséquemment, dans le cadre du déploiement de ce programme, les écoles collaborent avec un représentant du Comité d'action de milieu pour organiser les activités financées.

De l'autre côté, les écoles, par les arrangements en place, facilitent la prise d'un rôle dans la réussite scolaire des élèves pour les organismes communautaires, socio sanitaires et municipaux, et ce, en coordonnant les inscriptions de la clientèle, en partageant des infrastructures et en reconnaissant ces différents services comme partie prenante du projet éducatif d'ensemble de l'école. Non seulement le travail des intervenants de la communauté se trouve facilité grâce à la collaboration de l'école, mais il y a reconnaissance du rôle qu'ils peuvent jouer dans la réussite scolaire des enfants, même si leur action ne revêt pas un caractère académique. Qui plus est, la mise en place d'un organisme de participation des parents représente un espace d'implication pour les parents qui peuvent, grâce à ce dispositif, contribuer à l'orientation des pratiques éducatives de l'établissement scolaire.

Cette ouverture de l'école à une prise de rôle des intervenants de la communauté dans la réussite scolaire des enfants ne génère pas nécessairement une interaction synergique entre les savoirs de l'ensemble des acteurs participant à ce réseau collaboratif. De prime abord, les collaborateurs de l'école organisent et financent leurs projets, activités et services. Il n'existe pas de négociations entre l'école et ses collaborateurs non scolaires sur la forme et le contenu que doivent prendre les activités que ceux-ci organisent. Il ne s'agit pas de prendre des décisions communes ni de déployer des activités conjointes entre des intervenants scolaires et communautaires. L'action des collaborateurs de l'école se situe davantage dans un espace parascolaire, soit après les heures régulières d'enseignement et souvent à l'extérieur des murs de l'établissement : les intervenants scolaires et communautaires n'interagissent peu ensemble au quotidien. En revanche, au point de vue de la prise de décision concernant les orientations directrices des établissements, il existe une certaine interaction entre les savoirs scolaires et le point de vue des parents. Certes, des dispositifs tels que le Conseil d'établissement ou l'organisme de participation des parents font partie des politiques ministérielles. Mais ils s'avèrent particulièrement opérants dans le quartier Saint-Michel compte tenu de la participation importante des parents. Sauf que cette interaction entre les savoirs scolaires ainsi que parentaux est davantage axée sur les orientations sociales et culturelles des écoles. Il n'y a pas de négociations à propos des pratiques pédagogiques de l'école dans les interactions entre les acteurs scolaires et les parents.

4.3.3 La configuration des mesures de soutien dans les réseaux de collaboration école – communauté

Les arrangements de collaboration dans les réseaux collaboratifs école – communauté produisent des mesures de soutien dispensées par les intervenants d'organismes communautaires, socio sanitaires et municipaux. La collaboration des parents ne produit pas de mesures de soutien en tant que tel.

Elle se situe surtout aux points de vue de la consultation dans les décisions concernant le projet éducatif et dans la participation, directe ou indirecte, dans des mesures, interventions ou projets qui sont organisés par d'autres intervenants[45]. Ces mesures sont variées aux points de vue de leur orientation (préventive et correctrice) et de leur nature (alimentation, sports et loisirs, services sociaux). Ces mesures peuvent être ciblées à des cas particuliers ou encore être universelles (s'adressant à tous) :

[45] Par exemple, si un organisme communautaire organise une pièce de théâtre dans lequel jouent les enfants, les parents peuvent participer à ce projet. Mais celui-ci demeure organisé par l'organisme communautaire en question.

TABLEAU 2.5

MESURES ISSUES DES COLLABORATIONS ÉCOLE – COMMUNAUTÉ DANS SAINT-MICHEL (2004-2005)

ORGANISME	AMPLEUR	NATURE	POPULATION
CLSC	Toutes les écoles	Correctif. Interventions pour traiter les troubles de santé physique et psychologique	Ciblée. Enfants vivant des problèmes de santé ou de comportement
Québec en forme	Toutes les écoles	Activités sports loisirs	Tous
Centre éducatif René-Goupil	1 école	Soutien alimentaire (dîner à prix modique) + activités artistiques	Tous
Bibliothèque (ville de Montréal - Saint-Michel)	1 école	Au service de garde : animation (conteur) À la bibliothèque : activité culturelle et artistiques	- Pour enfants au service de garde - Pour classes régulières - Pour parents d'enfants au préscolaire - Pour enfants ayant à l'aide aux devoirs
Service de Police	3 écoles	Ateliers de prévention de la violence donnés par policiers éducateurs	Tous
Société de transport de Montréal (Réchaubus)	1 école	Soutien alimentaire (collation)	Tous
Maison des jeunes par la Grand'Porte	2 écoles	Soutien alimentaire (dîner à prix modique)	Tous
Maison de la culture	1 école	Sorties familiales (culturelles)	Tous (parents et enfants)
Maison d'Haïti	2 écoles	Préventif	Intervention ponctuelle pour favoriser l'intégration sociale des jeunes et de leurs familles

Les mesures de soutien qui résultent des collaborations école - communauté couvrent une importante partie de la population scolaire du milieu en terme d'interventions sociosanitaires, de soutien alimentaire et d'activités de sports et de loisirs. Elles permettent de répondre à des problèmes d'intégration sociale et scolaire (intervention sociosanitaire) et à les prévenir (prévention de la violence, alimentation, sports et loisirs). Ces mesures, pour la plupart, se situent dans le champ du parascolaire, c'est-à-dire à l'extérieur de l'école et des heures régulières de classes. Elles n'impliquent pas la participation, dans leur mise en œuvre, d'intervenants scolaires. Sans être en conflit pour le financement ou l'utilisation des espaces, ces mesures de soutien, dans les faits, se superposent : comme elles se déroulent souvent au même moment, l'école ou le parent choisit le service approprié pour l'enfant. Les mesures sont en somme réalisées indépendamment les unes des autres, sans conflit ni subordination mais sans coordination. Cette configuration de mesures de soutien vise à rendre accessible, aux enfants des écoles, un éventail de services qu'offrent plusieurs intervenants de la communauté locale.

4.4 DISCUSSION SUR LE CARACTÈRE INNOVANT DES RÉSEAUX DE COLLABORATION POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE DANS LE QUARTIER SAINT-MICHEL

Cette section présente une discussion relative au caractère innovant des réseaux de collaboration dans Saint-Michel. Elle cherche à qualifier le caractère innovant des réseaux de collaboration présents dans ce quartier en référence aux opérations de la traduction qui caractérisent le processus innovant. Nous commenterons, ensuite, 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.

4.4.1 Problématisation dans les réseaux de collaboration Saint-Michel

Au départ, la problématisation qui fonde les réseaux de collaboration dans Saint-Michel met l'accent sur la défavorisation socio-économique au sein d'un quartier de plus en plus pluriethnique. Bien que la question de la réussite ou de l'échec scolaires soit reliée à la question des conditions de vie générale des enfants, et qu'elle pourrait donc concerner la communauté au sens large, toutes les problématisations fondatrices de collaborations en cette matière émanent strictement des écoles. Il n'y a pas encore, dans le quartier, un réseau collaboratif qui articule de façon organisée les objectifs de réussite scolaire des enfants et de développement social : la Table de concertation Vivre Saint Michel en santé axe son action sur le développement social, et les écoles, sur la réussite scolaire. Malgré la faible jonction organisationnelle entre les espaces scolaires et communautaires, l'action de l'un peut renforcer et favoriser l'action de l'autre. L'accent que la Table de concertation Vivre Saint-Michel en santé met, entre autres, sur le développement de la petite enfance et l'intégration socio-économique des familles aide les écoles à poursuivre leur mission. Celles-ci se retrouvent de plus en plus avec des enfants et des parents davantage préparés à entamer le cheminement scolaire du primaire : ce qui constitue un effet direct ou indirect des actions communautaires.

En ce qui concerne les réseaux collaboratifs pour la réussite scolaire des enfants, qui oeuvrent dans l'espace scolaire, ils articulent une problématisation axée sur certaines dimensions spécifiques de la question. Ainsi, chaque réseau possède une problématisation distincte et suffisamment porteuse pour engendrer une collaboration relativement opérante : l'importance de l'action interdisciplinaire et professionnelle pour le réseau collaboratif entre les acteurs scolaires travaillant dans les heures régulières de l'école ; l'idée de pallier à l'insuffisance du soutien des parents dans les travaux à la maison en ce qui concerne le réseau collaboratif formé autour des études dirigées ; et la nécessité, pour l'école, de favoriser l'accès, pour les enfants, à des services et activités disponibles dans l'environnement local. Mis à part la problématisation à l'origine du réseau entre les acteurs scolaires, qui focalise sur la nécessité de modifier ses pratiques pour opérer les actions et les décisions interdisciplinaires, les problématisations existantes ne nécessitent pas de modifications dans les façons de faire et de penser des acteurs participants. Il s'agit de s'entre aider pour que chacun joue mieux son rôle.

En effet, les enseignants, les tuteurs des études dirigées et les intervenants communautaires n'ont pas à ajuster leur cadre d'opération respectif pour l'atteinte des objectifs que sous-tend la problématisation de ces réseaux collaboratifs.

Chaque réseau collaboratif, dans la problématisation qui le fonde, peut compter sur une ouverture des parents qui, à défaut d'être généralement outillés pour encadrer le cheminement académique de leurs enfants, démontrent pour la plupart un intérêt pour ce qui se déroule à l'école. Dans l'élaboration des mesures de soutien à la réussite scolaire, les différents acteurs oeuvrent dans un contexte où les parents sont pour la plupart réceptifs, contrairement à ce qui peut se passer au sein d'autres quartiers défavorisés.

4.4.2 Intéressement dans les réseaux de collaboration Saint-Michel

Au sein des réseaux collaboratifs de Saint-Michel, le processus d'intéressement s'appuie, à l'instar de la problématisation, sur la complexité des problématiques psychosociologiques que vivent beaucoup d'enfants au sein des classes, conséquence de la pauvreté et de la pluriethnicité. Ainsi, les écoles en général et les enseignants en particulier, dans un contexte de ressources scolaires limitées, font face à une panoplie de défis et de problématiques au quotidien avec lesquels il est difficile de conjuguer de façon isolée. Les fonds spéciaux qu'offrent la Commission scolaire de Montréal, pour les écoles situées dans les milieux les plus pauvres, sont orientés vers des services qui viennent appuyer, directement ou indirectement, l'enseignant dans son travail quotidien (services professionnels durant les heures régulières et les études dirigées après les heures de classe). Les collaborations et les mesures de soutien à la réussite scolaire se positionnent, en d'autres termes, comme un ajout de ressources à la disposition de l'enseignant, ce qui permet de favoriser l'adhésion de celui-ci à la collaboration, tant que le processus ne vienne pas alourdir sa tâche. De l'autre côté, la collaboration avec les enseignants représente pratiquement une condition sine qua non du déploiement de la pratique des professionnels en milieu scolaire et, surtout, des tuteurs aux études dirigées. La même logique s'applique en ce qui concerne les collaborations entre les écoles et les acteurs de la communauté locale. Les services que donnent ceux-ci ajoutent aux services dont les enfants de l'école peuvent bénéficier. Compte tenu que les organismes communautaires et les institutions publiques du quartier prennent en charge l'essentiel de l'organisation, et du financement, de leurs services, la collaboration avec ces acteurs s'en trouve d'autant plus attrayante pour l'école. Alors que pour les acteurs communautaires, la collaboration avec l'école est importante puisqu'elle favorise l'accès aux enfants. En ce qui concerne les relations école - parent, c'est l'école qui développe des stratégies pour susciter l'intérêt à collaborer pour le parent. Les écoles cherchent en effet à impliquer le parent dans les espaces décisionnels et consultatifs des établissements, ainsi que dans le cadre d'activités socio culturelles. Ces stratégies semblent davantage susciter un intérêt chez le parent que celles, plus traditionnelles, axées sur le suivi du comportement et du rendement scolaire de l'enfant, plus porteuses de tensions. Sauf que, en somme, la dynamique d'intéressement générale dans le quartier ne commande pas un investissement substantiel, en temps, en effort et en modifications des façons de faire, chez l'ensemble des acteurs.

4.4.3 Enrôlement dans les réseaux de collaboration Saint-Michel

Dans Saint-Michel, au point de vue de l'enrôlement existent des dynamiques différentes entre les réseaux de collaboration qui oeuvrent pendant les heures régulières de l'école et ceux qui se déploient dans le champ du parascolaire après les classes. Durant les heures régulières de l'école, les enseignants, les orthopédagogues et les autres professionnels de l'école se concertent, par des mécanismes formels (plan d'intervention individualisé, comité multidisciplinaire, rencontres pré-établies) et informels, relativement aux problématiques que vivent certains enfants et aux solutions possibles pour y répondre. Ils peuvent également se concerter au sujet de méthodologies d'intervention. Il arrive même que ces intervenants mettent en œuvre des interventions conjointes (projets pédagogiques pour les élèves d'une classe).

Il y a donc développement et consolidation d'espaces d'interaction interdisciplinaire entre les enseignants, les orthopédagogues et les professionnels de l'école qui font en sorte que ces acteurs n'évoluent pas en en vase clos et qui mènent, selon les personnalités des participants, à des enrichissements des pratiques et des rôles.

Les collaborations qui portent sur des mesures de soutien données « en parascolaire » n'entraînent pas une interaction telle entre les acteurs que les pratiques de ceux-ci en sortiraient modifiées ou enrichies. D'un côté, les interactions entre enseignants et tuteurs des études dirigées renvoient à des échanges d'informations qui permettent de rendre le service opérant. De l'autre côté, les collaborations entre l'école et les acteurs de son environnement local n'impliquent pas d'interactions entre les intervenants scolaires ou de la communauté, une fois démarré le service. Il n'y a donc pas de décision commune à prendre ni de mesures conjointes à mettre en œuvre. Ce qui reflète l'objectif des ententes organisationnelles, soit de référer les enfants à des services non scolaires, et non de mettre en œuvre un projet collectif.
Les parents, tant qu'à eux, voient leur participation, ou leur invitation à participer, se situer dans les relations école - communauté dans le champ du parascolaire. Compte tenu des difficultés de nombreux parents à soutenir le cheminement académique de leurs enfants et des relations enseignant - parent encore tendues à propos du dit encadrement académique, il est plus facile de faire prendre un rôle aux parents dans des activités qui ne touchent pas directement les activités en classe régulière (une façon d'établir un lien de confiance). Du côté des parents bénévoles, c'est-à-dire déjà mobilisés dans les activités de l'école, ils ont pour rôle d'amener leur point de vue quant à l'élaboration des orientations parascolaires et de stratégies pour traiter avec les parents plus marginalisés.

4.4.4 Mobilisation dans les réseaux de collaboration Saint-Michel

Chaque réseau collaboratif dans Saint-Michel mobilise les ressources nécessaires pour satisfaire son objectif de base, soit d'offrir, au plus grand nombre d'élèves, des services professionnels, pédagogiques, psychosociaux, alimentaires, en sports et loisirs, entre autres. Dans l'ensemble, chaque réseau collaboratif couvre une grande partie de la clientèle ciblée des écoles : la plupart des enfants peuvent y recevoir un service ou avoir accès à une activité selon leurs besoins. Qui plus est, la plupart des collaborations existantes sont établies et reconduites depuis plusieurs années (même si le personnel des écoles ou des organismes ou institutions de la communauté peut se modifier à travers les années). Au-delà de la question de la quantité de ressources mobilisées dans les réseaux collaboratifs, la question de leur variété se traduit différemment :

- Le réseau collaboratif entre les enseignants, orthopédagogues et professionnels scolaires mobilise des savoirs pédagogiques, professionnels et spécialisés, dans le diagnostic et l'intervention;
- Le réseau collaboratif autour des études dirigées mobilise les savoirs pragmatiques et relationnels des tuteurs ;
- Les réseaux collaboratifs école – communauté mobilisent les savoirs du collaborateur de l'école (santé et service social, animation socio récréative, etc.). Mais ces réseaux collaboratifs mobilisent également les parents à travers l'élaboration et la mise en œuvre d'activités parascolaires, récréatives et socioculturelles.

Conséquemment, les savoirs mobilisés dans un réseau collaboratif se trouvent sinon absents, du moins marginalement mobilisés, dans les autres réseaux collaboratifs. En effet, les acteurs, les compétences et les mesures existantes dans un réseau ne sont pas en lien de façon soutenue avec ce qui se réalise dans les autres collaborations. En revanche, les réseaux collaboratifs école - communauté se démarquent en mobilisant les parents. À travers les espaces de consultation et de décision, ainsi que dans les activités parascolaires, les écoles arrivent, progressivement, à donner un statut d'acteur aux parents.

Il devient donc possible de dépasser les obstacles attribuables à pauvreté, à la culture et à la langue, en faisant participer les parents dans des activités autres qu'académiques. Compte tenu que, progressivement, les parents répondent positivement à ces stratégies de mobilisation, il devient aussi possible qu'une relation de confiance avec l'école se développe. Ce qui peut favoriser une collaboration parent - enseignant plus étroite en matière de suivi du cheminement académique des enfants.

4.4.5 Dynamique générale d'innovation dans Saint-Michel

Afin de répondre à la problématique de l'échec scolaire en milieu défavorisé et pluriethnique, les écoles primaires de Saint-Michel participant à l'étude considèrent la collaboration entre intervenants multiples et variés comme un élément-clé. À l'intérieur de ses heures régulières, les écoles mettent beaucoup l'accent sur les collaborations interdisciplinaires entre les différents acteurs scolaires. En outre, les écoles investissent beaucoup dans la participation parentale à l'école (dans le Conseil d'établissement, l'Organisme de participation des parents, et les projets artistiques et récréatif), même s'il y a beaucoup de parents, plus marginalisés, qui sont réticents à s'impliquer dans le cheminement scolaire de leurs enfants. Alors que les intervenants oeuvrant dans les heures régulières de l'école cherchent à explorer, ensemble, des mesures innovantes de soutien à la réussite scolaire, le niveau d'interaction est moins soutenu avec les acteurs non scolaires, même si les établissements se disent a priori ouverts au développement de liens avec la communauté. D'une part, les acteurs non scolaires n'oeuvrent pas au même moment que les acteurs scolaires. D'autre part, il n'existe pas de mécanismes de concertation, aux points de vue de la décision ou de l'action, qui mèneraient ces différents acteurs, scolaires ou communautaires, à interagir ensemble et à enrichir leurs pratiques en conséquence. Le mouvement d'innovation, aux points de vue de l'interaction entre les savoirs, qui est enclenché entre les acteurs scolaires et entre l'école et les parents bénévoles n'est pas encore arrivé au même niveau dans les réseaux de collaboration qui produisent des mesures qui ne se situent pas dans les heures régulières de l'école (études dirigées et la plupart des collaborations école – communauté).

5 CONCLUSION

Ce chapitre avait pour objectif de présenter les collaborations école - famille - communauté au sein de deux quartiers montréalais défavorisés : Hochelaga-Maisonneuve et Saint-Michel. Il s'agissait d'analyser la façon dont les acteurs des ces quartiers arrivent à produire ce qu'ils produisent en matière de mesures de soutien à la réussite et à la persévérance scolaires au primaire. Pour ce faire, l'angle retenu fut celui de l'innovation. C'est-à-dire d'aborder les collaborations comme une problématique d'intégration des savoirs d'intervenants diversifiés, aux points de vue professionnel et organisationnel, pour l'atteinte d'un objectif commun. L'innovation comporte précisément deux dimensions inter reliées : d'une part, les arrangements qui organisent la collaboration entre les acteurs ; d'autre part, la configuration des mesures de soutien que permettent de produire lesdits arrangements de collaboration. Existe-t-il donc, au sein des deux quartiers analysés, des arrangements collaboratifs porteurs de mesures de soutien innovantes en terme d'intégration de savoirs diversifiés ?

De prime abord, il n'existe pas, au sein des quartiers à l'étude, d'arrangements de collaboration qui intègrent l'ensemble des acteurs concernés par la réussite scolaire dans un projet commun. Certes, chaque quartier dispose d'espaces de concertation entre acteurs multiples, tels que la Table de concertation Enfance famille Hochelaga-Maisonneuve et Vivre Saint-Michel en santé. Mais les écoles primaires n'y jouent pas un rôle actif et soutenu. Tout arrangement collaboratif, intersectoriel ou interdisciplinaire, se développe à partir de chacune des écoles. Celles-ci, dans l'ensemble, démontrent une ouverture à l'idée de la collaboration interdisciplinaire et inter organisationnelle. Sauf que cette ouverture, en ce qui concerne la collaboration école - communauté, se traduit plus souvent qu'autrement par l'échange d'informations, le partage d'infrastructures ou la référence de cas.

Il en découle davantage une facilitation/consolidation qu'un changement/enrichissement des pratiques chez les collaborateurs : les intervenants de la communauté vont profiter d'un meilleur accès à leur clientèle cible et l'école va bénéficier d'un élargissement de la gamme de services pour ses élèves.

En revanche, certaines collaborations se démarquent de ces transactions axées sur la facilitation de l'exercice d'un rôle initial : la collaboration entre les acteurs scolaires dans les deux quartiers, la collaboration école - Je Passe Partout dans Hochelaga-Maisonneuve et la collaboration école - parent dans Saint-Michel. Premièrement, la collaboration entre les acteurs scolaires (enseignants, orthopédagogues et psycho éducateurs) s'oriente vers l'échange de savoirs interdisciplinaires pour développer des décisions et des actions communes auprès des enfants. Il en découle un accroissement des connaissances de chaque acteur et une amélioration conséquente de leurs pratiques (ces échanges permettent une meilleure compréhension de la situation des enfants). Deuxièmement, la collaboration entre les écoles et Je Passe Partout dans Hochelaga-Maisonneuve permet l'enrichissement des pratiques des collaborateurs : il existe un partage de connaissances sur les familles et le milieu entre les intervenants scolaires et communautaires dans leur interaction régulière. Qui plus est, la collaboration entre les écoles et Je Passe Partout comporte une capacité de mobiliser d'autres acteurs : d'une part, l'organisme communautaire cherche, par le soutien scolaire et parental, à outiller les parents pour qu'ils deviennent des acteurs actifs dans la communauté éducative de l'école ; d'autre part, l'organisme communautaire, grâce à ses liens dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve, peut aider l'école à développer des collaborations avec d'autres intervenants locaux pour répondre à certains besoins. Troisièmement, la collaboration école - parents dans Saint-Michel peut être considérée comme porteuse d'innovation dans la mesure où les parents, dans ce quartier, jouent un rôle relativement actif dans les communautés éducatives des écoles. Certes il existe encore des relations de méfiance entre l'école et certaines familles. Mais il existe une importante participation des parents de Saint-Michel dans les espaces décisionnels de l'école ainsi que dans les activités socioculturelles qu'elle organise. Cette relation école - parents dans Saint-Michel se démarque grâce au fait qu'elle peut être constructive. Ce qui n'est pas toujours le cas des relations école - famille dans d'autres quartiers défavorisés, qui s'avèrent sinon tendues, du moins inexistantes.

En somme, il existe, au sein des deux quartiers, certains arrangements de collaboration porteurs d'innovation aux points de vue de l'intégration des savoirs d'intervenants multiples et diversifiés. Ils ne débouchent pas sur un processus de concertation globale et intersectorielle, mais sur certains arrangements qui occasionnent, par l'interaction quotidienne entre les acteurs, des enrichissements des pratiques individuelles et des possibilités de mobilisation des parents. En définitive, l'enrichissement des pratiques individuelles et la mobilisation des parents constituent les principaux produits des pratiques innovantes au sein des quartiers Hochelaga-Maisonneuve et Saint-Michel.

CHAPITRE 3

LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE DANS LES COMMUNAUTÉS HOCHELAGA-MAISONNEUVE ET SAINT-MICHEL

Nathalie Lussier
Angèle Bilodeau
Jean Bélanger
Francis Gagnon

1 INTRODUCTION

L'accompagnement scolaire, un soutien périscolaire apporté aux élèves ayant des difficultés scolaires, est une forme de service complémentaire qui s'est multipliée à partir du début des années 1990 (Halpern, 2000). En 2001, le ministère de l'Éducation, dans son Programme de soutien à l'école montréalaise, encourageait l'établissement de partenariats avec le milieu communautaire, en privilégiant le développement de mesures d'accompagnement scolaire telles le tutorat. Le programme communautaire *Priorité Jeunesse*, qu'est l'objet de la présente évaluation, s'inscrit dans cette perspective en soutenant des stratégies d'accompagnement soutenu et intensif des jeunes vulnérables et de soutien familial visant le développement des habiletés parentales.

Dans cette seconde étude, nous nous centrons sur les pratiques d'accompagnement scolaire ayant cours dans les deux communautés à l'étude, soit Hochelaga-Maisonneuve qui reçoit la *Priorité Jeunesse* et Saint-Michel qui ne la reçoit pas. Nous décrirons l'intervention communautaire en soutien scolaire réalisée par Je Passe Partout en collaboration avec les cinq écoles primaires de Hochelaga-Maisonneuve et le service des Études dirigées ayant cours dans deux des trois écoles primaires de Saint-Michel participant à la recherche évaluative[46].

Pourquoi consacrer cette étude à l'accompagnement scolaire? Tel que le montre l'étude 1, l'intervention communautaire en soutien scolaire dans Hochelaga-Maisonneuve et le service des Études dirigées dans Saint-Michel sont la principale mesure de soutien scolaire mise en œuvre dans ces communautés. Ces interventions reposent sur un principe pédagogique similaire, soit l'accompagnement de l'enfant dans la construction de ses connaissances à partir de ses capacités préexistantes dans un rapport de tutorat individuel ou en sous-groupe. Cependant, malgré l'adhésion à un tel principe, les pratiques d'accompagnement diffèrent dans les deux communautés: ces mesures se distinguent par les acteurs qui les réalisent, le rôle attribué à l'enfant et aux parents, les approches pédagogiques retenues, les compétences à développer (générales ou spécifiques), entre autres. En contrepartie, tel que le montre l'étude 1, les mesures professionnelles de soutien à la réussite scolaire, réalisées par les enseignants et les professionnels non enseignants, et les mesures de soutien non scolaires sont plutôt semblables entre les deux milieux. D'où l'importance d'expliciter les deux modèles d'accompagnement scolaire, tant du point de vue théorique que dans la pratique, et de les ancrer dans le contexte de la défavorisation sociale où ils opèrent. C'est l'objet de cette deuxième étude.

[46] La troisième école primaire de Saint-Michel participant à cette évaluation n'a pas bénéficié du service des Études dirigées au cours de l'année scolaire 2004-2005 à cause d'un manque de financement.

2 CADRE THÉORIQUE

La description et l'analyse de la pratique d'accompagnement scolaire présentées dans ce rapport prennent appui sur la théorie sociale de la structuration de Giddens (1987). Dans cette perspective, la pratique se trouve façonnée par son positionnement entre les structures sociales dans lesquelles elle prend place, et l'expérience située, de nature individuelle ou inter-individuelle. Le développement des pratiques est influencé par plusieurs facteurs se situant à différents niveaux, tels que la communauté dans laquelle prend place l'organisme porteur, ses valeurs, ses règles, ses contraintes (c.-à-d. les structures sociales), l'apprentissage par expérience (c.-à-d. l'expérience située), le partage des expériences mutuelles (c.-à-d. le partage d'expériences situées). La pratique ne se définit donc pas simplement par l'application de théories scientifiques dans l'action (Swchandt, 2005), les acteurs et leur environnement y jouant un rôle déterminant. Plus précisément, lorsque Giddens (1987) parle de structure sociale, il fait référence aux normes et aux règles, caractérisant le contexte historique, culturel ou organisationnel, qui régissent et peuvent aussi contraindre l'accès aux ressources et l'action (p.ex. les pratiques des intervenantes dans un contexte x peuvent être limitées par un manque de ressources). La structure sociale renvoie aussi aux rapports de classe et de pouvoir existant entre les acteurs (Bourdieu, 2000). En ce qui concerne l'expérience située, on la définit comme étant les interactions entre le sujet et son environnement, cet environnement étant constitué des dimensions venant d'être explicitées. Donc, la pratique et le sens qu'on lui attribue émergent d'un processus circulaire et dynamique d'actions et d'interactions de l'acteur entre les structures macrohistoriques (c.-à-d. structures sociales) et l'expérience individuelle.

La théorie sociale de la structuration de Giddens (1987) propose également que l'action (p.ex. les pratiques intervenantes) se construit nécessairement par le biais d'un processus de réflexivité, qui se traduit par une démarche de réflexion et de remise en question sur l'action. Cette réflexivité peut prendre place à l'intérieur d'un cadre individuel, mais aussi collectif, où les acteurs (p.ex les intervenantes) partagent entre eux leurs expériences singulières et leur connaissance de la réalité. La théorie de l'auteur est davantage axée sur la dimension collective de la réflexivité, quoiqu'elle puisse relever, entre autre, d'un partage réciproque des processus individuels de réflexivité. Par ce processus de réflexivité collective, les acteurs sont appelés à se transmettre mutuellement des façons de percevoir leurs actions, des référents et un vocabulaire communs, ainsi que des solutions aux difficultés rencontrées. Cette démarche leur permet donc de négocier le sens et les fondements de leur action. Autrement dit, les échanges entre collègues mènent à un partage réciproque de leurs expériences, ces derniers se questionnant et redéfinissant constamment leur action. Ils en viennent également à créer, inventer, produire des outils auxquels ils peuvent se référer (p.ex le déroulement de l'action selon un horaire précis). Donc, par ce processus réflexif, ils reconnaissent et construisent des éléments explicites (le langage, les outils, les documents, les procédures) et implicites (hypothèses, façons de se représenter les choses), lesquels sont négociés à travers leurs actions.

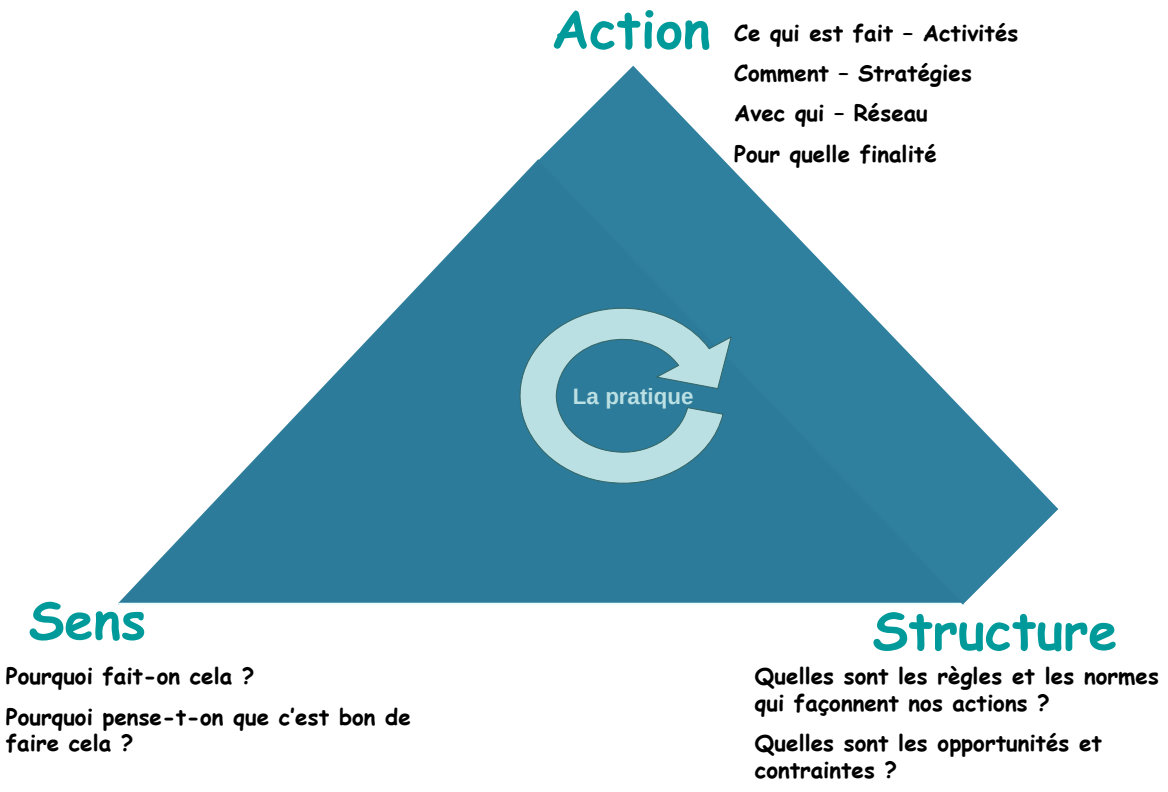
Cette démarche collective de réflexivité rejoint également l'idée de communauté de pratique de Wenger (2003), où les actions des gens qui font partie d'une communauté de pratique sont soumises aux mêmes conditions, dans le temps. On peut reconnaître une communauté de pratique par le fait que les acteurs qui la composent sont engagés mutuellement dans l'action et qu'ils développent des façons de s'organiser, détenant un répertoire partagé de ressources qui conduisent leurs façons de faire. Ainsi, par le biais de cette participation, le sens de leurs actions se construit collectivement en fonction des structures et de l'expérience singulière des acteurs, à travers les actions et interactions. On fait donc référence à un processus collectif générateur de sens, perpétuellement en mouvance.

Selon Giddens (1987), ces actions-interactions des acteurs les appellent non seulement à reproduire une représentation de l'action commune, mais également à la transformer continuellement à travers le temps, conduisant donc à une transformation sociale. En d'autres termes, les acteurs (p.ex. les intervenantes) en viennent à identifier communément des façons de faire qu'ils adopteront sur une période de temps, celles-ci étant appelées à être modifiées en fonction des échanges subséquents qu'ils auront (p.ex. lors de rencontres de groupe). Ainsi, les acteurs reproduisent le social et contribuent à son évolution en le transformant.

La figure 3.1 suivante résume les trois pôles structurant la pratique. L'exercice d'explicitation de la pratique d'accompagnement scolaire, en vertu de ce modèle, permettra de mieux comprendre comment les intervenantes construisent leur pratique, en fonction, d'une part, des structures organisationnelles, culturelles, socio-économiques et socio-historiques, et d'autre part, des processus réflexifs dans lesquels elles sont impliquées et de leur expérience individuelle en tant qu'accompagnatrice des élèves dans leurs tâches scolaires.

Figure 3.1

Définition de la pratique



3 MÉTHODE

Au printemps 2005, des entrevues de groupe semi-dirigées d'une durée approximative de trois heures ont été réalisées auprès du personnel de Je Passe Partout et du personnel des Études dirigées de deux des trois écoles participantes de Saint-Michel, afin de modéliser les pratiques.

Avec le personnel de Je Passe Partout, deux entrevues de groupe ont été réalisées, une première avec les cinq coordonnatrices d'équipe (une par école) et leur superviseure et une seconde avec cinq intervenantes provenant de trois des cinq écoles recevant les services[47]. Trois intervenantes travaillaient avec des groupes de première année et les deux autres auprès des élèves de deuxième année. Avec le personnel des Études dirigées dans St-Michel, une entrevue de groupe a été réalisée à l'école Montcalm impliquant la responsable et trois monitrices et une entrevue de groupe a été réalisée à l'école Bienville impliquant deux monitrices et la responsable[48]. Des documents administratifs (rapports d'activités) et des outils pédagogiques et communicationnels (outils, site internet, etc) ont aussi été utilisés. La liste des sources documentaires est jointe à l'annexe 1.

Les participantes aux entrevues ont été compensées financièrement pour leur participation. Les questions qui leur ont été adressées ont été élaborées en fonction du cadre conceptuel présenté précédemment. Les grilles d'entrevues sont jointes à l'annexe 2. Ces questions sont de nature descriptive, référant aux actions (« *Décrivez le déroulement d'une séance typique dans les ateliers d'accompagnement scolaire*»), et de nature justificative, permettant de connaître le sens de leur action (« *Expliquez en quoi les façons de faire que vous décrivez peuvent aider les enfants au plan scolaire* »).

Les entrevues de groupe ont été enregistrées. L'analyse des données a été conduite selon la méthode d'analyse qualitative de Huberman et Miles (1991), selon laquelle il y a élaboration de codes en fonction du cadre théorique et des thèmes qui reviennent fréquemment dans le discours des personnes interrogées. Cette approche implique également l'attribution de mémos analytiques à des séquences, en fonction de cette codification. L'analyse du matériel a été supportée par l'utilisation du logiciel informatique d'analyse textuelle SÉMATO, qui offre une catégorisation préalable du matériel qualitatif, permettant de guider le processus de codification.
Le présent rapport fait état des principaux constats auxquels a conduit cette première démarche. Une étude plus approfondie de la pratique de l'accompagnement scolaire, réalisée grâce à un financement complémentaire du GRAVE-ARDEC, comporte un exercice de validation de la première description auprès des acteurs, permettant de compléter et raffiner la représentation faite de leurs pratiques. L'étude détaillée sera publiée à l'hiver 2007.

[47] Les écoles Baril, St-Jean-Baptiste-de-La-Salle et St-Nom-de-Jésus.
[48] Dans cette étude, afin d'alléger le texte, la forme féminine sera employée pour désigner les différents acteurs puisqu'il s'agit très majoritairement de femmes.

4 LA PRATIQUE COMMUNAUTAIRE EN SOUTIEN SCOLAIRE DANS HOCHELAGA-MAISONNEUVE

L'intervention communautaire en soutien scolaire dans Hochelaga-Maisonneuve est réalisée par l'organisme communautaire Je Passe Partout en collaboration avec les cinq écoles primaires du territoire, soit les écoles Baril, Hochelaga, Notre-Dame-de-l'Assomption, St-Jean-Baptiste-de-La-Salle et St-Nom-de-Jésus. Pour chaque école, une équipe d'intervenantes, supervisée par une coordonnatrice, accompagne des élèves qui présentent des difficultés scolaires, et dans certains cas, leurs parents. Cet organisme offre deux types de services : un programme de soutien scolaire offert aux enfants quatre soirs par semaine après les classes, dans les locaux de leur école, ainsi que de l'aide à domicile destinée aux parents et à leur enfant. Les familles reçoivent l'un ou l'autre des services ou les deux conjointement. Lors des ateliers ayant lieu à l'école, une intervenante prend en charge un petit groupe de quatre à huit élèves pour une durée de 90 minutes (de 15heures à 16 heures 30) après les heures de classe. . Dans le volet de soutien parental, l'intervention a cours à l'école, par téléphone ou au domicile. Dans ce dernier cas, une intervenante se rend au domicile de l'enfant, à raison d'une fois par semaine, afin d'outiller le parent dans son rôle d'accompagnateur auprès de son enfant dans ses tâches scolaires.

Essentiellement, Je Passe Partout, par le biais des devoirs et des leçons, vise à soutenir les élèves et leurs parents, dans une optique de prévention du décrochage scolaire. Je Passe Partout vise ainsi à ce que les enfants et leurs parents développent de nouveaux savoirs se situant sur plusieurs plans. Les compétences académiques, l'augmentation de la motivation, le développement de l'autonomie et l'adoption d'une bonne attitude par rapport à l'école, sont au centre des préoccupations de l'organisme communautaire. Les méthodes pédagogiques employées sont diverses, s'adaptant aux besoins de leur clientèle. Entre autre, les intervenantes aident les enfants et leurs parents à mettre en place les conditions environnementales propices à la réalisation des tâches scolaires, en portant une attention particulière aux dimensions psychosociales intervenant dans l'apprentissage. Également, depuis 2001, Je Passe Partout a mis de l'avant l'utilisation de l'informatique afin d'initier les enfants et leur famille, cet outil constituant également une méthode pédagogique permettant d'augmenter la motivation des enfants à travailler certaines notions académiques. Depuis 2001, cette technologie fut principalement utilisée dans le cadre des interventions à domicile. Récemment (année scolaire 2005-2006), l'organisme communautaire a entrepris d'introduire l'utilisation de l'ordinateur dans les ateliers d'accompagnement scolaire après les classes. Enfin, plusieurs enfants bénéficient annuellement des services de Je Passe Partout. Ainsi, durant l'année scolaire 2005-2006[49], 247 élèves étaient inscrits au service d'études dirigées et 100 familles ont reçu la visite d'une intervenante à domicile.

À travers leurs diverses expériences, les coordonnatrices d'équipe et les intervenantes en viennent à construire une représentation de leur pratique fondée sur des croyances, donc des principes qui guident leur action, et également sur des effets qu'elles observent chez les enfants et les parents. Dans l'ensemble, les propos des coordonnatrices et des intervenantes reflètent la nécessité d'intervenir auprès des enfants qui éprouvent des difficultés scolaires et ce, préventivement, avant que la situation ne s'aggrave. Je Passe Partout se donne pour mission d'intervenir auprès des enfants, mais aussi auprès des parents, afin que ceux-ci puissent soutenir les acquis réalisés lors des ateliers à l'école. Compte tenu de certaines réalités familiales (haut taux de familles à faible revenu, de personnes sans emploi, de décrochage scolaire et de familles monoparentales), les parents sont plus nombreux à éprouver des difficultés à donner un support adéquat à leur enfant dans son cheminement scolaire. Des élèves peuvent donc manquer d'encadrement et peuvent être désorganisés lorsqu'ils font face à des situations difficiles. Ainsi, plusieurs d'entre eux connaissent des difficultés scolaires, certains présentant également des troubles affectifs et de comportement.

[49] Ces statistiques sont tirées du bilan de fin d'année 2005-2006 de Je Passe Partout.

Les enfants vus par Je Passe Partout sont donc sélectionnés en fonction de cette réalité, selon qu'ils montrent la présence de difficultés académiques et/ou l'absence de conditions matérielles, relationnelles et environnementales favorables au bon déroulement de la période des devoirs et leçons. La motivation de l'enfant à participer est également prise en compte, que ce soit dans le cas des ateliers d'accompagnement scolaire ou des interventions à domicile.

Les coordonnatrices d'équipe et les intervenantes positionnent donc leur pratique dans un rôle de soutien aux parents, se percevant moins comme des enseignantes que des adultes accompagnant les élèves dans leurs devoirs et leçons. Leur objectif est de donner aux parents les outils leur permettant de parvenir à accompagner leur enfant dans ses devoirs et ses leçons. Cela dit, pourquoi tenir à cette implication parentale? Tout d'abord, les coordonnatrices d'équipe et les intervenantes conçoivent que ces derniers constituent les premiers éducateurs de l'enfant, accusant une part importante de responsabilités quant à son parcours scolaire. De ce fait, elles conçoivent leur appui comme étant indispensable au développement de l'autonomie chez l'élève face à ses devoirs et leçons. De plus, les coordonnatrices et les intervenantes estiment qu'en ne travaillant qu'avec l'enfant, on néglige une foule de renseignements qui permettent d'avoir une compréhension plus riche de ce qu'il vit et d'adapter les interventions en conséquence.

4.1 LA PRATIQUE AUPRÈS DES ENFANTS

Les praticiennes soutiennent que les enfants en difficulté d'apprentissage auprès de qui elles agissent présentent des difficultés d'ordre académique dans l'intégration des notions du curriculum scolaire, des difficultés d'ordre socio-affectif, tel qu'un piètre estime de soi lié au cumul des échecs ou une attitude négative face à l'école, ou des difficultés d'ordre instrumental, tel que la difficulté à organiser ses études ou le fait de disposer à domicile d'un environnement peu propice aux devoirs et leçons.

Les praticiennes conçoivent qu'une approche précoce et préventive auprès des enfants présentant des difficultés est appropriée avant que les enfants ne connaissent l'échec scolaire. La mesure d'accompagnement scolaire est donc introduite dès la première année et se poursuit tout au long du primaire. Les praticiennes soutiennent qu'un accompagnement des enfants en petits groupes, comportant un contact personnalisé et adapté au rythme de chaque enfant, de sorte que celui-ci soit à l'aise de poser des questions, crée un climat de travail propice à l'apprentissage.

En appliquant cette approche, les praticiennes perçoivent des effets qui renforcent leurs croyances, tels qu'une meilleure intégration au monde scolaire, une plus grande cohérence entre les interventions à la maison et à l'école, une plus grande autonomie et une amélioration des habitudes de travail des enfants et une amélioration de l'estime de soi. Elles observent aussi des progrès académiques qui sont variables selon les enfants et elles concluent à un effet de protection du service au sens où, pour les élèves n'ayant pas montré de progrès tangible, la privation du service aurait pu se traduire par une diminution de leurs résultats scolaires.

En conséquence de cette articulation problème – solution, l'intervention auprès des enfants comporte des pratiques académiques, socio–affectives et instrumentales. Les **pratiques académiques** visent à ce que les élèves soient accompagnés et structurés dans la révision des notions apprises durant la journée. Elles visent également à susciter l'intérêt des élèves face à leurs devoirs et leçons.

Cela consiste, pour les praticiennes, à assister les enfants dans la réalisation de leurs devoirs et leçons, soit dans des activités individuelles ou de groupe. Le tutorat par les pairs est aussi favorisé. Un accent est mis sur le caractère ludo-éducatif des activités et sur la mise en contexte des apprentissages, de sorte à diversifier les façons d'apprendre et à maintenir l'intérêt des enfants. Différentes façons de faire se rapportent à divers courants pédagogiques, reflétant le caractère éclectique de la pratique[50]. **Les pratiques instrumentales** visent à outiller les élèves afin qu'ils développent des méthodes de travail ancrées dans une routine. Elles cherchent à centrer l'enfant sur l'organisation de ses devoirs et leçons, tel que maintenir un horaire stable et répété à travers le temps, préparer sa période de devoirs et de leçons en s'assurant de disposer des instruments nécessaires (cahiers et livres requis, etc…), établir les tâches à accomplir et diviser la période en conséquence. Les **pratiques socio-affectives** visent à travailler avec les élèves les dimensions psycho-sociales pouvant influencer la réussite scolaire. Ces pratiques consistent pour l'intervenant à accompagner l'enfant sur ce plan, devant la tâche des devoirs et leçons en plaçant l'accent sur ses forces, en l'aidant à découper les tâches à accomplir en de petits objectifs, ce qui est désigné par « stratégie des petits pas », et en favorisant chez l'enfant le développement de ses habiletés sociales et de communication.

Ces formes de pratiques sont imbriquées dans des activités réalisées quatre soirs par semaine après les classes selon un déroulement type que présente le tableau suivant.

TABLEAU 3.1

DÉROULEMENT TYPE DES ACTIVITÉS DE JE PASSE PARTOUT EN ATELIER D'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE APRÈS L'ÉCOLE

Période de temps	Activités réalisées
15 :00 – 15 :15	✓ *Rencontre d'équipe*
15 :20 – 15 :30	✓ *Période de transition entre la journée d'école et les études dirigées*
15 :30 – 16 :20	✓ *Accompagnement par les intervenantes des enfants dans leurs devoirs et leçons*
16 :20 – 16 :30	✓ *Auto-évaluation par les enfants et inscription de mémos dans les agendas*
16 :30	✓ *Fin de l'atelier d'accompagnement scolaire* ✓ *Accompagnement occasionnel des enfants à leurs parents*

4.2 LA PRATIQUE AUPRÈS DES PARENTS

Auprès des parents, les praticiennes cherchent à travailler à partir des difficultés que ceux-ci ont dans leurs rapports avec l'école. Plusieurs parents ont une expérience négative de l'école, pouvant référer à leur propre cursus scolaire ou aux difficultés scolaires de leurs enfants. Plusieurs parents ont un niveau de scolarité peu élevé ou ont connu des parcours scolaires difficiles. En outre, des parents d'origine immigrée ont de la difficulté à utiliser la langue d'usage commune des institutions scolaires.

[50] L'analyse des pratiques en rapport aux divers courants pédagogiques est détaillée dans l'étude détaillée qui sera publiée à l'hiver 2007.

Devant cette situation, les praticiennes conçoivent que, malgré ces difficultés, les parents demeurent les premiers adultes significatifs et les premiers éducateurs de leurs enfants, et qu'ils constituent un appui pour le développement de l'autonomie et l'appropriation de la période de devoirs et de leçons. Les pratiques de Je Passe Partout visent donc à soutenir les parents dans leur rôle en les familiarisant à la vie scolaire de leur enfant et en les soutenant dans le développement d'une relation positive avec leur école et leur communauté. Cette pratique repose sur trois piliers : la transmission régulière d'informations positives, le soutien émotif et le respect du rythme du parent.

En appliquant cette approche, les praticiennes perçoivent des effets qui renforcent leur croyance, tels que des parents qui s'impliquent plus activement dans la vie scolaire de leur enfant, un accroissement du niveau de participation des parents à la période de devoirs et de leçons à domicile, un accroissement de la motivation des parents et une meilleure organisation des devoirs et leçons à domicile dans le temps et dans l'espace. Les praticiennes observent cependant que les progrès chez les parents sont généralement plus lents à se manifester que chez les enfants.

En conséquence de cette articulation problème – solution, des activités sont déployées auprès de tous les parents des enfants accompagnés et auprès de parents ciblés. Auprès de tous les parents des enfants accompagnés, cinq activités ont cours. Premièrement, à la suite de chaque période d'études dirigées à l'école, des **mémos à l'agenda** de l'enfant sont laissés quotidiennement aux parents. Deuxièmement, des **interventions informelles** ont cours lors de l'accompagnement des enfants vers leurs parents à la sortie de l'école à la suite de la période d'études dirigées. Troisièmement, trois **rencontres** par année sont tenues entre les intervenantes et les parents, coïncidant avec la remise des bulletins scolaires, afin d'effectuer un retour sur les mois précédents. Quatrièmement, des **campagnes de messages positifs** sont réalisées. Cette pratique prend la forme de deux à trois appels par année faits par les intervenantes à chacun des parents des élèves de leur groupe. Leur raison d'être repose sur la transmission d'éléments positifs concernant leur enfant, portant la plupart sur la dimension comportementale. Cette pratique est aussi une occasion pour les intervenantes de communiquer aux parents les aspects devant être améliorés par leur enfant. Cette pratique permet de rejoindre les parents qui habituellement ne se présentent pas à l'école après les périodes d'études dirigées.

Auprès des parents visités à domicile, l'intervention comporte du modelage, des pratiques académiques, instrumentales et socio-affectives, et des pratiques visant à favoriser la collaboration des parents avec leur école et leur communauté. Le **modelage** consiste à exposer les parents à des modèles de rôle qu'exercent les intervenantes à domicile auprès des enfants dans l'accompagnement des devoirs et leçons. Les parents ont l'occasion d'apprendre en observant les méthodes employées avec leur enfant et les effets qui en découlent. Quant aux **pratiques académiques**, elles visent à ce que le parent se familiarise avec les devoirs et leçons de son enfant et qu'il développe un intérêt à le supporter.

L'intervenante amène le parent à consulter l'agenda de son enfant; elle lui propose différentes méthodes éducatives afin qu'il puisse choisir celle qui lui convient; elle l'amène à mettre en contexte les apprentissages de son enfant. Les **pratiques instrumentales** visent à outiller le parent afin qu'il établisse une routine et qu'il parvienne à organiser dans le temps et dans l'espace la période de devoirs et leçons de son enfant. L'intervenante amène le parent à créer un environnement favorable à la réalisation des tâches scolaires à domicile et à planifier avec l'enfant les tâches qu'il a à réaliser en fonction du temps dont il dispose. En outre, elle propose aux parents différents systèmes de renforcements. Enfin, les **pratiques socio-affectives** visent à épauler les parents en tant qu'accompagnateurs de leur enfant. Les intervenantes cherchent à amener le parent à identifier de petits objectifs à court terme, à le rassurer sur ses habiletés parentales, à l'amener à soutenir son enfant et à favoriser le développement de son estime de soi.

Quant aux pratiques visant à favoriser la **collaboration des parents avec l'école** de leur enfant, elles comportent des actions telles que les informer sur les ressources de l'école, sur l'enseignant et son contexte de travail, les encourager à rencontrer l'enseignant, effectuer auprès des parents des démarches ponctuelles à la demande de l'enseignant, informer les parents allophones ou analphabètes des communiqués envoyés par l'école. Les pratiques visant la **collaboration des familles avec leur communauté** consistent à donner aux parents une liste des ressources du quartier, à référer les familles vers les ressources du quartier et à accompagner exceptionnellement des parents allophones ou analphabètes dans leurs démarches avec des organismes du quartier.

4.3 LES PRATIQUES COLLABORATIVES ENTRE JE PASSE PARTOUT ET LES ÉCOLES

Les pratiques de collaboration de Je Passe Partout avec la direction, les enseignants et les autres professionnels revêtent pour elles une importance de premier plan puisque cette collaboration contribue à une meilleure connaissance de la situation de l'enfant et conséquemment à la réalisation d'interventions adéquates. Dans sa pratique, le personnel de Je Passe Partout interagit régulièrement avec plusieurs personnes du milieu scolaire. De façon générale, les relations avec la direction sont entretenues par la coordonnatrice d'équipe des études dirigées dans chaque école et sont centrées sur l'échange d'information. Dans leur rapport à l'école, les coordonnatrices tiennent à maintenir l'autonomie de Je Passe Partout, considérant que les directions d'école ne disposent que de très peu de temps à consacrer à leur service. À leur avis, ce type de collaboration est grandement apprécié de la direction, qui d'ailleurs accorde latitude et confiance à l'organisme communautaire. Pour la plupart, les échanges entre la direction et Je Passe Partout sont de nature informelle, comme des messages transmis par pigeonnier ou bien des rencontres imprévues. Ils portent principalement sur des situations que vivent les intervenantes avec un enfant, par exemple des difficultés comportementales nuisant au bon fonctionnement du groupe. Bien que l'organisme communautaire souhaite préserver son indépendance face à l'établissement scolaire, des contacts ponctuels sont parfois organisés lorsqu'une situation particulière l'exige. Également, les coordonnatrices ont affirmé qu'à la suite de chacune des trois rencontres annuelles avec les parents, Je Passe Partout dépose un compte rendu à la direction afin de faire un bilan de la situation.

Les coordonnatrices d'équipe et intervenantes collaborent de façon plus régulière avec les enseignants. En analysant les propos des coordonnatrices et des intervenantes, on peut conclure, dans l'ensemble, à la présence d'une réciprocité d'échange d'informations entre ces deux acteurs. Ces échanges, souvent informels, se produisent en différentes occasions. Les intervenantes rencontrent les enseignants lorsque ceux-ci demeurent présents dans leur local après leurs heures de classe afin de compléter leur journée de travail, là où ont cours aussi les ateliers d'études dirigées. Lorsque l'enseignant n'est pas disponible après ses heures de classe, certaines intervenantes ont affirmé pouvoir aller le rencontrer à son bureau ou lui laisser un message dans son pigeonnier.

Cela dit, de quelle nature sont les échanges entre Je Passe Partout et les enseignants? En premier lieu, plusieurs enseignants laissent une liste des tâches à accomplir durant les études dirigées, que ce soit verbalement ou par écrit. En outre, les renseignements qui sont échangés entre les intervenantes et les enseignants portent sur l'évolution des enfants en classe et en atelier d'études dirigées, aux plans académique, comportemental ou socio-affectif. Lorsqu'un problème est rencontré en classe par les enseignants, ces derniers sont nombreux à les communiquer aux intervenantes, de façon à ce qu'elles orientent les actions qui seront entreprises avec les élèves qui ont eu une journée plus difficile. Pareillement, le personnel de l'organisme communautaire n'hésite pas à contacter les enseignants dans ces situations. De plus, les intervenantes peuvent, tout en accordant une grande importance à la confidentialité, fournir certains renseignements aux enseignants lorsque cette approche avantage l'enfant. Entre autre, elles sont témoins, lors des interventions à domicile, des manifestations de leur culture d'appartenance.

Ainsi, une intervenante mentionnait avoir informé un enseignant sur ce plan, alors qu'il avertissait un enfant en raison d'un comportement qui est normalisé dans sa culture d'appartenance. De plus, dans le courant de l'année, les intervenantes et les enseignants discutent entre eux préalablement à chaque rencontre avec les parents, afin d'échanger des informations sur le cheminement des enfants. Également, les coordonnatrices d'équipe ont fait état d'une rencontre de type café-dessert organisée à la fin du mois d'octobre entre les enseignants, les intervenantes et les coordonnatrices d'équipe, favorisant l'échange d'informations sur les élèves. De prime à bord, cette réunion a pour visée une explication des pratiques de Je Passe Partout, mais elle permet aussi aux intervenantes d'établir un premier contact avec les enseignants des enfants qui composent leur groupe d'études dirigées. Les mécanismes de collaboration que l'on observe dans cet organisme communautaire ne se limitent pas à la direction et aux enseignants, bien que ces acteurs soient davantage concernés. Parfois, les intervenantes doivent demander conseil auprès des professionnels oeuvrant dans la commission scolaire, que ce soit des psychologues, orthophonistes, ou orthopédagogues. Par exemple, il arrive qu'une coordonnatrice d'équipe s'informe auprès de l'orthopédagogue des pratiques pédagogiques à utiliser lorsqu'une intervenante tente d'expliquer une notion plus complexe à un enfant démontrant une difficulté d'apprentissage.

Dans l'ensemble, la plupart des coordonnatrices et des intervenantes ont mentionné entretenir d'excellentes relations avec les enseignants, quelques intervenantes affirmant toutefois que cette relation peut être variable selon les années. Également, quoique la majorité des intervenantes confirme partager des informations avec les enseignants, certaines intervenantes étaient d'un autre avis, soutenant que ce dernier ne connaît pas toujours tous les élèves qu'elles accompagnent. Cela dit, par le biais de la collaboration entre ces acteurs, y a-t-il une influence sur leurs pratiques respectives? L'ensemble des coordonnatrices d'équipe et des intervenantes sont d'avis que cette collaboration peut entraîner quelques changements dans les pratiques des enseignants, sans que ceux-ci ne soient majeurs. Par exemple, un enseignant peut modifier son attitude avec un élève suite à une conversation avec une intervenante lui ayant signifié que l'enfant vit un moment difficile au plan familial.

4.4 LA FORMATION ET LA RÉFLEXIVITÉ AU SEIN DE JE PASSE PARTOUT

La pratique de Je Passe Partout est façonnée, certes, par le contexte où elle a cours, mais aussi de façon importante par la démarche formative et réflexive qui a cours au travers de la pratique. La formation de Je Passe Partout est continue et est donnée par un superviseur en soutien scolaire, deux superviseurs en soutien parental, ainsi que les coordonnatrices d'équipe. Toutefois, les coordonnatrices, tout en étant formatrices des intervenantes, reçoivent également une formation du superviseur en soutien scolaire. Ce dernier rencontre les coordonnatrices à raison de trois heures par semaine. Occasionnellement, les coordonnatrices sont également invitées à participer aux formations offertes aux enseignants de l'école.

La formation donnée aux intervenantes prend plusieurs formes et s'inscrit en continu à l'intérieur d'une année scolaire. Tout d'abord, avant que Je Passe Partout n'entame ses services en début d'année scolaire, les coordonnatrices d'équipe offrent une formation aux intervenantes en lien avec le soutien parental, la gestion de groupe et l'utilisation de l'informatique. Par la suite, tout au long de l'année, deux heures par semaine sont consacrées à une ou plusieurs réunions d'équipe entre les coordonnatrices et les intervenantes, où les coordonnatrices se chargent de poursuivre la formation des intervenantes et d'aborder avec elles les situations ponctuelles pouvant se présenter dans leur groupe d'études dirigées. Ces moments constituent pour les intervenantes des occasions de discuter des situations qu'elles rencontrent et d'apprendre à faire évoluer leurs pratiques à travers les expériences de leurs collègues.
En ce qui concerne la formation en soutien parental, les intervenantes sont appelées à assister deux fois par mois à des supervisions d'une durée de trois heures, données par les deux superviseurs en soutien parental, ceux-ci étant formés en travail social.

La répartition des tâches de ces superviseurs en soutien parental est comme suit : l'un d'eux supervise conjointement les intervenantes de deux écoles, qui forment un seul groupe, (Hochelaga et Notre-Dame-de-l'Assomption), l'autre superviseur ayant à sa charge trois groupes d'intervenantes des trois autres écoles (Baril, St-Jean-Baptiste-de-la-Salle, St-Nom-de-Jésus), qu'il rencontre individuellement. Ces rencontres ont d'abord pour objectif la transmission de notions théoriques, consistant à faire part aux intervenantes de l'approche de Je Passe Partout, spécialement en ce qui concerne le volet d'intervention à domicile. Également, des outils construits par la direction, les coordonnatrices d'équipe et même les intervenantes, leurs sont fournis, ces supervisions permettant également de discuter et repenser ces outils. D'ailleurs, ces outils se redéfinissent d'année en année à travers les expériences des coordonnatrices d'équipe et des intervenantes afin de s'adapter le mieux possible à leur réalité. Entre autre, on trouve la liste des organismes communautaires du quartier afin qu'elles puissent y référer des familles selon les besoins observés; des documents définissant les rôles qu'elles sont appelées à jouer selon les deux types de services; des modèles et façons de faire lorsqu'elles sont en relation avec les parents; des fiches d'auto-évaluation à utiliser avec les enfants, et bien d'autres. Ainsi, en plus de constituer un lieu de formation théorique, ces rencontres visent également le partage de questionnements et d'expériences par les intervenantes. Dans ce contexte, le rôle de l'animateur réside dans la rétroaction aux interrogations et l'alimentation des discussions, afin de poursuivre la démarche réflexive des intervenantes, qui reforment leurs pratiques à la lumière de ce partage d'expérience. Malgré que ces dernières n'aient pas vécu de près toutes les situations qui sont exposées, elles apprennent via cet exercice les façons de faire qui sont proposées par le superviseur et les membres du groupe. Fréquemment, les intervenantes plus expérimentées partagent leurs connaissances avec celles qui en sont à leurs débuts dans l'équipe de Je Passe partout. Ces rencontres constituent également, dans certains cas, des occasions d'échange sur un élève en particulier, lorsque l'intervenante qui intervient à domicile n'est pas la même que celle qui côtoie l'enfant quotidiennement en ateliers d'études dirigées. Elles peuvent s'apporter mutuellement un éclairage différent sur la situation de l'enfant et de ce fait, modifier leurs pratiques en conséquence. Enfin, cet exercice de partage se situe tant au plan des problématiques rencontrées dans la pratique qu'au plan des réussites vécues par les intervenantes. Tel qu'exposé précédemment, le sens de l'action de Je Passe Partout se construit également à partir des observations effectuées quant aux effets pouvant être engendrés par les pratiques. Elles en viennent donc, au fil des ans, à repenser et redéfinir leurs façons de faire selon leur vécu et leur expérience d'intervenante.

En ce qui a trait à l'utilisation de l'informatique dans leurs interventions, les intervenantes bénéficient du support de la coordonnatrice du projet ordinateur. Cette personne-ressource, qui est une ancienne intervenante, conçoit et propose des logiciels informatiques éducatifs qui répondent aux besoins des enfants en fonction de leur niveau scolaire.

Cette analyse fait ressortir la pluralité des éléments contribuant à façonner la pratique de Je Passe Partout. Ancré dans une communauté socio-économiquement défavorisée, l'organisme communautaire a développé, au fil des ans et à travers des actions et interactions avec les macrostructures, son expérience auprès des familles et ses processus de réflexivité, un modèle d'intervention cherchant à s'adapter et à répondre aux besoins de sa clientèle. Lors des formations offertes par Je Passe Partout, ce savoir relatif à l'action est transmis aux intervenantes, lesquelles le reproduisent dans leur action. À leur tour, les praticiennes contribuent également à la construction de cette action par le biais de leur expérience et des démarches de réflexivité dans lesquelles elles sont engagées. D'ailleurs, tant elles mentionnent que ce contexte de formation les orientent grandement, tant on observe que les intervenantes s'appuient considérablement sur ces deux dernières dimensions (expérience située et démarches de réflexivité) pour guider le sens qu'elles donnent à leur action. Ainsi, lorsqu'on leur a demandé pourquoi elles croient que leurs pratiques aident les enfants, elles ont justifié leur action, d'une part, en fonction de leur vécu en tant qu'intervenante (« *Si on voit des résultats de l'année d'avant, on se dit que ça doit marcher, les enfants ont évolué, donc on recommence* »), et d'autre part, en fonction de leur expérience personnelle (« *Je pense que c'est l'éducation qu'on a eu d'après moi* »).

Un autre élément incontournable contribuant au développement de la pratique de Je Passe Partout est celui des contraintes structurelles. Tel qu'indiqué, les macrostructures sont perçues par Giddens (1987) comme étant des dimensions génératrices du sens de l'action. De ce fait, tant elles conduisent l'organisme communautaire à orienter ses actions en fonction des caractéristiques socio-démographiques du quartier dans lequel il est implanté, tant elles limitent également l'étendue du répertoire d'action, constituant ce que l'auteur appelle des « contraintes ». Dans le cas de Je Passe Partout, plusieurs coordonnatrices et intervenantes ont rapporté rencontrer davantage d'obstacles à faire en sorte que les parents en viennent à s'approprier la période de devoirs et de leçons lorsqu'ils sont allophones ou analphabètes. De plus, tant les intervenantes que les coordonnatrices d'équipe ont affirmé avoir un pouvoir d'action très réduit dans les situations où les parents ne désirent pas s'impliquer d'aucune façon, souhaitant attribuer à l'organisme communautaire l'entière responsabilité de la réalisation des devoirs et leçons. Mentionnons toutefois que lorsque les parents acceptent l'aide qui est proposée, les coordonnatrices et les intervenantes concluent généralement à la réussite de leurs interventions. Également, certaines d'entre elles ont soulevé la présence chez certains enfants de difficultés émotionnelles trop importantes pour réaliser leur plein potentiel au plan intellectuel. Bref, lorsque Je Passe Partout rencontre ces types de contraintes, relevant des macrostructures, la portée de l'action réalisée se trouve limitée en vertu du sens qui lui est attribué. Pour résumer, la construction du sens de l'action de Je Passe Partout est le fruit d'un processus dynamique et circulaire d'actions et d'interactions entre structure et expérience située. Chez les coordonnatrices et les intervenantes, l'expérience personnelle et professionnelle, partagée lors des rencontres avec leurs collègues, s'avère très influente dans l'orientation de leur action.

5 LA PRATIQUE DES ÉTUDES DIRIGÉES DANS SAINT-MICHEL

Ayant pour mandat d'accompagner les élèves dans leurs devoirs et leçons, le service des Études dirigées de l'école Montcalm comprend de six à sept monitrices alors qu'à l'école Bienville, il totalise 20 monitrices. Devant détenir minimalement une formation de quatrième (à Bienville) ou de cinquième secondaire (Montcalm), ces monitrices doivent avoir connu des expériences de travail auprès d'enfants. À Bienville, on ajoute aux conditions de ne détenir aucun antécédent judiciaire. Dans les deux écoles, le service comporte une responsable et des monitrices. La responsable se consacre à la coordination et la gestion et n'a pas de groupe d'élèves attitré. La fonction de la responsable est d'assurer la bonne marche du service. À chaque jour, afin d'assurer la supervision, elle circule entre les groupes afin de s'assurer du bon déroulement des ateliers. Elle demeure disponible pour intervenir lors des situations problématiques, intervenant indirectement en supportant les monitrices ou directement auprès des élèves. À Bienville, la fonction de responsable comprend aussi le recrutement et l'embauche du personnel ainsi que la formation. Ainsi, au besoin, des documents sont distribués aux monitrices, les conseillant sur les comportements appropriés à adopter lors de situations diverses, par exemple auprès d'un enfant ayant des troubles de comportement.

Au cours de l'année 2005, ce service complémentaire dans les deux écoles fut appelé à se syndicaliser, leur employeur étant aujourd'hui la Commission scolaire de Montréal. À l'avis des personnes interrogées, cette modification quant aux conditions de travail a une retombée immédiate en terme d'augmentation salariale. Autre conséquence, l'employeur étant la Commission scolaire de Montréal, le personnel est appelé à travailler dans des écoles différentes. Malgré cela, il semble y avoir un faible taux de roulement, les monitrices demeurant généralement de longues périodes à l'emploi du service dans la même école.
À Bienville, les personnes interviewées ajoutent que cette modification entraîne qu'elles se voient maintenant confier un poste jumelé de 21 heures par semaine, comprenant la surveillance lors de la période des dîners, ainsi que l'accompagnement des enfants au service d'Études dirigées. Également, la syndicalisation a entraîné la reconnaissance des heures travaillées par les intervenantes, créant ainsi une hiérarchisation permettant de dresser une liste des employés selon leur ancienneté. Ainsi, cette nouvelle organisation fait en sorte qu'on désigne les conditions de travail selon leurs années d'expérience.

TABLEAU 3.2

PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU SERVICE DANS LES DEUX ÉCOLES

FONCTIONNEMENT DU SERVICE DES ÉTUDES DIRIGÉES		
CARACTÉRISTIQUES	**ÉCOLE BIENVILLE**	**ÉCOLE MONTCALM**
Taille du service.	20 monitrices et une responsable.	6 à 7 monitrices et une responsable.
Prérequis.	4e secondaire et expérience auprès des enfants. Aucun antécédent judiciaire.	5e secondaire et expérience auprès des enfants.
Ancienneté du service dans l'école.	Depuis 15 ans.	Depuis 7 ans.
Nombre d'enfants desservis Annuellement.	Entre 105 et 115 enfants.	Environ 60 enfants.
Taille des groupes, fréquence et durée du service.	Cinq enfants par groupe au 1er cycle, 8 enfants au 2e cycle et 10 enfants au 3e cycle. Trois soirs par semaine, d'octobre à avril ou mai, selon les budgets. Diminution souhaitée de la taille des groupes vue la présence d'enfants ayant de graves troubles de comportement.	Six groupes de 10 enfants et plus, 3 soirs semaines, d'octobre à mai.
Déroulement.	Début des études dirigées vers 15h : 05 par un moment d'échange avec la monitrice et une collation. De 15h 15 à 16h 15, période de devoirs et de leçons. Départ vers 16h 15.	Période de détente à la fin des classes. Début des études dirigées vers 15h : 30 en commençant par les devoirs et en passant aux leçons vers 16 h. Départ vers 16 :30.

De façon complémentaire aux informations présentées dans le tableau 2, la procédure de recrutement des enfants, comparable dans les deux écoles, est la suivante. En début d'année, on entame le recrutement par une lettre envoyée à tous les parents qui les informe du service des Études dirigées et sonde leur consentement à ce que leur enfant participe. Toutefois, les enseignants, une fois les consentements des parents obtenus, procèdent à une sélection en privilégiant les enfants ayant des difficultés d'apprentissage et/ou n'ayant pas les conditions requises à la maison pour effectuer leurs devoirs et leçons, notamment l'absence de soutien parental. Nombreux sont les enfants pour qui le français est leur langue seconde, ce qui contribue aux difficultés scolaires qu'ils vivent.

5.1 LA PRATIQUE AUPRÈS DES ENFANTS

Selon les praticiennes des deux écoles, la visée des études dirigées est de venir en aide aux enfants ayant des difficultés scolaires, en les accompagnant dans leurs devoirs et leçons. Dans leur discours, elles s'identifient régulièrement à un parent qui apporte un soutien dans le cheminement scolaire d'enfants qui en ont besoin. Elles conçoivent ainsi que le service des études dirigées pallie à un encadrement parental lacunaire quant au cheminement scolaire des enfants. Fréquemment, ce manque d'engagement de la part des parents ne dépend pas de leur volonté, mais bien d'une barrière qui est bien présente, celle de la langue. Par le biais des Études dirigées, on aspire à ce que l'enfant, une fois à la maison, ait terminé ses devoirs et leçons. Il semble d'ailleurs que le petit ratio d'enfants par monitrice favorise la création d'un contexte moins stricte que celui de l'enseignement en classe, laissant davantage place à l'encadrement individuel. Cette approche ayant été expérimentée par les praticiennes, elles ont observé les effets qui en découlent, renforçant leurs façons de faire. En plus de constater que les élèves terminent leurs devoirs et leçons, une augmentation de la motivation face à l'école et une amélioration de la confiance en soi sont notées. Toutefois, malgré que ces constats reflètent les propos de l'ensemble des praticiennes interrogées, une minorité affirme ne pas avoir perçu d'amélioration notable chez les élèves.

Les activités entreprises par les praticiennes découlent de cette articulation problème – solution. Tout d'abord, un nombre élevé des interventions font suite à une demande d'aide de la part des élèves. Les praticiennes ne répondent pas toujours immédiatement, souhaitant que les élèves essaient de comprendre les notions par eux-mêmes en réfléchissant au problème avant qu'un support soit apporté. Lorsqu'une réflexion a été enclenchée et qu'une incompréhension subsiste, elles débutent l'exercice avec l'enfant en cherchant à adapter leurs façons de faire en fonction de ses besoins, l'incitant à poursuivre seul pour la suite. Bien souvent, les praticiennes encouragent les élèves à construire eux-mêmes leurs apprentissages, en supervisant la recherche d'informations dans des livres de référence. D'autres interventions pouvant être réalisées dans un contexte davantage collectif ont également été rapportées par les praticiennes des deux écoles, qui cherchent à ce que les enfants deviennent plus motivés face aux tâches scolaires. On note le tutorat par les pairs, dans le cadre duquel deux élèves sont jumelés dans une perspective d'entraide, de même que des activités de groupe comme la lecture et la récitation de leçons entre deux sous-groupes qui se font concurrence.

Les pratiques des Études dirigées consistent également pour les deux écoles à faire émerger chez les élèves des attitudes favorisant l'établissement d'un climat propice au travail. Par le biais des ateliers, les praticiennes offrent un modèle des conditions dans lesquelles l'accomplissement des devoirs et leçons est favorisé, visant à ce que les élèves s'approprient éventuellement cette façon de faire sans le support d'une intervenante. Également, les objectifs relatifs à l'augmentation de la confiance en soi et la persévérance scolaire amènent les praticiennes à souligner les réussites des élèves, en distribuant des renforcements positifs. L'humour est aussi utilisé afin de les distraire tout en leur montrant qu'il est possible d'avoir du plaisir en faisant des tâches scolaires. De plus, les praticiennes soutiennent que leur rôle se situe également au plan de la socialisation des enfants, en leur apprenant à gérer des conflits et à travailler en équipes.

Enfin, il semble que les praticiennes, tant à Bienville que Montcalm, doivent composer avec plusieurs enfants qui présentent des difficultés comportementales. Dans ces situations, elles rencontrent l'enfant afin de discuter de la situation et d'exposer les conséquences qui y sont rattachées. Par exemple, à l'école Montcalm, on peut changer l'élève de groupe, faisant en sorte qu'il soit moins porté à bavarder que dans son groupe habituel. À l'école Bienville, la responsable permettra à des enfants turbulents de se présenter ponctuellement aux études dirigées lorsqu'ils ont des difficultés à effectuer un devoir, exigeant par contre d'eux qu'ils démontrent un comportement exemplaire. Généralement, des avertissements sont envoyés aux parents, l'élève étant retiré du service après deux avis pour l'école Montcalm et trois avis pour l'école Bienville. Le retrait d'un enfant du service ne semble toutefois pas une pratique courante, dépassant rarement 5 élèves par année.

5.2 LA PRATIQUE AUPRÈS DES PARENTS

Dans la plupart des cas, les contacts des praticiennes avec les parents ont lieu lorsqu'elles conduisent les enfants à la sortie des ateliers, les parents d'élèves du premier cycle étant plus nombreux à venir chercher leur enfant. Cette période constitue un moment où les parents sont invités à poser des questions aux praticiennes qui sont sur place, celles-ci pouvant également profiter de l'occasion pour signaler une situation problématique, comme des difficultés comportementales. Advenant qu'elles ne puissent les informer en personne, la responsable communique par téléphone si le comportement de l'élève nuit réellement au bon déroulement de la période d'études. À l'école Bienville, il arrive aux intervenantes de rencontrer les parents lors de la remise des bulletins, l'enseignant profitant de cette occasion pour faire les présentations. Cependant, dans les deux écoles, les praticiennes notent qu'il est difficile d'entrer en relation avec les parents en raison de la barrière langagière. Enfin, les parents semblent en général assez satisfaits du travail des praticiennes, mentionnant qu'il leur procure l'assurance que les devoirs et leçons sont faits.

5.3 LES PRATIQUES COLLABORATIVES ENTRE LES ACTEURS DES ÉTUDES DIRIGÉES ET LES ÉCOLES

Les praticiennes reconnaissent l'importance de la collaboration avec divers acteurs du milieu scolaire, tels que la direction de l'école, les enseignants et professionnels. Par exemple, à l'école Bienville, le service des Études dirigées s'implique dans la procédure de suivi des élèves, qui se traduit par l'utilisation de fiches d'évaluation remplies par chacun des acteurs en relation avec l'enfant dans la journée, en commençant par le personnel du service de garde, l'enseignant et la surveillante des dîners. Cette façon de faire permet d'avoir une meilleure compréhension des faits concernant l'enfant, et également, d'adapter les interventions en fonction de ce constat. Dans le cas de l'école Montcalm, ce type de suivi est réalisé de façon verbale entre les différents acteurs.

De façon générale, les praticiennes des Études dirigées peuvent communiquer avec les enseignants si elles le désirent. À l'école Bienville, les enseignants sont incités par la responsable, en début d'année scolaire, à communiquer avec l'intervenante en charge des élèves de son groupe. Cet échange permettra à l'enseignant d'indiquer les besoins de chacun des enfants, sur lesquels l'intervenante devra axer ses interventions. D'ailleurs, dans les deux écoles, il arrive que les enseignants dressent, à l'intention des intervenantes, un plan des devoirs et leçons à effectuer lors des ateliers d'Études dirigées. Tout au long de l'année, les opportunités d'échanges entre ces deux acteurs sont presque quotidiennes, tant à l'école Bienville que Montcalm, puisque plusieurs enseignants demeurent dans leur local après les heures de classe. Donc, ils assistent indirectement aux séances d'études dirigées, certains demeurant disponibles pour répondre aux interrogations des monitrices, pouvant porter par exemple sur la façon de répondre aux questions des élèves. Quoiqu'on y attribue de nombreux avantages, parfois, la présence des enseignants peut détourner l'attention des élèves, qui cherchent à entrer en relation avec eux, sans se concentrer sur les tâches.

Outre ces contacts durant les ateliers, les intervenantes soutiennent qu'elles peuvent laisser des notes dans le pigeonnier de l'enseignant ou dans l'agenda de l'élève si elles souhaitent discuter de la situation d'un enfant. Tant cette collaboration peut être utile pour identifier des façons d'intervenir appropriées dans une situation problématique, tant elle permet, dans un sens comme dans l'autre, de rendre compte des progrès réalisés par l'enfant.

En ce qui concerne la collaboration des acteurs du service des Études dirigées avec la direction, la situation des deux écoles semble différente. Dans le cas de l'école Bienville, les relations ne semblent pas aussi étroites qu'elles peuvent l'être avec les enseignants. Les praticiennes de cette école affirment avoir connu plusieurs changements de directions d'école, ayant contribué, selon elles, à distancier la direction des Études dirigées. La responsable de cette école souhaiterait pouvoir obtenir davantage de support de la part de la direction. À l'école Montcalm, la situation est différente. Les praticiennes sont unanimes à l'effet qu'elles peuvent compter sur l'appui de la direction lorsque des situations problématiques surviennent, que ce soit avec des parents ou des élèves. Elles se sentent donc épaulées à plusieurs niveaux. Enfin, une autre forme de collaboration fut relevée par les praticiennes des deux écoles en lien avec les professionnels, tels les conseillers pédagogiques. Ainsi, il arrive que ces derniers s'informent du comportement d'un élève en ateliers. Pareillement, les intervenantes sont invitées à consulter ces professionnels afin d'être guidées dans la façon d'expliquer une notion à un élève.

Les données recueillies dans les écoles Bienville et Montcalm montrent que la pratique des intervenantes dans le cadre des Études dirigées vise essentiellement à accompagner des enfants qui, pour diverses raisons (difficultés scolaires, manque de soutien à la maison), ont de la difficulté à ce que les travaux scolaires soient faits, les désavantageant par rapport aux autres élèves. Cela dit, les praticiennes sont d'avis que leurs services se substituent aux responsabilités parentales, quoi que cette situation ne leur apparaît pas idéale. Elles sont ainsi convaincues que les parents n'assumeraient pas davantage de responsabilités advenant le retrait des études dirigées. Elles reconnaissent alors que de nombreux enfants ne recourraient pas aux ateliers s'il y avait un support parental à la maison pour la période de devoirs et leçons. Les praticiennes soutiennent que fréquemment, ce manque de soutien de la part des parents ne dépend pas de leur volonté, mais bien d'une barrière omniprésente, celle de la langue. Ainsi, pour plusieurs d'entre eux, le français ne constitue pas leur langue maternelle, les empêchant ainsi de s'investir comme ils le souhaiteraient dans la scolarité de leur enfant. Cependant, ce motif ne constitue pas le seul obstacle à l'engagement des parents, tant envers le cheminement scolaire de leur enfant qu'envers les études dirigées. En effet, ces dernières constatent un désengagement important de leur part.

6 DISCUSSION COMPARATIVE DE LA PRATIQUE DANS LES DEUX TERRITOIRES

L'analyse des données montre que les modèles de pratique d'accompagnement scolaire de Hochelaga-Maisonneuve, qui adopte une approche communautaire de soutien, et de St-Michel, adhérant à une mesure chapeautée par la Commission scolaire de Montréal, diffèrent sur plusieurs plans. Tout d'abord, malgré que les praticiennes de Je Passe Partout disposent d'une certaine autonomie dans leurs façons de faire, on observe une plus grande hétérogénéité des pratiques dans le discours des praticiennes de St-Michel, leur personnalité semblant un facteur déterminant dans leurs interventions. Ainsi, les praticiennes de l'organisme communautaire suivent, à travers leurs pratiques, une même ligne de conduite qui traduit le modèle d'intervention de Je Passe Partout, transmis par la formation et construit par les processus collectif de réflexivité. Certes, ces deux dimensions, la formation et la réflexivité, contribuent à uniformiser et à enrichir les pratiques de soutien scolaire. Dans le cas de St-Michel, la formation des praticiennes repose essentiellement sur la prise en compte de documents remis par la responsable du service d'Études dirigées, expliquant le plus grand recours à des facteurs individuels comme guides de la pratique.

Également, bien que la visée de ces deux mesures de soutien scolaire soit similaire, soit l'accompagnement scolaire des enfants ayant des difficultés scolaires, le sens premier des pratiques prend une forme différente. Ainsi, les praticiennes de St-Michel se centrent tout d'abord sur l'accomplissement des devoirs et des leçons, le développement d'aptitudes personnelles liées à la réussite scolaire étant aussi ciblées mais de second plan. Également, la gestion de comportement est davantage présente dans ce territoire. À l'inverse, quoique l'accomplissement des tâches scolaires revête une grande importance pour les praticiennes de Je Passe Partout, le poids accordé à l'acquisition de compétences académiques, instrumentales et socio-affectives est substantiel. Par exemple, l'ensemble des praticiennes des deux territoires reconnaissent que l'estime de soi des enfants joue un rôle déterminant dans la réussite scolaire. Alors que les praticiennes de St-Michel réalisent des interventions ponctuelles en ce sens, Je Passe Partout a favorisé l'identification de façons de faire devant être quotidiennement intégrées dans les pratiques. De plus, dans Hochelaga-Maisonneuve, la gestion de comportement est prise, autant que possible, en tant qu'élément permettant de faire émerger des aptitudes socio-affectives. On peut penser que, pour Je Passe Partout, la présence d'un éventail d'interventions influençant plusieurs facteurs de réussite scolaire est en lien avec la volonté de l'organisme communautaire de contribuer à l'éventuelle prise en charge du domaine scolaire, tant par l'enfant que par le parent.

L'implication du parent dans l'accompagnement scolaire de son enfant constitue un des principaux éléments distinguant le modèle de St-Michel de celui d'Hochelaga-Maisonneuve. Alors que les praticiennes de l'organisme communautaire affirment ne vouloir en aucun temps se substituer au rôle du parent, celles de la Commission scolaire de Montréal soutiennent prendre le rôle du parent puisque ce rôle n'est pas assumé. Ainsi, ces dernières souhaiteraient une plus grande implication parentale, mais conçoivent que les parents de leur quartier rencontrent plusieurs obstacles, celui de la langue étant prédominant. L'objectif du service des Études dirigées de St-Michel est alors perçu comme la prise en charge d'une responsabilité parentale non assumée. Ainsi, les seuls contacts entre les praticiennes et les parents ont lieu à la fin des classes ou lors d'un appel placé en raison de situations ponctuelles problématiques, généralement de nature comportementale. À l'opposé du service des Études dirigées, Je Passe Partout dispose d'un volet d'intervention en soutien parental, différentes mesures s'adressant à tous les parents étant structurées et mises en place, et ce, également pour les parents dont l'enfant reçoit seulement les services en atelier scolaire. Prenons à titre d'exemple la campagne de messages positifs et les trois rencontres annuelles. De plus, l'organisme communautaire déploie des interventions visant à favoriser la collaboration entre les parents et l'école de leur enfant et avec leur communauté.

Enfin, on peut penser que Je Passe Partout, par sa structure organisationnelle, son modèle d'intervention et ses mécanismes de collaboration construits à travers le temps avec les écoles, dispose de conditions facilitant l'émergence de mesures que les praticiennes de la Commission scolaire de Montréal ne peuvent mettre en place à cause de contraintes structurelles. Tout d'abord, on observe dans le discours des praticiennes, notamment celui des coordonnatrices, qu'elles se sentent moins soutenues par les acteurs du milieu scolaire que chez Je Passe Partout. Par exemple, dans le cas de l'école Montcalm, les praticiennes ont largement discouru sur l'incapacité de savoir quels sont les devoirs des élèves, témoignant d'un manque de communication avec les enseignants. Également, en ce qui concerne l'école Bienville, la coordonnatrice, qui assume une plus grande charge de supervision (environ 15 intervenantes) que celles de Je Passe Partout (environ 5 intervenantes), semble avoir de la difficulté à obtenir le soutien souhaité de la direction. Pour terminer, l'ensemble de ces observations témoignent de la pluralité des dimensions systémiques façonnant la pratique chez Je Passe Partout, celles-ci ne pouvant pas toutes êtres actualisées dans le cas des services d'Études dirigées du quartier St-Michel, contribuant à la présence de distinctions majeures dans la pratique.

CHAPITRE 4

LES EFFETS DES MESURES DE SOUTIEN À LA RÉUSSITE SCOLAIRE AU PRIMAIRE DANS LES COMMUNAUTÉS DE HOCHELAGA-MAISONNEUVE ET SAINT-MICHEL

Jean Bélanger
Angèle Bilodeau
Nathalie Lussier
Francis Gagnon

1 INTRODUCTION

Les écrits rapportent, notamment au Québec, un important manque d'évaluations rigoureuses de programmes de prévention de l'échec scolaire, particulièrement au primaire. En contrepartie, la limite des approches traditionnelles de soutien conduit les acteurs à se tourner vers des approches d'action concertée et les convie à innover. Par ailleurs, des expériences innovantes se construisent sur le terrain alors qu'elles sont peu connues et peu évaluées. Cette troisième étude a pour but d'évaluer les effets des mesures de soutien à la réussite scolaire au primaire déployées dans deux communautés montréalaises défavorisées, Hochelaga-Maisonneuve et Saint-Michel, à la suite des deux premières études qui documentent les processus de ces interventions.

Rappelons que l'intervention évaluée comporte deux mesures différentes d'accompagnement scolaire dans les deux communautés étudiées. Dans Hochelaga-Maisonneuve, il s'agit d'une mesure communautaire d'accompagnement scolaire dans les cinq écoles primaires avec un programme structuré, financé et soutenu depuis 1995 par une concertation communautaire appuyée par la Direction de santé publique de Montréal. Dans Saint-Michel, il s'agit du service des Études dirigées de la CSDM dispensé dans deux des trois écoles participantes, soit Montcalm et Bienville alors que l'école Sainte-Lucie n'est pas éligible au service en 2003-2004. Par ailleurs, les écoles des deux communautés bénéficient de mesures scolaires professionnelles de soutien aux enfants en difficultés d'apprentissage ou de comportement, de même que de mesures communautaires d'aide (Québec en forme, les petits déjeuners, etc).

L'étude des effets des mesures de soutien à la réussite scolaire déployées dans chacune des deux communautés vient répondre à la question initiale posée : *Est-ce que les mesures déployées réussissent à accroître les compétences et la réussite scolaire des enfants et l'encadrement scolaire par les parents?* Elle vise à discuter si l'ajout d'un soutien communautaire structuré, issu de l'action locale concertée et assorti de ressources financières, accroît la valeur des mesures de soutien à la réussite scolaire développées dans les communautés. L'hypothèse de l'étude est à l'effet que les enfants en difficulté scolaire dans la communauté bénéficiant de l'action locale concertée réduiront davantage l'écart qui les sépare des élèves réguliers que dans la communauté où ce type d'arrangement est faible ou inexistant.

2 MÉTHODOLOGIE

2.1 DEVIS

Le devis est une étude comparative et longitudinale menée dans les deux communautés, l'une bénéficiant de l'action concertée et l'autre pas. Cette étude des effets vise à faire le suivi sur trois ans des enfants inscrits en 2e et 4e année en 2003-2004, soit jusqu'à juin 2006, dans les deux communautés. L'échantillon suivi est un échantillon de convenance puisqu'il est composé des milieux déjà engagés dans les configurations particulières d'intervention évaluées. En termes de validité interne, ce devis s'apparente beaucoup au protocole quasi-expérimental pré-test post-test avec groupe de comparaison non équivalent. Ce protocole comporte plusieurs limites à la validité interne de ses conclusions qui sont très bien documentées, notamment l'interaction liée à la sélection avec tous les autres facteurs d'invalidité (Campbell et Stanley, 1971).

2.2 PARTICIPANTS

Les cinq écoles primaires de Hochelaga-Maisonneuve participent, soit Hochelaga, Baril, Notre-Dame-de-l'Assomption, Saint-Jean-Baptiste-de-Lasalle et Saint-Nom-de-Jésus, ainsi que trois écoles primaires de Saint-Michel, soit Montcalm, Bienville et Saint-Lucie. La population à l'étude est composée des 346 enfants inscrits à l'automne 2003-2004 en 2^{e} et 4^{e} années dans les cinq écoles primaires d'Hochelaga-Maisonneuve et des 322 enfants inscrits en 2^{e} et 4^{e} années dans les trois écoles participantes de St-Michel. Un échantillon volontaire a été composé sur la base du consentement des parents. Dans Hochelaga-Maisonneuve, le taux de réponse à la sollicitation du consentement est de 63,87% (221/346) et le taux d'acceptation est de 38% (131/346). Dans St-Michel, le taux de réponse est de 41% (132/322) et le taux d'acceptation est de 22% (73/322) (Voir tableau 4.2) .

2.3 INSTRUMENTS DE MESURE

Les variables dépendantes à l'étude des effets ont été documentées à partir de six sources d'information différentes. Les instruments de mesure sont présentés à l'annexe 4.1.

1) La grille d'évaluation par les enseignants (GEPE)

La première, la GEPE, est une mesure auto-administrée par l'enseignant évaluant chacun des élèves sur différentes dimensions liées au comportement (comportements antisociaux, comportements prosociaux, résolution de problèmes, rendement scolaire). Les 41 items se répondent sur des échelles de type Likert en 3 à 5 points. Il s'agit d'observations de comportements. Cet instrument a été développé et validé dans des études précédentes (Bélanger et al., 1999; Bélanger et al., 1996). Il présente d'excellentes qualités métriques tant au niveau de sa fidélité (alpha de 0,61 à 0,93; r test-retest de 0,56 à 0,72) que sa validité de construit et de contenu, ses items se regroupant sous des facteurs prévisibles et dont les relations sont théoriquement défendables. Quatre des échelles de cet instrument ont été retenues pour les analyses, soit le rendement scolaire, les troubles de comportement, la capacité à la résolution de problème et la prosocialité.

2) La mesure de la motivation scolaire (MOT)

La seconde, la mesure de la motivation scolaire, est composée de 22 items (11 sur la motivation en mathématique et 11 en français) se répondant à partir d'échelles de type Likert en 4 points. L'instrument est **c**omplété par les élèves de la cohorte de 4ème année. Une attachée de recherche lit avec les élèves les consignes et les énoncés. Cet instrument est une adaptation québécoise (Bordeleau et Bouffard, 1999) du CAIMI (Children's academic intrinsic motivation inventory) (Gottfried, 1986a).

Cet instrument est validé (Gottfried, 1986b), sa fidélité est excellente (alpha 0,80 à 0,93) et sa validité de construit a été vérifiée en relation avec des variables telles que l'anxiété scolaire, le sentiment de compétence et le rendement scolaire. Les deux échelles de motivations de ce questionnaire, motivation en français et motivation en mathématique, ont été utilisées.

3) Le Questionnaire aux élèves (QAE)

Le QAE comporte 37 items à choix de réponse complétés par les élèves de la cohorte de 4ème année seulement. Il est inspiré du Questionnaire sur les environnements éducatifs (Janosz et al., 2001). Il évalue différentes dimensions liées à la victimisation, aux comportements d'indiscipline agis, au climat scolaire, à l'engagement scolaire ainsi que plusieurs variables ayant trait à l'organisation du travail scolaire par les élèves. La version du Questionnaire sur les environnements éducatifs destinée au secondaire a subi sa première validation et a démontré une bonne fidélité et une bonne validité (alpha de 0,49 à 0,89). Pour l'analyse des effets dans le cadre du présent rapport, seulement les quatre échelles suivantes de ce questionnaire ont été retenues, soit : l'engagement scolaire, l'utilisation de moyens en soutien scolaire, les problèmes avec les devoirs, le sentiment d'appartenance à l'école. Les autres n'ont pas une validité suffisante ou encore leurs taux de non réponse partielle sont trop élevés pour permettre des analyses à mesure répétées.

4) Le questionnaire auprès des moniteurs de l'accompagnement scolaire (QM)

Ce questionnaire, complété par les moniteurs, comporte 14 items se répondant sur des échelles de type Lykert. Ces items s'inspirent des instruments de mesure de Je Passe Partout. Ils ont été développés dans le cadre de la présente étude afin d'évaluer les sessions d'études dirigées (relations, habiletés instrumentales, implication des parents). Malheureusement, ce questionnaire n'a pu être utilisé pour les analyses d'effet puisqu'on a observé un effet de plafonnement de la variance à ces différents items. L'instrument n'étant pas discriminant, il n'était plus pertinent de le conserver.

5) Questionnaire auprès des parents (QAP)

Ce questionnaire de 48 items vise à documenter les principales variables sociodémographiques associées à la famille, ainsi que les perceptions des parents sur la motivation scolaire de l'enfant, sur le soutien qu'ils lui apportent et l'utilisation des services. Il a été traduit en anglais, créole et espagnol et administré par entrevue téléphonique auprès des parents. Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre de cette étude. Il s'inspire du Questionnaire sur les environnements éducatifs (Janosz, 2001), du questionnaire aux parents de l'Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois (ISQ, 2002) et d'outils cliniques et d'évaluation tirés du programme de Je Passe Partout. Les items portant sur la langue parlée à la maison, le revenu familial, le niveau de scolarité de la mère, le statut familial (parents séparés ou non) et la réception de services par l'enfant, sont des variables qui ont été retenues pour décrire l'échantillon. La capacité de maintenir la discipline pour les devoirs et leçons, la consultation de l'agenda de l'élève par le parent, l'utilisation de l'agenda pour communiquer avec le professeur, la participation à des activités de lecture avec son enfant, la supervision de la période de devoirs et leçons par le parent et le temps passé à cette supervision ont été utilisés comme variables dépendantes dans les analyses d'effet.

6) Données recueillies dans les bulletins et les dossiers scolaires (Dossiers)

Les données tirées du bulletin scolaire sont le nombre de jours d'absence par période et les bilans de fin de cycle (1e, 2e et 3e cycle) en français et en mathématiques pour les trois années de suivi (2003-04 à 2005-06). Les données tirées du dossier scolaire sont les mesures de soutien auxquelles l'enfant a eu accès au cours des 3 années de suivi de l'étude. Ces données sont cueillies pour les cohortes d'enfants inscrits en 2^{e} et 4^{e} années en septembre 2003. La collecte des données aux dossiers des élèves a été réalisée de novembre 2006 à février 2007. Ces données n'ont pu être utilisées compte tenu de leur collecte tardive. Le retard dans l'obtention de ces données s'explique essentiellement par une procédure entamé afin d'élargir l'accès à un plus grand nombre de dossiers que ceux initialement autorisés par les consentements parentaux. Nous avons à cet effet demandé une autorisation à la Commission d'accès à l'information qui a pris un an à être délivrée.

2.4 PROCÉDURES

Les questionnaires destinés aux élèves de 4e, 5e et 6e année (QAE et MOT) ont été complétés par les élèves eux-mêmes (auto-administrés) avec l'aide d'une auxiliaire de recherche à l'intérieur de périodes régulières de classe. Les questionnaires ont été remis individuellement à chaque enfant. Les questionnaires étaient pré-identifiés avec le code permanent de l'élève afin de suivre leur évolution dans le temps. La feuille de consignes a été lue par l'auxiliaire de recherche qui pouvait répondre aux questions au besoin. Dans le cas du MOT, l'auxiliaire lisait avec les élèves les consignes et les énoncés. Ces deux questionnaires ont été administrés à partir du printemps 2004 dans Hochelaga-Maisonneuve et de novembre 2004 dans St-Michel, car le recrutement dans ce dernier territoire a été décalé d'une année. Ils ont par la suite été administrés en mai 2005 et mai 2006 dans les deux territoires.

Les GEPE, où avaient été préalablement inscrits les noms des élèves, ont été remises aux enseignantes lors de la passation des questionnaires aux élèves en 4e, 5e et 6e année. Les GEPE ont été récupérées la semaine suivante par l'auxiliaire de recherche. La procédure a été la même pour les autres enseignantes (2e, 3e et 4e année) à l'exception qu'il n'y avait pas de questionnaire auprès des élèves. Une version abrégée (13 items) de la GEPE a été développée pour une première cueillette de donnée en février 2004 dans Hochelaga-Maisonneuve. Vus les retards dans la sollicitation du consentement des parents dans les écoles de Hochelaga-Maisonneuve et le report d'un an de l'enquête dans St-Michel, il est apparu important de s'en tenir aux items qui affichaient le plus de chance de varier sur une courte période de temps.

Le QAP a été administré par enquête téléphonique auprès des parents par une auxiliaire de recherche en anglais, en créole ou en espagnol afin de rejoindre une majorité des parents des communautés ethniques ne pouvant communiquer en français. Ces entrevues téléphoniques ont été réalisées à deux moments, soit en mai 2005 et 2006.

Devant le faible taux de participation dans les deux territoires, surtout pour les élèves ne participant pas à l'aide aux devoirs, nous avons décidé de passer par la Commission d'accès à l'information pour obtenir l'autorisation de consulter les bulletins et les dossiers de l'ensemble des élèves des deux cohortes suivies. L'autorisation de la Commission ayant été très longue à obtenir, nous ne pouvons pas inclure à nos analyses les données provenant de cette source. Ces données (absentéisme, résultats de fin de cycle, services reçus) nous seront fournies par la CSDM qui, pour ce qui est des données extraites des dossiers des élèves, les obtiendra des écoles.

Le tableau 4.1 qui suit présente les différents moments où ont été administrées les différentes mesures précédemment décrites.

TABLEAU 4.1

CALENDRIER DE CUEILLETTE DE DONNÉES

	01/04	05/04	09/04	05/05	09/05	05/06
GEPE	*					
MOT						
QAE						
QM						
QAP						
Dossier						**

*Version à 13 items **La collecte se fera à ce moment

Élèves de la cohorte de 2ème et de 4ème année

Élèves de la cohorte de 4ème seulement

Élèves suivi à l'aide aux devoirs au moment de la passation

Entrevues téléphoniques aux parents

2.5 SÉLECTION DES PARTICIPANTS

Le calendrier initial de la recherche prévoyait un suivi des enfants sur deux ans, soit 2003-2004 et 2004-2005. La difficulté qu'a présentée la sollicitation du consentement des parents a entraîné une extension des activités sur une troisième année. La sollicitation du consentement des parents portait sur l'accès aux données les concernant et concernant leur enfant, que ces données soient obtenues par questionnaire auto-administré ou complété par les enseignants ou les intervenants des études dirigées, par entrevue téléphonique, ou extraites du bulletin scolaire ou du dossier de l'élève. L'automne 2003 a été consacré au consentement des parents dans Hochelaga-Maisonneuve. Le formulaire de consentement initial répondant aux normes du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Montréal a dû être revu avec la collaboration des écoles de Hochelaga-Maisonneuve et de l'organisme Je Passe Partout qui le trouvaient trop long et dans un langage trop technique pour les parents. Le formulaire revu a été traduit en espagnol, créole et anglais (voir à l'annexe 4.2). Le formulaire de consentement a été acheminé aux parents par l'enseignant qui le remettait aux enfants. L'enseignant recueillait par la suite les formulaires complétés. Un rappel a été fait par les enseignants de sorte à favoriser la réponse des parents. Dans le cas des enfants et des parents recevant les services de Je Passe Partout, les intervenantes de l'organisme ont aussi expliqué aux parents le pourquoi de l'étude et les ont invités à participer. La même opération a été menée à l'automne 2004 dans Saint-Michel, à la différence que les intervenantes du service des Études dirigées n'ont pas participé à la sollicitation du consentement des parents.

Le tableau 4.2 présente les taux de réponse suite au recrutement à l'automne 2003 pour les élèves de Hochelaga-Maisonneuve et met en lumière la surreprésentation des élèves suivis par l'aide aux devoirs. Ce qui reflète l'aide importante qu'a apportée l'organisme Je Passe Partout au recrutement, favorisant ainsi la participation des parents des élèves suivis par leur service. La stratégie de sollicitation du consentement des parents, qui passait par l'école et l'enseignant, a donné lieu à des taux de réponse et d'acceptation plutôt faibles des parents, malgré la relance faite par les enseignants et l'adaptation du formulaire, incluant sa traduction. Notre stratégie de sollicitation était tributaire du rapport école – famille existant dans les communautés retenues au moment de l'étude. La réponse des parents n'a pas été, dans ce cas, différente de ce qu'elle est lors d'autres sollicitations faites par ces écoles auprès des parents.

Les barrières linguistiques, culturelles et liées à la défavorisation des parents, de même que le peu de pratiques développées dans les écoles pour lever ces barrières, expliquent cette faible réponse générale des parents aux sollicitations de l'école. Les efforts consentis à la relance par l'organisme Je Passe Partout auprès des familles desservies, qui ont été un succès, portent à conclure que seul un contact personnalisé peut assurer un taux de participation satisfaisant des parents. La participation moyenne relativement faible et les variations inter écoles et inter territoires entraînent des risques de biais de représentativité. Ces possibilités de biais dans la composition de l'échantillon volontaire limitent la validité externe des analyses et la petite taille de cet échantillon limite nos capacités d'analyse statistiques.

TABLEAU 4.2

TAUX DE RÉPONSE DES PARENTS AUX DEMANDES DE CONSENTEMENT DANS HOCHELAGA-MAISONNEUVE

École/ niveau	N. de classes	N. d'élèves	Acceptation			JPP		Non JPP	
			oui	non	Non rép.	oui	non	oui	non
École 1									
2ème	1	19	**10**	7	2	7	1	3	6
4ème	2	15	**9**	4	2	4	1	5	3
Total		**34**	**55.8%**	32.4%	11.8%	**84.6%**		38.1%	
École 2									
2ème	3	54	**17**	15	22	7	0	10	15
4ème	2	42	**14**	3	25	10	0	4	3
Total		**96**	**32.4%**	18.7%	48.9%	**100.0%**		17.7%	
École 3									
2ème	2	36	**22**	12	2	8	1	14	11
4ème	2	39	**19**	14	6	9	0	10	14
Total		**75**	**54.6%**	34.7%	10.7%	**94.4%**		42.1%	
École 4									
2ème	1	20	**8**	3	9	1	0	7	3
4ème	2	45	**15**	17	13	6	2	9	15
Total		**65**	**35.4%**	30.8%	33.8%	**77.8%**		28.6%	
École 5									
2ème	3	37	**7**	4	26	5	0	2	4
4ème	2	39	**10**	11	18	6	1	4	10
Total		**76**	**22.3%**	19.7%	58.0%	**91.7%**		**9.4%**	
Grand total	20	**346**	**37.9%**			**91.3%**		**24.5%**	

Notons également que pour l'ensemble des élèves qui auraient pu participer à l'étude, nous avons obtenu une acceptation pour seulement 37,9%. Parmi ces derniers le taux d'acceptation est de 91,3% pour les élèves suivis à ce moment par Je Passe Partout. Ce qui illustre clairement le biais dans cet échantillon.

Lors du recrutement en 2003 dans Hochelaga-Maisonneuve, parmi les 131 enfants composant notre échantillon volontaire, 63 reçoivent les études dirigées avec l'organisme Je Passe Partout. À la fin de la collecte en juin 2006, 71 avaient reçu des services de l'organisme au moins une fois. Ce qui représente 91,7% des 69 enfants suivis par cet organisme. Il y a donc dans l'échantillon une sous-représentativité des enfants sans difficultés et des enfants en difficultés scolaires n'ayant pas reçu de mesures d'accompagnement communautaire ou ayant reçu des mesures professionnelles. Dans St-Michel, parmi les 73 enfants de notre échantillon volontaire, seuls 12 reçoivent la mesure des Études dirigées de la CSDM au moment du recrutement et 25 enfants en juin 2006 avaient reçu au moins une fois ce type de service depuis 2004, indiquant une sous-représentativité des 76 enfants (estimé) qui reçoivent cette mesure.

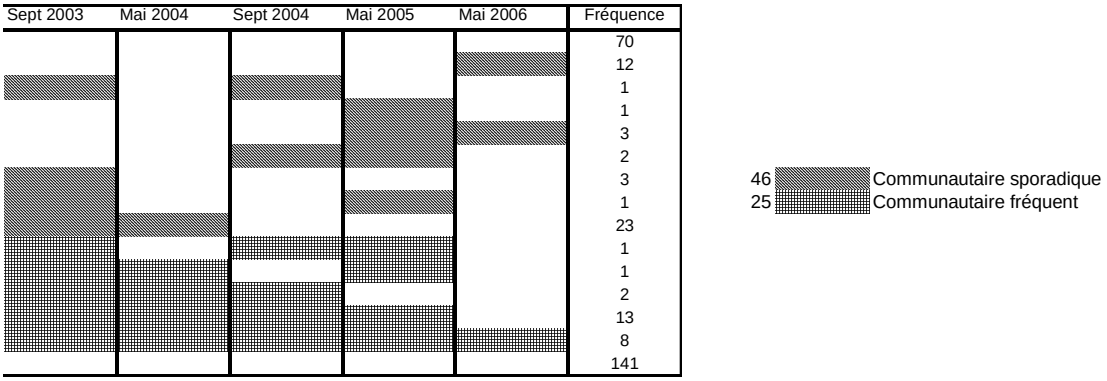
Notons également que pour les entrevues téléphoniques auprès des parents, la participation de ces derniers a été encore davantage faible. Dans Hochelaga-Maisonneuve 66 parents ont participé et dans St-Michel 34, ce qui fait respectivement des taux de réponse de 19% et de 11%.

2.6 GROUPES D'EXPÉRIMENTATION

Dans le cadre du présent rapport nous avons opérationnalisé la variable indépendante Groupe d'intervention en considérant quatre sous-groupes d'élèves. Les élèves n'ayant pas de problème scolaire, les élèves ayant des problèmes mais n'ayant pas accès à des services d'aide aux devoirs, les élèves ayant accès à ces services mais de façon sporadique et ceux y ayant accès de façon régulière. De façon à composer cet indicateur, plusieurs mesures administrées au début de l'étude ont été utilisées. D'abord l'échelle de compétence scolaire de la GEPE a servi à déterminer si l'élève était à problème ou non. Si la moyenne de l'élève à cet échelle était inférieur à 3 (niveau où l'enseignant évalue que l'enfant n'a pas de problème) ce dernier était considéré comme n'ayant pas de problème. Les autres élèves sont divisés dans Hochelaga-Maisonneuve selon que les moniteurs (QM) ont rapporté que l'enfant était suivi par Je Passe Partout, et dans St-Michel selon que les parents (QP) rapportaient que l'enfant était suivi à l'école par l'aide aux devoirs. Les autres non identifiés tombent automatiquement dans le groupe des élèves ayant des problèmes mais n'ayant pas accès à un suivi d'aide aux devoirs. Parmi les élèves ayant accès à l'aide aux devoirs deux sous-groupes ressortent, ceux ayant fréquenté le service régulièrement et ceux l'ayant fréquenté à quelques reprises seulement. Cette distinction a été opérée dans Hochelaga-Maisonneuve à partir de la distribution des fréquences de l'identification d'un encadrement par les moniteurs de Je Passe Partout. Le Tableau 4.3 présente cette distribution. On peut y constater que plus du tiers des élèves suivis par Je Passe Partout le sont fréquemment et les autres le sont de façon sporadique.

TABLEAU 4.3

DISTRIBUTION DU SUIVI DE JE PASSE PARTOUT AUPRÈS DES ÉLÈVES DE L'ÉCHANTILLON



En ce qui a trait à St-Michel, c'est à partir de la réponse des parents que le niveau d'exposition à l'aide aux devoirs a été établi. Les élèves dont les parents ont mentionné en mai 2005 ou en mai 2006 que leur enfant a reçu les services des Études dirigées ont été considérés comme recevant un soutien fréquent (N=10) et ceux dont les parents ont rapporté que leur enfant n'a reçu ce service qu'à l'un ou l'autre de ces deux moments ont été considérés comme recevant un service sporadique (N=15). Les autres élèves ont été classés selon les mêmes critères que ceux utilisés pour Hochelaga-Maisonneuve. Dans ces conditions, 29 ont été considérés sans problème scolaire et 18 avec des problèmes et ne recevant aucun service.

3 RÉSULTATS

3.1 COMPARABILITÉ DES TERRITOIRES ET DES GROUPES D'INTERVENTION[51]

Considérant qu'il est connu que les deux territoires où les interventions sont comparées sont très différents en termes de réalité démographique malgré leur comparabilité au niveau de la défavorisation matérielle, des analyses ont été réalisées afin de voir dans quelle mesure ces différences sont importantes. Nous avons d'abord testé les différences entre les territoires en ce qui a trait à la distribution des sexes, au revenu du foyer, au niveau de scolarité de la mère, son occupation, à la langue parlée à la maison, au statut familial (parents séparés ou non), et à la cohorte de provenance des enfants (2ème ou 4ème années).

Ces analyses montrent que les élèves provenant de ces deux territoires sont comparables en termes de distribution des sexes, avec légèrement plus de filles dans les deux échantillons (53% dans Hochelaga-Maisonneuve contre 60% dans St-Michel). Ces élèves sont également comparables en ce qui a trait au revenu familial et au niveau de scolarité de la mère (plus de 30% d'entre elles n'ayant pas terminé leur secondaire dans les deux territoires). Les deux échantillons sont aussi comparables quant au niveau de services professionnels reçus. En mai 2006, un peu moins du tiers des parents rapportent que leur enfant a reçu des services professionnels depuis septembre 2004. C'est le cas aussi pour le statut familial, un peu moins de la moitié des parents rapportant être séparés dans les deux échantillons.

On note toutefois une légère sur-représentation des élèves de 4ème année (69% vs 57%) ainsi qu'une surreprésentation des élèves ne recevant pas de service d'aide aux devoirs dans St-Michel (25% vs 13%), Cependant, lorsque les élèves d'Hochelaga-Maisonneuve reçoivent des services d'aide aux devoirs c'est davantage sous la forme d'une aide sporadique (33% vs 21%). La réalité des élèves de Hochelaga-Maisonneuve semble également se distinguer de celle des élèves de St-Michel en ce qui a trait à l'occupation de leur mère qui est davantage sur le marché du travail (56% vs 39%). Ils constituent aussi un groupe plus homogène en ce qui a trait à la langue parlée à la maison, 86% des élèves y parlant surtout le français, contre 67% dans St-Michel.

Lorsque, pour les variables où le nombre de sujets le permettait, l'on compare les différences entre les groupes d'intervention dans les territoires on se rend compte que les élèves n'ayant pas de service d'aide aux devoirs sont plus nombreux à provenir de la cohorte des élèves de 4ème année.

Finalement, lorsqu'on prend l'ensemble des variables dépendantes qui serviront à l'analyse des effets et que l'on teste la différence entre les groupes d'intervention dans chacun des territoires au moment le plus proche du début de l'intervention qui nous est disponible, soit en septembre 2004, nous constatons que les élèves de St-Michel qui ne reçoivent pas de service d'aide aux devoirs ont clairement plus de difficultés au niveau du rendement scolaire que les élèves de la même catégorie dans Hochelaga-Maisonneuve (moyenne de 1,5 vs 2,1 sur un maximum théorique de 5). Cependant, les élèves de Hochelaga-Maisonneuve ont clairement plus de difficultés de comportement que les élèves de St-Michel (moyenne de 1,8 vs 1,5 sur un maximum théorique de 5).

[51] Les résultats présentés dans cette section ont fait l'objet d'analyses statistiques de khi carré ou d'analyse de variance. Seuls les résultats statistiquement significatifs à un seuil alpha de 8% sont présentés.

Ces analyses nous amènent à conclure qu'il y a des différences suffisantes pour remettre en question la comparabilité des participants des deux territoires. Il faudra donc être extrêmement prudents dans l'interprétation des résultats d'effets car les bases de comparaison sont clairement non équivalentes.

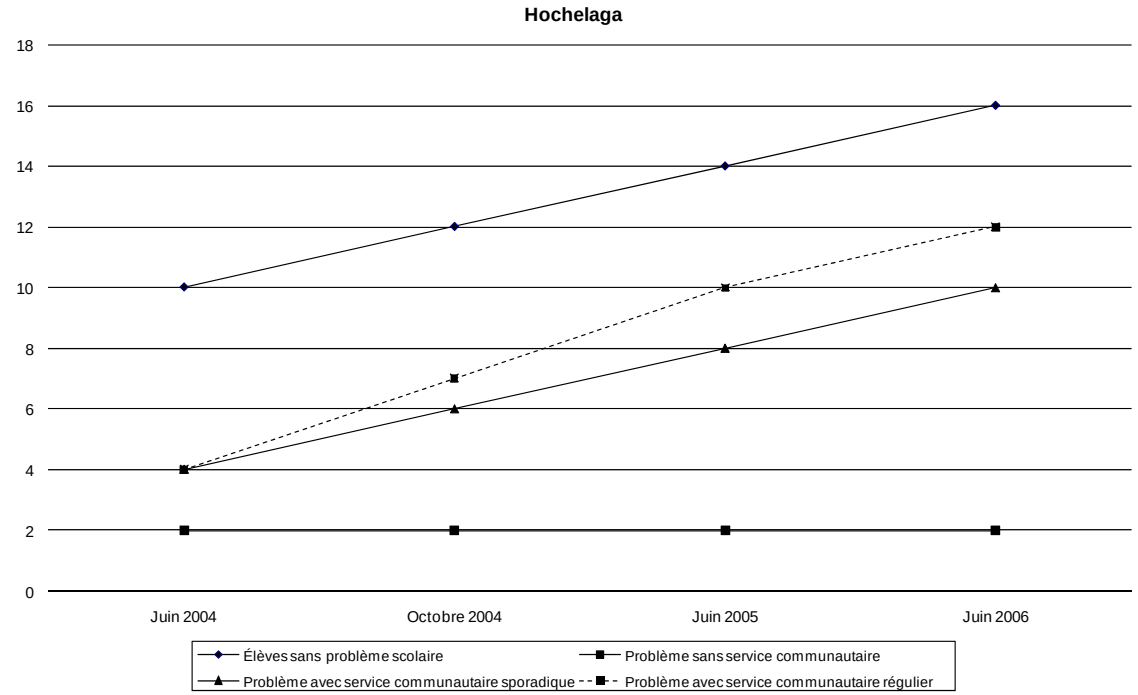
Le seul fait que les élèves de Hochelaga-Maisonneuve soient dans une moindre mesure issus de l'immigration, qu'ils parlent davantage le français à la maison, que leurs mères soient plus à l'extérieur pour le travail et que ces jeunes soient davantage en difficultés de comportement peut avoir une influence importante sur la capacité d'évaluer les effets de l'intervention de Je Passe Partout. S'il advenait qu'il n'y ait pas d'effet d'observé ou encore que cet effet soit comparable à celui observé dans St-Michel ceci pourrait cacher un effet de protection ou d'intervention impossible à apprécier avec les mesures réalisées, compte tenu des conditions d'adversité supérieures dans ce milieu.

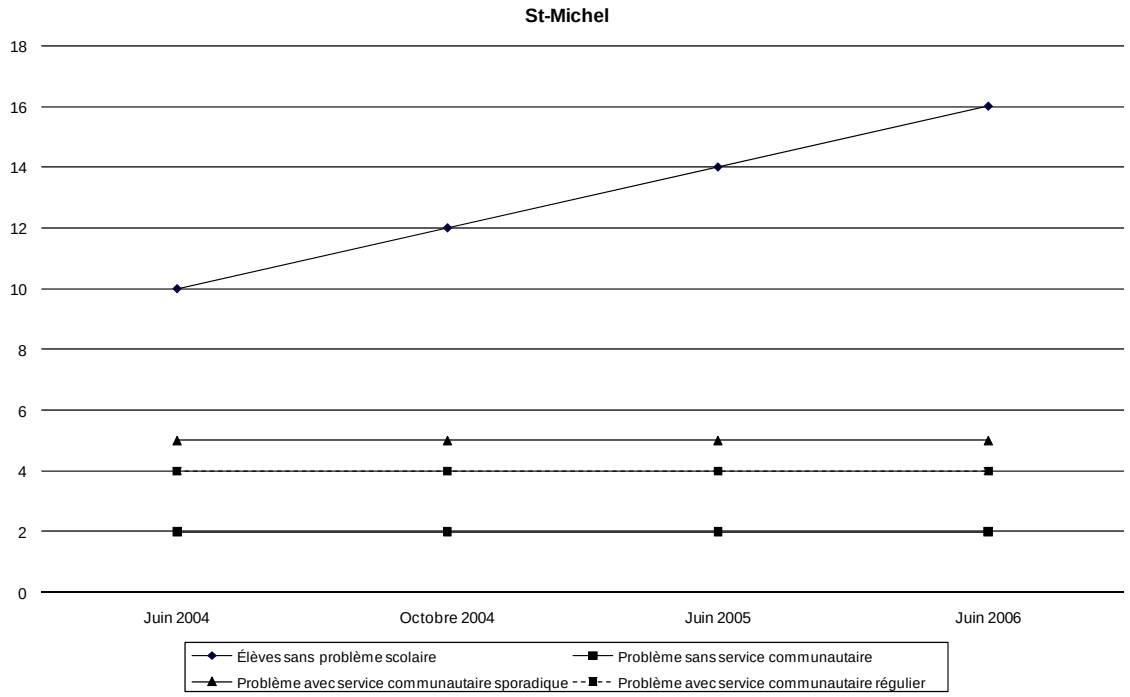
3.2 ANALYSE DES EFFETS

Les analyses d'effets ont été réalisées en quatre étapes dépendamment des variables dépendantes traitées. Rappelons dans un premier temps que si l'intervention de Je Passe Partout produit, par ses arrangements avec l'école et sa communauté, des effets supérieurs à ceux pouvant être générés dans le territoire de St-Michel, ceci devrait se traduite statistiquement par une interaction de deuxième niveau. En termes plus simples, on observerait une variation différente dans le temps pour les élèves ayant participé aux ateliers de Je Passe Partout comparativement aux élèves ayant participé à l'aide aux devoirs dans St-Michel. De plus, cette variation dans le temps devrait se démarquer des élèves de leur propre milieu qui n'ont pas reçu l'intervention de Je Passe Partout. Par exemple, sur le rendement scolaire, la variation des moyennes des élèves devraient ressembler à ce qui est illustré dans le graphique 4.1 suivant

FIGURE 4.1

MODÈLE THÉORIQUE DES EFFETS





Considérant que nous ne disposons pas de l'ensemble des mesures pour tous les élèves (les élèves de la cohorte de 2ème année n'ont reçu que la GEPE) et que d'un temps de mesure à l'autre, il y a eu plusieurs déménagements et absences, les analyses ont dû être ajustées en fonction du nombre d'informations disponibles pour chacune des mesures. Ainsi, les seules variables pour lesquelles il a été possible de tester l'interaction complète, telle qu'illustré précédemment, sont les quatre indicateurs tirés de la GEPE, soit le rendement scolaire, la prosocialité, les troubles de comportement et la capacité de résolution de problèmes. Pour chacune de ces quatre variables dépendantes, une analyse de variance a été réalisée où le temps de collecte a été inclus comme variable indépendante répétée, puis le groupe d'intervention (sans problème, avec problème mais sans service et avec problème mais service sporadique ou régulier) et le territoire comme variables indépendantes croisées. Notons également ici que pour ces analyses seulement trois temps de collectes ont été considérés, car en juin 2004 aucune collecte n'a été réalisée dans le territoire de St-Michel, ce groupe n'ayant pas encore été constitué.

Pour l'information provenant des mesures autorévélées auprès des élèves (engagement scolaire, motivation en français ou en mathématiques, sentiment d'appartenance, soutien instrumental, problèmes dans les devoirs), le même type d'analyses a été réalisé en ne considérant pas la catégorie « élèves à problème sans mesure communautaire » de la variable indépendante « groupe d'intervention », vu le nombre insuffisant de sujets dans cette catégorie pour assurer une bonne validité statistique aux analyses. De plus, les deux catégories avec problème et avec services ont été fusionnées pour la même raison. Pour ces analyses la variable indépendante « groupe de service » était donc composée de deux catégories : élèves sans problème et élèves avec problème suivis par des mesures d'aide aux devoirs.

Pour ce qui est des analyses à partir des données recueillies auprès des parents (la capacité de maintenir la discipline pour les devoirs, la consultation de l'agenda de l'élève par le parent, l'utilisation de l'agenda pour communiquer avec le professeur, la participation à des activités de lecture avec son enfant, la supervision de la période de devoirs par le parent et le temps passé à cette supervision), il a fallu également retirer la catégorie des élèves sans problème scolaire car dans St-Michel aucun des parents de cette catégorie d'élèves n'a répondu à l'enquête téléphonique.

Dans cette situation les analyses ont donc consisté à vérifier si, entre le mois de mai 2005 et le mois de mai 2006, l'évolution des pratiques des parents des élèves suivis par un service d'aide aux devoirs est différente dans Hochelaga-Maisonneuve et St-Michel.

Finalement, afin de pouvoir tenir compte de la collecte réalisée en juin 2004, les mêmes analyses ont été réalisées en considérant quatre temps de collecte, mais uniquement avec les élèves du territoire d'Hochelaga-Maisonneuve.

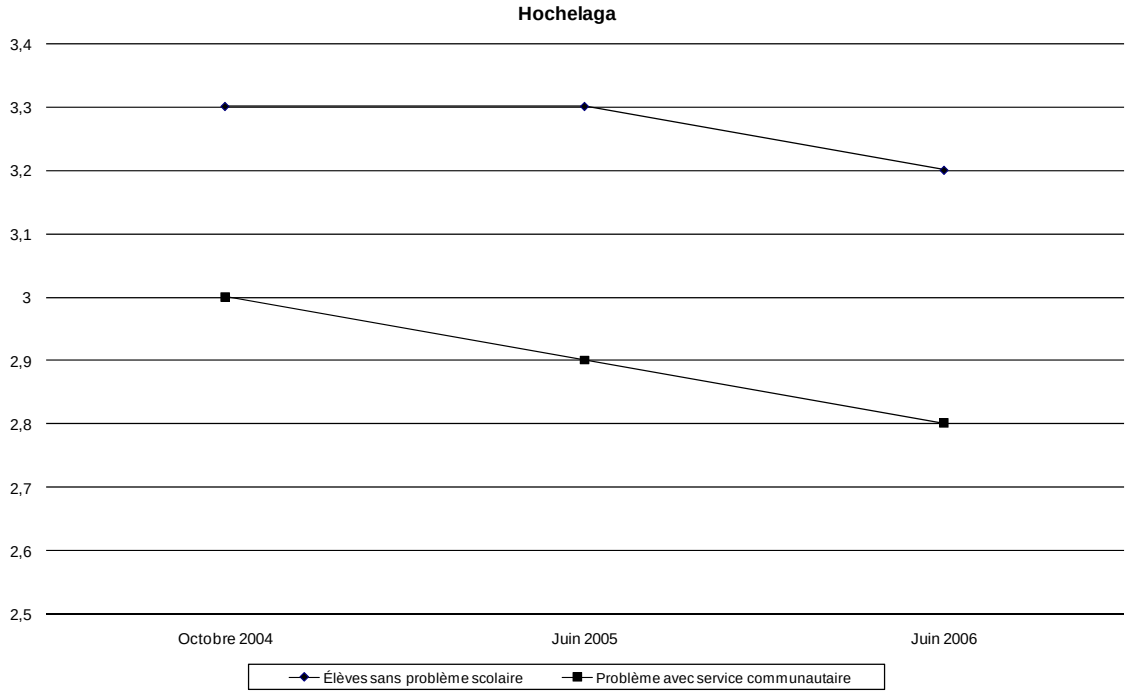
Il est important de préciser qu'il aurait été souhaitable d'intégrer dans les analyses deux autres variables indépendantes afin de contrôler leur effet, soit le sexe et la cohorte d'appartenance des élèves (2^e ou 4^e années). Malheureusement le nombre de sujets disponibles pour les analyses ne le permettait pas.

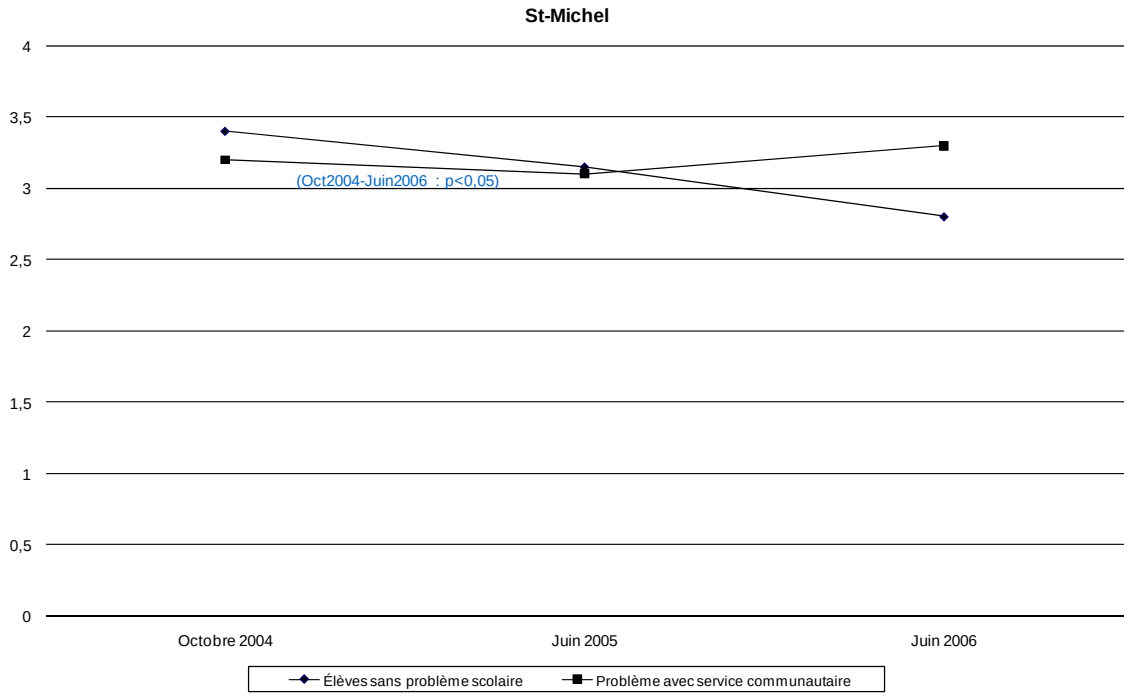
3.2.1 Analyses sur le devis complet (temps X groupe d'intervention X territoire)

Parmi les quatre analyses réalisées selon le devis complet, ce n'est que dans un cas où l'interaction recherchée (représentant potentiellement l'effet de Je Passe Partout) ressort statistiquement significative à un seuil de 5%. Chez les élèves, l'interaction temps X groupe d'intervention X territoire n'est significative que pour la variable soutien instrumental. La distribution des moyennes permettant d'interpréter cette interaction et les tests post hoc réalisés sur ces moyennes sont présentés à la figure 4. 2.

FIGURE 4.2

DISTRIBUTION DES MOYENNES ET TESTS POST–HOC DE L'INDICE DE SOUTIEN INSTRUMENTAL EN FONCTION DU TEMPS DE MESURE, DU TYPE D'INTERVENTION ET DU TERRITOIRE





Les tests post-hoc réalisés sur chacune des comparaisons de moyennes dans le temps indiquent que seule la différence entre la moyenne de soutien instrumental entre octobre 2004 et juin 2006 chez le groupe d'élèves sans problème scolaire dans St-Michel ressort statistiquement significative. Ceci signifie qu'il y a une diminution dans le temps de cette variable uniquement pour ce groupe, les autres demeurant constants à tous les temps. On ne peut donc pas interpréter cette interaction comme un effet de l'intervention de Je Passe Partout. À la limite on pourrait poser l'hypothèse que les élèves de St-Michel ayant reçu l'aide aux devoirs auraient également pu subir une diminution et, puisqu'elle ne se produit pas, ceci pourrait signifier que cette intervention a pu avoir un effet de protection maintenant ces élèves à un niveau constant quand les autres diminuent.

3.2.2 Analyses sur le devis complet, la variable indépendante groupe d'intervention étant recodée à deux catégories (temps X groupe d'intervention X territoire)

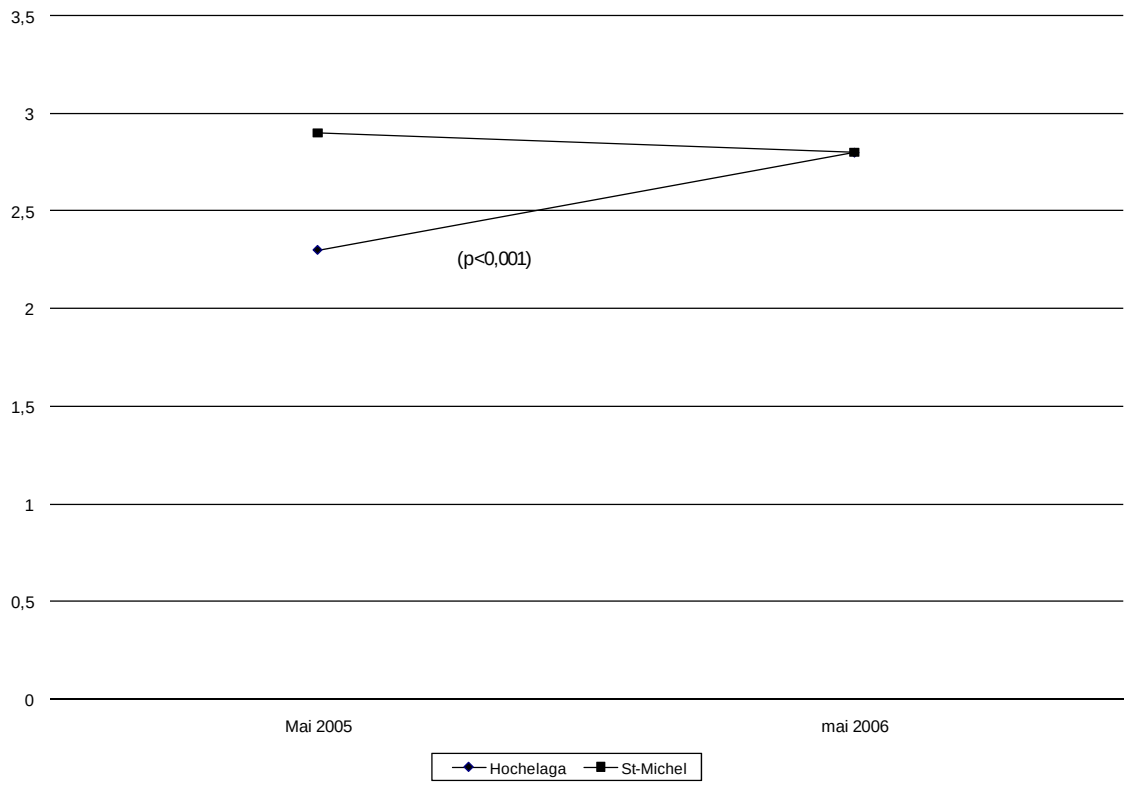
Pour l'ensemble de ces analyses, aucune ne présente l'effet d'interaction recherché (temps par groupe d'intervention par territoire).

3.2.3 Analyses à partir des données des parents (temps X territoire)

Il est possible d'observer un effet d'interaction temps par territoire dans une seule des analyses réalisées soit pour la capacité du parent à maintenir la discipline pendant la période des devoirs à la maison. La figure 4.3 présente les moyennes de cet variable aux deux temps de mesure pour chacun des territoires ainsi que le résultat des tests post-hoc réalisés sur les différences de moyenne dans le temps.

FIGURE 4.3

DISTRIBUTION DES MOYENNES ET TEST POST-HOC SUR LA CAPACITÉ DES PARENTS À ASSURER LA DISCIPLINE DANS LA PÉRIODE DE DEVOIRS À LA MAISON EN FONCTION DU TEMPS DE MESURE ET DU TERRITOIRE



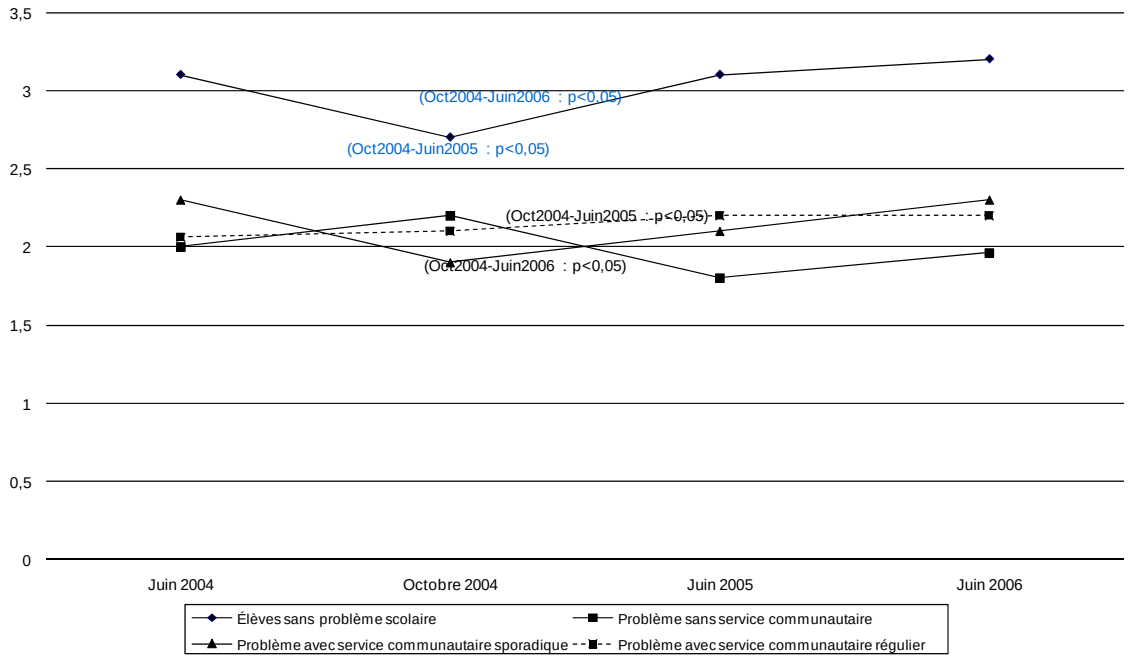
Ce résultat montre donc, chez les parents suivis par Je Passe Partout, une légère amélioration de leur capacité à assurer la discipline pendant la période des devoirs et leçons à la maison. Dans St-Michel les moyennes restent constantes entre les deux temps de mesure. Ceci correspond à un effet recherché de l'intervention. Toutefois, tel que nous le verrons plus loin, il faut demeurer prudents dans l'interprétation de ces données considérant le très faible taux de réponse obtenu.

3.2.4 Analyses sur quatre temps à partir de l'échantillon de Hochelaga-Maisonneuve seulement (temps X groupe d'intervention)

Lorsque les analyses sont reprises uniquement en conservant les répondants de Hochelaga-Maisonneuve, un seul effet d'interaction recherché est observé, soit l'effet Temps par groupe d'intervention sur le rendement scolaire. La figure 4.4 présente la distribution des moyennes de rendement en fonction des temps de collecte et des quatre groupes de service ainsi que les résultats des tests post hoc réalisés sur ces moyennes.

FIGURE 4.4

DISTRIBUTION DES MOYENNES ET TEST POST-HOC SUR LE RENDEMENT SCOLAIRE EN FONCTION DU TEMPS DE MESURE ET DU GROUPE D'INTERVENTION POUR HOCHELAGA-MAISONNEUVE



Quatre différences de moyennes sont statistiquement significatives dans le temps aux tests post-hoc, soit l'augmentation de moyenne des élèves sans problème scolaire entre octobre 2004 et juin 2005 ainsi que pour ces mêmes élèves entre octobre 2004 et juin 2006. On observe le même type d'augmentation pour les élèves ayant des problèmes mais recevant des services d'aides aux devoirs de Je Passe Partout. Cette différence est significative entre octobre 2004 et juin 2006 pour ceux qui ont reçu ces services de façon sporadique et entre octobre 2004 et juin 2005 pour ceux qui les ont reçus de façon régulière. En d'autres termes, cette interaction montre une amélioration du rendement pour l'ensemble des élèves sauf pour les élèves ayant des problèmes mais ne recevant pas de service. Ceci pourrait signifier un effet de l'intervention, mais la prudence doit demeurer dans l'interprétation car plusieurs autres facteurs pourraient expliquer ce résultat, dont la non équivalence du groupe d'élèves ne recevant pas de service comparativement à ceux qui en reçoivent. Notons toutefois que lorsqu'on refait cette même analyse sur le rendement scolaire auprès des élèves de St-Michel mais pour les trois temps de octobre 2004 à juin 2006 on observe un effet temps qui ne se distingue pas en fonction des types d'intervention. C'est donc dire que dans st-Michel les élèves à problème ayant ou n'ayant pas de service d'aide aux devoirs s'améliorent dans le temps. Cette différence entre les territoires est-elle due à une particularité des élèves ne recevant pas de service dans Hochelaga-Maisonneuve ou encore à une efficacité accrue de l'intervention de Je Passe Partout sur le rendement scolaire? Avec le devis et les conditions dans lesquelles nous l'avons réalisé, il n'est malheureusement pas possible de répondre à cette question.

4 DISCUSSION

Que peut-on conclure des résultats sur l'effet différentiel entre les mesures d'aide aux devoirs dans les deux territoires observés dans le cadre de la présente étude ? D'abord, il y a très peu de traces qui permettraient de conclure a un effet supérieur de l'intervention de Je Passe Partout comparativement au modèle d'aide aux devoirs dispensé dans St-Michel. Seulement deux des nombreuses analyses réalisées permettent de soutenir cette hypothèse et avec des résultats modestes. D'abord au niveau des parents, il se pourrait que l'intervention dans Hochelaga-Maisonneuve aide les parents à l'intérieur d'une année à améliorer leur discipline à la maison pendant la période de devoirs. Toutefois, rappelons ici que les données recueillies auprès des parents souffrent d'un très faible taux de réponse sans compter que ces données ont été recueillies très longtemps après le début de l'intervention. Il peut donc y avoir plusieurs autres sources d'explication de cet effet, dont le biais lié à la sélection et à l'attrition.

Un autre effet est celui sur le rendement scolaire qui s'exprime comme un effet de protection pour les élèves de Hochelaga-Maisonneuve qui participent aux ateliers de Je Passe Partout. Le rendement de ces derniers s'améliore dans le temps tandis que ce n'est pas le cas des élèves qui ne reçoivent pas ce service. Toutefois précisons qu'il est étonnant d'obtenir un résultat sur une variable aussi distale que le rendement quand aucun effet n'est observable sur l'engagement scolaire et la motivation des élèves, ces deux variables étant fréquemment associées à la réussite. De plus rappelons dans Hochelaga-Maisonneuve une plus grande proportion d'élèves en trouble du comportement. Il faut donc être en mesure d'envisager que ce groupe ne se comporte pas comme celui de St-Michel possiblement parce qu'il a plus de difficultés. Alors, l'effet observé n'en serait possiblement pas un.

Comment est-il donc possible d'expliquer cette absence d'effet ? Au moins quatre hypothèses peuvent être formulées à cet égard ? D'abord il pourrait s'agir d'un problème lié à la mesure, soit en lien avec la fiabilité ou la sensibilité des mesures ou encore avec le choix même des mesures utilisées. Dans le premier cas, on pourrait raisonnablement penser que, puisque l'aide aux devoirs n'est pas le principal déterminant de la réussite éducative, les effets attendus devraient être relativement faibles. Dans un tel cas les mesures doivent très bien cibler les contenus évalués, être très sensibles et surtout fiables. Il est certain qu'avec un échantillon de grande taille ces qualités sont moins essentielles car elles sont compensées par le nombre, mais dans le cas de notre étude avec l'échantillon dont nous disposons ces conditions sont essentielles.

Quoique les instruments de mesure utilisés avaient un niveau de fiabilité suffisant, il demeure pensable que leur sensibilité ait pu être insuffisante pour détecter des effets statistiquement significatifs.

Un autre facteur lié à la mesure est possiblement le biais associé au changement de juge dans le cas de la GEPE. Rappelons que cette mesure est complétée par les enseignants en début et en fin d'année. Dans une comparaison sur plus d'un an, il y a nécessairement un changement de juge dans l'évaluation des élèves sur les mêmes dimensions. Il peut être pensable que ce changement d'évaluateur induise de l'erreur dans la mesure et en réduise d'autant la fidélité.

Dans un autre ordre d'idée, il est également possible que les variables dépendantes ciblées aient été trop distales par rapport à l'intervention évaluée. L'analyse des pratiques des monitrices de Je Passe Partout permet de constater une insistance particulière sur l'estime de soi des jeunes ou encore sur des facteurs liés à la persévérance scolaire plutôt qu'à la réussite. En ce sens, des variables d'ordre comportemental ou de rendement n'étaient peut être pas une bonne cible. En d'autres mots, les effets sont possiblement ailleurs que ce sur quoi a porté la mesure.

Une autre possibilité est liée au biais d'échantillon ou la non équivalence des groupes. Rappelons que le devis est l'équivalent d'un protocole pré-test post-test avec groupe de comparaison non équivalent. La principale limite de ce devis est la non équivalence des groupes.Dans le cas de non-équivalence on peut alors penser que l'ensemble des menaces à la validité interne d'un devis peut expliquer les effets observés ou encore masquer des effets. Les analyses précédemment présentées sur la comparaison des répondants des deux territoires et des groupes d'intervention montrent un certain nombre de différences qui pourraient compromettre l'apparition d'effets. Par exemple, certaines conditions d'adversité à la réussite sont davantage présentes dans Hochelaga-Maisonneuve que dans St-Michel. Si on pense aux taux de troubles de comportement plus élevés dans Hochelaga-Maisonneuve, de telles conditions peuvent effectivement rendre les effets plus difficiles à se manifester ou encore faire pâlir toutes améliorations par rapport à des améliorations similaires que l'on constaterait dans St-Michel. À titre d'exemple, les améliorations constatées chez les élèves de l'aide aux devoirs de Hochelaga-Maisonneuve et de St-Michel sont en apparence similaires. Cependant, les gains dans Hochelaga-Maisonneuve pourraient peut être correspondre à des gains beaucoup plus importants, considérant les conditions d'adversités, donc une efficacité accrue de l'intervention associée à ces changements.

Finalement la dernière hypothèse est tout simplement que l'intervention n'a pas d'effet, du moins pas plus qu'une intervention institutionnelle d'aide aux devoirs peu soutenue par l'action communautaire locale.

CHAPITRE 5

L'ÉVALUATION RÉALISTE DES MESURES DE SOUTIEN À LA RÉUSSITE SCOLAIRE DANS DEUX COMMUNAUTÉS MONTRÉALAISES DÉFAVORISÉES

Angèle Bilodeau
Jean Bélanger
Francis Gagnon
Nathalie Lussier

1 INTRODUCTION

Cette quatrième et dernière étude est une discussion des résultats des trois études précédentes en vertu de l'approche d'évaluation réaliste retenue dans cette recherche. Cette discussion vise à articuler empiriquement et théoriquement les liens entre le contexte des communautés d'intervention, les arrangements parmi les acteurs, les mesures qui en découlent et les effets observés chez les enfants et leurs parents. Elle cherche à répondre à la question initiale « *Comment les mesures déployées réussissent-elles ou pourquoi ne réussissent-elles pas à accroître l'implication parentale et les compétences et la réussite scolaire des enfants? »*. Cette discussion porte sur les théories du programme qui fondent les solutions déployées et qui peuvent être transférables dans d'autres contextes.

Nous discutons dans un premier temps l'articulation « contexte + mécanismes = effets » dans les deux communautés locales étudiées en suivant la chaîne de raisonnement suivante : Quel est le contexte ? Quels processus sont déployés et quels mécanismes sont activés ? Avec quels effets ? Dans un deuxième temps, nous élargissons la discussion en abordant la relation entre la théorie du problème et la théorie du programme dans l'initiative étudiée.

2 L'ARTICULATION « CONTEXTE + MÉCANISMES = EFFETS »

2.1 QUEL EST LE CONTEXTE DE L'INTERVENTION?

Dans l'articulation « contexte + mécanismes = effets », le contexte réfère aux particularités des conditions ou des comportements où évolue l'intervention. La compréhension de ces conditions et comportements – ou déterminants – à l'origine du problème constitue la théorie du problème, à laquelle correspondent des choix d'interventions susceptibles de soutenir les changements escomptés dans ces mêmes conditions et comportements.

Dans la situation étudiée le contexte est sommairement décrit de la façon suivante. D'abord, on s'entend pour dire que l'échec scolaire est un problème social caractéristique des milieux défavorisés. Le contexte de pauvreté comporte un ensemble de conditions, dans les familles et dans le milieu, tels que la sous–scolarisation, la précarité de l'emploi, le faible revenu, la pauvreté des réseaux sociaux, l'inadéquation et l'insalubrité des logements, l'insécurité alimentaire, autant de conditions qui accroissent les risques de problèmes tels qu'une difficulté à assumer ses rôles parentaux, une faible stimulation intellectuelle durant la petite enfance, la violence familiale et la négligence envers les enfants, les carences alimentaires, ou une dévalorisation de l'école comme outil de réussite sociale. Il est ainsi largement reconnu que le contexte de pauvreté affecte le développement des prédispositions cognitives, sociales et émotives nécessaires à l'apprentissage scolaire chez les enfants, entraînant ainsi des risques d'échec scolaire.

Si l'expérience de l'enfant à son entrée à l'école est déterminante pour sa réussite scolaire, le milieu scolaire en lui-même influence aussi l'expérience de l'enfant, sa persévérance et sa réussite scolaires. Les écoles qui font face à une forte proportion d'enfants avec des troubles d'apprentissage et de comportements sans, souvent, disposer des ressources professionnelles suffisantes et adéquates, sont décrites dans certaines recherches par des attentes peu élevées envers les enfants, un enseignement de moindre qualité ou de l'absentéisme scolaire. L'échec scolaire est lui-même associé à une étendue de problèmes sociaux tels que l'abandon scolaire et la sous–diplômation, les problèmes de chômage et de dépendance à la sécurité du revenu, de criminalité accrue, et de coûts accrus en services publics. L'échec scolaire participe ainsi à la transmission intergénérationnelle de la pauvreté et des problèmes sociaux. Cette théorie du problème, articulée notamment dans l'ouvrage collectif de Vitaro et Gagnon (2000), est largement partagée dans les deux milieux étudiés, tel que le rapportent les études 1 et 2. Le diagramme à la figure 5.1 modélise cette théorie du problème.

Dans Hochelaga–Maisonneuve et Saint-Michel, les indicateurs usuels décrivant les milieux socioéconomiques et les déterminants de la santé et du bien-être ou de la réussite scolaire situent ces territoires parmi les plus défavorisés de la région de Montréal (DSP, 2006a,b). Quelques unes des statistiques populationnelles de ces territoires sont présentées au tableau 5.1. Elles peuvent être insérées au diagramme de la figure 5.1 afin de spécifier ou particulariser le problème dans chaque territoire. Les deux territoires sont comparables sur le plan des conditions de vie et de la pauvreté matérielle des familles avec enfants d'âge scolaire, les situant nettement en dessous des données montréalaises. Les deux territoires se distinguent cependant par la présence nettement plus forte de populations d'origine immigrée dans Saint-Michel. Autre différence, la co-occurrence de la défavorisation matérielle et de la défavorisation sociale observée dans Hochelaga–Maisonneuve ne s'observe pas dans Saint-Michel. En outre, l'association forte généralement rencontrée entre la pauvreté et l'abandon scolaire ou différents problèmes sociaux tels que la violence agie ou subie chez les enfants, ne s'observe pas dans Saint-Michel, ces caractéristiques se situant autour de la moyenne montréalaise. Une analyse comparée des différents territoires de CLSC de l'Île de Montréal montre que le modèle observé dans Saint-Michel tend à se reproduire dans d'autres communautés à forte concentration pluriethnique (Dupont et al., à paraître). Une telle observation conduit à supposer que l'appartenance aux communautés ethniques agirait comme une variable modératrice dans la relation entre la pauvreté et différents problèmes sociaux.

Les caractéristiques de l'échantillon dans cette recherche, tel que rapportées dans la 3^{e} étude, se comportent de façon concordante aux données populationnelles. Les familles des cohortes d'enfants des deux territoires sont comparables sur le plan de la défavorisation matérielle. Cependant, elles se distinguent sur les quelques caractéristiques sociales mesurées, soit que les élèves de St-Michel sont davantage issus de l'immigration, et que les élèves de Hochelaga-Maisonneuve parlent davantage le français à la maison, que leurs mères est plus à l'extérieur pour le travail et que ces jeunes sont davantage en difficulté de comportement.

TABLEAU 5.1

CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES POPULATIONNELLES DES TERRITOIRES HOCHELAGA–MAISONNEUVE ET SAINT-MICHEL

	H-M	Saint-Michel	Montréal
Proportion de la population vivant sous le seuil de faible revenu (1)*	46%[a,b]	41%[b]	29%
Proportion des ménages locataires consacrant 30% ou plus de leur revenu pour se loger*	41%[a,b]	39%[b]	37%
Proportion des familles avec enfants de moins de 18 ans vivant sous le seuil de faible revenu (1)*	53%[b]	51%[b]	31,6%
Proportion de familles monoparentales parmi les familles avec enfants de moins de 18 ans*	47%[a,b]	36%[b]	28%
Proportion des familles monoparentales avec enfants de moins de 18 ans vivant sous le seuil de faible revenu (1)*	70%[a,b]	73%[b]	53%
Indice de défavorisation des écoles primaires** Le 1e quintile regroupe les écoles les plus défavorisées	1e quintile sauf 1 école	1e et 2e quintile	--
Proportion de la population d'origine immigrée*	10,4%[a,b]	42,7%[b]	27,6%
Proportion des 15-24 ans ne fréquentant pas l'école*	49%[a,b]	33%	31,6%
Proportion de la population dans le quintile le plus défavorisé selon l'indice de défavorisation matérielle (2)	42,9%[a,b]	73,2%[b]	19,9%
Proportion de la population dans le quintile le plus défavorisé selon l'indice de défavorisation sociale (2)	79,3%[a,b]	21,4%[b]	36,3%
Taux de victimisation chez les 0-17 ans (3) (taux pour 1000)***	63[a,b]	27[b]	21
Taux d'externalisation chez les 0-17 ans (4) (taux pour 1000)***	28[a,b]	15	14
Taux de délinquance juvénile (taux pour 1000) ****	78[b]	67	60

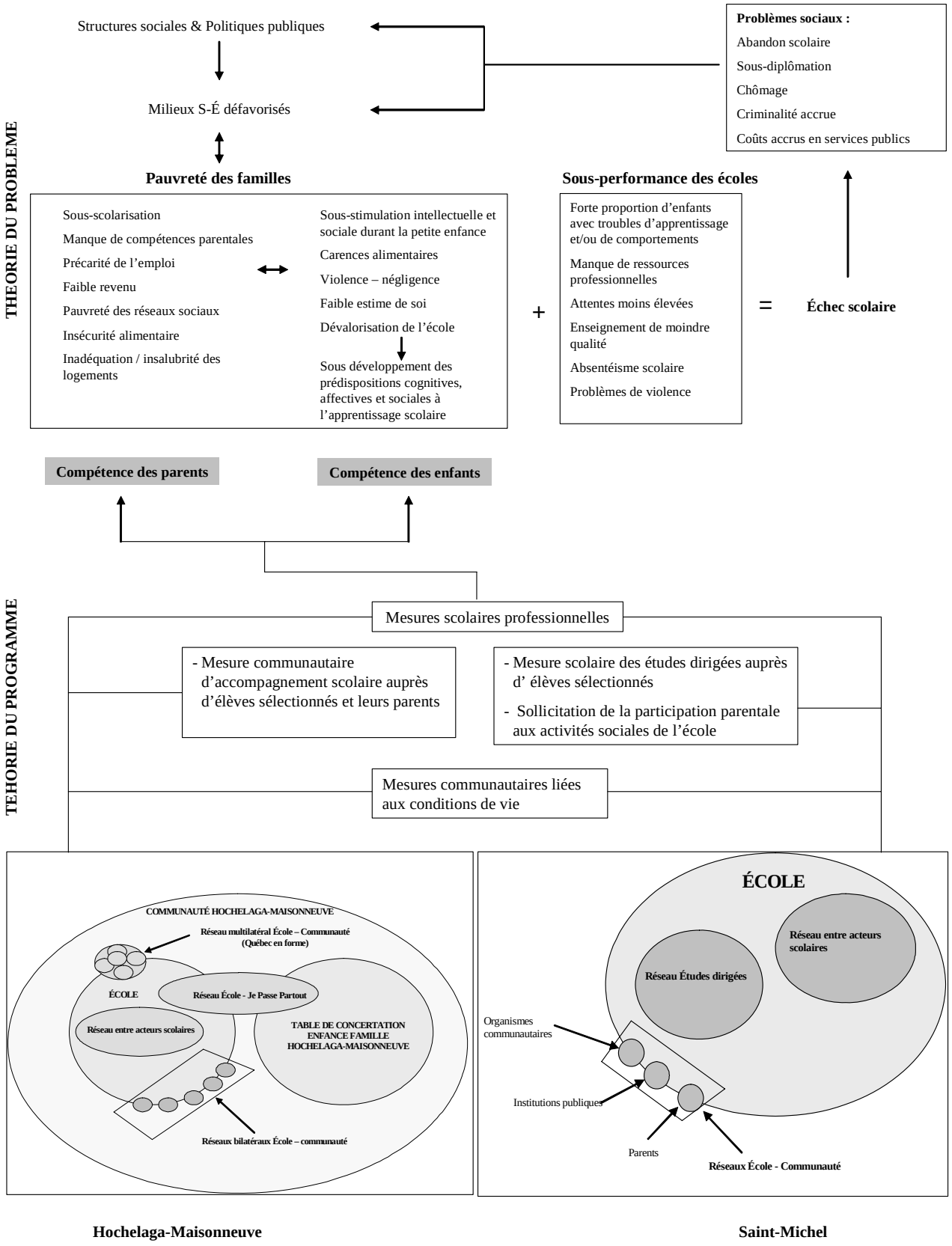
[a] Différence significative entre les deux territoires locaux
[b] Différence significative entre ce territoire et la Ville de Montréal

Sources : * Statistiques Canada, Recensement 2001.
** Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal (2005).
*** Centre jeunesse de Montréal, 1998-2000.
**** Service de police de la Ville de Montréal, 2001.

(1) Le seuil de faible revenu correspond aux niveaux de revenu selon lesquels on estime que les familles ou les personnes hors famille consacrent 20% de plus que la moyenne générale à la nourriture, au logement et à l'habillement. Statistique Canada. Dictionnaire du recensement 2001 (http://www12.statcan.ca/francais/census01/products/reference/dict/index_f.htm#dictionnaire).
(2) L'indice de défavorisation matérielle et sociale est un résumé des facteurs qui conditionnent la vie matérielle (chômage, revenu, diplômation) et la vie sociale (situation conjugale, familiale et résidentielle) des gens. Les seuils de défavorisation matérielle et sociale sont fixés en fonction de l'ensemble de la population du Québec.
(http://www.msss.gouv.qc.ca/statistiques/atlas/atlas/index.php?id_carte=11)
(3) Le taux de victimisation est le rapport entre le nombre d'enfants ayant été victimes d'abandon, de négligence, d'abus sexuel ou physique dans un territoire donné et la population d'enfants du même groupe d'âge de ce territoire (DSP 2006 a,b).
(4) Le taux d'externalisation est le rapport entre le nombre d'enfants ayant des troubles de comportement ou ayant commis un délit dans un territoire donné et la population d'enfants du même groupe d'âge de ce territoire (DSP, 2006 a,b).

FIGURE 5.1

RELATION ENTRE THÉORIE DU PROBLÈME ET THÉORIE DU PROGRAMME



2.2 QUELS PROCESSUS SONT DÉPLOYÉS ET QUELS MÉCANISMES SONT ACTIVÉS ?

Dans l'articulation « contexte + mécanismes = effets », les mécanismes renvoient à la manière dont les composantes de l'intervention entraînent le changement, soit l'arrimage entre le modèle d'action, c'est-à-dire quels processus sont à l'œuvre dans l'intervention, et le modèle de changement, c'est-à-dire quels mécanismes causaux sont activés par l'intervention.

Devant ce problème de l'échec scolaire, dans les deux communautés, l'intervention élaborée par les acteurs, qu'ils soient des milieux scolaire ou communautaire, découle de leur problématisation du rapport problème-solution et se décline en offre de services. Le diagramme à la figure 5.1 représente les solutions élaborées.

Dans les deux communautés, les acteurs scolaires problématisent la solution en termes de services professionnels spécialisés, interdisciplinaires et concertés. Les réseaux d'acteurs scolaires professionnels déploient deux types de services. Premièrement des services professionnels spécialisés et sélectifs, destinés aux enfants présentant des problèmes d'apprentissage ou de comportement. La concertation interdisciplinaire (enseignants et professionnels) doit y favoriser une meilleure adéquation et efficacité des interventions. L'optique est individuelle ou de petits groupes et de nature correctrice. Elle endosse et applique la politique générale d'organisation des services de la CSDM concernant les enfants en difficultés : signalisation, dépistage, diagnostic interdisciplinaire (enseignants et professionnels), plan d'intervention, traitement. Deuxièmement, des mesures universelles visant le soutien aux apprentissages académiques et au développement des compétences sociales. La collaboration interdisciplinaire (enseignant et orthopédagogue ou psycho–éducateur) en classe y favorise la pratique d'une pédagogie différenciée. L'optique est une approche de groupes ayant des visées pédagogiques.

Ces mesures scolaires professionnelles cherchent à soutenir des mécanismes individuels, soit ceux de l'apprentissage chez les enfants ayant des problèmes de cet ordre et ceux de l'adaptation chez les enfants ayant des problèmes de comportement.

Dans la communauté de Hochelaga–Maisonneuve, la Table de concertation Enfance Famille, qui constitue un espace communautaire de résolution collective des problèmes du quartier, problématise la solution à l'échec scolaire de façon plus large, impliquant les parents, et imbriquée dans une optique de lutte contre la pauvreté. Le soutien scolaire et familial cherche à outiller les parents et les enfants afin de favoriser la réussite scolaire de ceux-ci et donc, leur intégration socio-économique future. La lutte pour la réussite scolaire est ainsi vue comme un vecteur pour la rupture du cercle de la pauvreté. La solution élaborée se décline en services et soutien aux enfants et leurs parents selon une approche adaptée à leurs besoins et leur contexte. Le réseau collaboratif écoles – Je Passe Partout réalise deux interventions : les études dirigées auprès d'enfants sélectionnés, tenues à l'école et en continuité des activités scolaires régulières, avec l'optique d'offrir aux enfants des conditions favorables à l'apprentissage qu'ils ne retrouvent pas nécessairement dans leur milieu familial; une intervention de soutien au développement des compétences parentales (à l'école, par téléphone ou au domicile), avec l'optique de soutenir leur prise de rôle dans l'encadrement scolaire de leurs enfants.

Cette mesure d'accompagnement scolaire communautaire se centre sur le développement de trois ordres de compétences, socio-affectives, académiques et instrumentales, chez les enfants. Ce sont ces mécanismes individuels que l'intervention cherche à renforcer et par lesquels elle cherche à accroître la réussite scolaire. Cette mesure cherche en outre à renforcer ces compétences chez les enfants en stimulant les mécanismes de l'intéressement des parents envers l'école et leur implication parentale dans les activités académiques.

Ainsi, le système d'action Je Passe-Partout – écoles travaille essentiellement à activer deux mécanismes reliés à la réussite scolaire, soit les compétences académiques, socio-affectives et instrumentales des enfants et l'implication parentale dans les activités académiques, chez un sous-groupe sélectionnés d'enfants présentant des problèmes d'apprentissage sans trop de problèmes de comportement.

Dans la communauté de Saint-Michel, le réseau collaboratif des études dirigées (directions d'écoles, tuteurs et enseignants) met l'accent sur l'importance de pallier le manque de soutien parental au point de vue académique, en contexte pluriethnique et défavorisé. Ces acteurs soutiennent que le succès scolaire est fortement lié à l'implication parentale dans les activités scolaires et la valorisation de la réussite scolaire. Ils reconnaissent que les difficultés scolaires des enfants sont en partie liées à l'insuffisance ou l'absence d'encadrement parental, particulièrement en ce qui a trait aux devoirs et leçons à la maison. En milieux pluriethniques et défavorisés, des obstacles tels que la sous–scolarisation, les barrières linguistiques et culturelles expliquent le peu d'implication parentale. La solution retenue, celle des études dirigées à l'école après les classes, focalise sur les enfants et a une visée supplétive. Une telle approche est jugée plus réaliste qu'une intervention destinée à soutenir l'implication parentale dans les activités académiques. Le réseau collaboratif des études dirigées offre aux enfants sélectionnés un environnement propice au travail scolaire et une assistance dans la réalisation des devoirs et leçons, en continuité de l'enseignement régulier. La participation parentale à la vie de l'école est davantage encouragée dans des activités non proprement académiques. Dans Saint-Michel, l'implication parentale dans les activités socioculturelles et dans les espaces décisionnels de l'école (conseil d'établissement, organisme de participation parentale) fait partie du réseau d'acteurs autour de l'école.

Cette mesure cherche principalement à activer les compétences académiques des enfants rejoints, alors que l'ouverture des espaces décisionnels de l'école et des activités parascolaires aux parents cherche à stimuler les mécanismes de la participation et de l'intéressement à l'école.

Enfin, **dans les deux communautés**, différents acteurs, publics et communautaires, interviennent sur des facteurs liés aux conditions de vie et au bien-être des enfants. Bien que ces acteurs n'agissent pas directement sur la dimension proprement scolaire, ils ont un lien avec la réussite scolaire des enfants puisque celle-ci est considérée comme associée aux conditions de vie générales des enfants. Leur intervention va dans le sens de l'orientation donnée dans les cadres politiques (entente MSSS-MEQ, Soutien à l'école montréalaise) qui en appellent au concours de tous les intervenants concernés par le bien-être des enfants. Les directions d'école s'engagent dans cette problématisation en raison des besoins multiples dans leurs écoles et des services existants dans la communauté. L'optique est que les enfants puissent bénéficier du plus de services possibles pour atténuer les conséquences négatives de la pauvreté. La réponse aux besoins extra scolaires des enfants (en santé et bien-être) favoriserait l'efficacité des mesures proprement scolaires. Le réseau collaboratif entre les écoles et différents organismes, formé surtout d'arrangements bilatéraux, ne rejoint généralement pas l'idée d'une action globale et concertée de tous les acteurs, telle que promue dans les mêmes cadres de politiques (entente MSSS-MEQ, Soutien à l'école montréalaise). La solution déployée est axée sur l'accès pour les enfants à une gamme étendue de services, soit des services professionnels spécialisés et sélectifs dispensés par les institutions publiques (ex : le CSLC) et une gamme de services pour tous tels que les sports et loisirs ou l'aide alimentaire.

Ces mesures d'aide matérielle et sociale cherchent à agir sur les conditions de pauvreté dans lesquelles vivent les enfants. À ces conditions de pauvreté sont associés les mécanismes de la marginalisation scolaire et sociale et de la dévalorisation de l'école comme outil de réussite sociale, qui opèrent fortement en milieu de pauvreté, dans la construction du problème de l'échec scolaire.

Les interventions documentées dans les deux communautés constituent des systèmes d'action complexes opérant un ensemble de processus en vue d'atteindre des finalités reliées plus ou moins directement à la réussite scolaire.
Ces systèmes d'action poursuivent des finalités transformatrices en cherchant à activer des mécanismes de la réussite scolaire, c'est-à-dire en cherchant à agir sur des déterminants ciblés de la réussite scolaire, surtout de l'ordre des compétences des enfants et des parents. Les processus sociaux qui opèrent dans le modèle d'action de chacune des deux communautés sont de plusieurs ordres. À l'aide de théories générales du social, nous avons documenté dans l'étude 1 les processus innovants ayant cours dans les collaborations parmi les acteurs scolaires, entre les acteurs scolaires et communautaires, et associant les parents. Et dans l'étude 2, nous avons documenté le processus de construction de la pratique dans le sous-système d'action de l'accompagnement scolaire selon les deux modèles, soit le service de la CSDM et le service de Je Passe Partout.

La matrice au tableau 5.2 résume pour chaque communauté les systèmes d'action, les mesures déployées et les mécanismes que l'on cherche à activer. Cette matrice montre que la communauté de Hochelaga–Maisonneuve dispose d'une concertation école–communauté structurée qui soutient un processus d'innovation plus dynamique, entraînant davantage de synergie entre les savoirs et les ressources de l'école et de la communauté. Ce qui entraîne des mesures de soutien à la réussite scolaire plus complexes et cherchant à activer davantage de mécanismes. Bien que dans les deux communautés, les arrangements collaboratifs intersectoriels se développent à partir de chacune des écoles, tel que le montre l'étude 1, les mesures déployées et les mécanismes sur lesquels porte l'action sont plus étendus dans Hochelaga–Maisonneuve qui bénéficie de l'action concertée. Dans cette communauté, même si les écoles primaires ne jouent pas un rôle actif et soutenu au sein de l'espace communautaire, la concertation soutient une action collective pour les jeunes et l'organisme Je Passe Partout agit en intermédiaire entre les écoles et cette concertation. Mais il demeure que les mécanismes reliés à la réussite scolaire que cherchent à activer ces systèmes d'action, dans les deux communautés, sont principalement d'ordre individuel, chez les enfants et les parents.

Au bilan, dans les deux sites, les processus diffèrent principalement par leur mesure d'accompagnement scolaire. La discussion sur les effets qui suit focalise sur cette mesure en comparant les deux communautés et, dans chaque d'elle, en comparant le groupe d'enfants sans problème scolaire, le groupe avec problèmes scolaires recevant cette mesure et le groupe avec problèmes scolaires sans cette mesure.

2.3 AVEC QUELS EFFETS?

Est-ce que l'accompagnement scolaire, dans les deux communautés, réussit à accroître la réussite scolaire des enfants? Est-ce qu'un soutien communautaire structuré, issu de l'action locale concertée, accroît la valeur des mesures de soutien à la réussite scolaire? Comment les mesures déployées réussissent-elles ou pourquoi ne réussissent-elles pas à accroître l'implication parentale et les compétences et la réussite scolaire des enfants*?*

Sur le plan des effets de la mesure communautaire dans Hochelaga-Maisonneuve, comparée aux Études dirigées dans St-Michel, nos résultats montrent que les différences observées au plan des processus et des pratiques entre les deux communautés n'entraînent pas de différences d'effets chez les enfants. Une différence d'effet de l'intervention de Je Passe Partout est toutefois observée chez les parents d'Hochelaga-Maisonneuve qui améliorent leur capacité à encadrer les études à la maison, comparé aux Études dirigées dans St-Michel. Devant ce constat, il faut prendre en compte les différences entre les deux communautés étudiées. Malgré qu'elles soient comparables sur le plan de la défavorisation matérielle, la communauté de Hochelaga-Maisonneuve se distingue par une prévalence nettement plus importante de problèmes tels que le décrochage scolaire, la victimisation des enfants et les troubles de comportement. La communauté de Saint-Michel se situe à cet égard autour de la moyenne montréalaise. Ces différences limitent la comparabilité des deux communautés sur le plan des effets, tel que soutenu dans l'étude 3.

Tableau 5.2
Matrice « Contexte + Mécanismes = Effets » dans les sites Hochelaga-Maisonneuve et St-Michel

Sites	Contexte	Mécanismes		Effets
		Modèle d'action	**Modèle de changement**	
H-H	Pauvreté matérielle des familles Défavorisation sociale Abandon scolaire Taux élevé de victimisation, d'externalisation et de délinquance juvénile	Réseau d'acteurs scolaires professionnels -» mesures scolaires professionnelles universelles et sélectives	Mécanismes individuels de l'apprentissage et de l'adaptation chez les enfants ayant des problèmes d'apprentissage et/ou de comportement	<u>Enfants</u> Pas de différence d'effets entre H-M et St-M Amélioration du rendement scolaire chez les élèves H-M avec problèmes d'apprentissage et mesure communautaire Aucun effet sur la motivation, le soutien instrumental, les problèmes perçus avec les devoirs et le sentiment d'appartenance à l'école <u>Parents</u> H-M améliore leur capacité à encadrer les études à la maison, comparé à St-M
		Action communautaire concertée jeunesse/ Je Passe Partout en intermédiaire : ➢ Réseau Je Passe Partout- Écoles –» mesure communautaire sélective d'accompagnement scolaire auprès des enfants et des parents ➢ Écoles – OCs –» mesures communautaires universelles de soutien matériel et social Écoles –OPs –» mesures professionnelles sélectives et correctives	Développement des compétences individuelles des enfants (académiques, socioaffectives, instrumentales) Intéressement des parents à la scolarisation de leur enfant (compétences instrumentales) Couverture des besoins de base (matériels et culturels)	
St-M	Pauvreté matérielle des familles	Réseau d'acteurs scolaires professionnels –» mesures scolaires professionnelles universelles et sélectives –» mobilisation des parents dans activités socioculturelles de l'école	Mécanismes individuels de l'apprentissage et de l'adaptation chez l'enfant Stimulation des mécanismes de la participation parentale et de l'intéressement à l'école	<u>Enfants</u> Pas de différence d'effets entre H-M et St-M Amélioration du rendement scolaire dans le temps chez tous les groupes d'élèves Aucun effet sur la motivation, le soutien instrumental, les problèmes perçus avec les devoirs et le sentiment d'appartenance à l'école
		Acteurs scolaires des Études dirigées–» Mesure scolaire non professionnelle sélective d'accompagnement scolaire auprès des enfants	Développement des compétences académiques des enfants	
		Écoles – OCs et OPs –» Mesures professionnelles sélectives et correctives + Mesures communautaires universelles de soutien matériel et social	Couverture des besoins de base (matériels et culturels)	

Légende : OCs : organismes communautaires; OPs : Organismes publics; SSS : Santé et services sociaux

Cela étant, dans Hochelaga-Maisonneuve, les élèves avec problèmes d'apprentissage et recevant la mesure communautaire montreraient une amélioration de leur rendement scolaire, comparé aux élèves avec problèmes et ne recevant pas la mesure. En contrepartie, dans St-Michel, en ce qui a trait au rendement scolaire, les élèves avec ou sans problèmes, recevant les Études dirigées ou pas, s'améliorent tous dans le temps. Ainsi, le modèle écoles-Je Passe Partout parviendrait à ce que les enfants ayant des problèmes scolaires deviennent plus performants dans leurs matières scolaires. Toutefois, cette amélioration n'est pas associée, dans les deux communautés, à une amélioration au plan des variables intermédiaires telles que la motivation et le sentiment d'appartenance à l'école. Ainsi, s'ils peuvent être plus performants, les enfants ne se sentiraient pas forcément plus compétents et plus intéressés à l'école, du moins sur la période étudiée.

Malgré l'impact généralement limité des mesures, certains effets explicités dans l'étude 3 permettent d'affirmer que l'action collective locale possède des aptitudes de définition efficace des problèmes et des solutions au point de vue du développement de la communauté. Globalement, les interventions de Je Passe Partout semblent améliorer le rendement scolaire des élèves et la capacité d'encadrement des parents qui y participent. Cependant, à la lumière de l'étude 3, on ne peut pas dire que ce service, même s'il est plus innovant, soit plus performant que les Études dirigées de Saint-Michel. Sauf que la « performance » du service repose sur le fait qu'il constitue une réponse collective à des besoins spécifiques du quartier, soit une défavorisation sociale et culturelle chez les familles qui rendent celles-ci moins outillées pour encadrer le cheminement scolaire des enfants, alors que ces problèmes sont de moindre envergure dans Saint-Michel. Devant l'étendue des problèmes, il s'agit d'une intervention qui part d'une lecture fine des problèmes, qui cible des besoins spécifiques et qui est en mesure d'entraîner certains effets. Toutefois, ces résultats demeurent modestes, compte tenu des ressources limitées et des considérations structurelles à l'origine de la reproduction des inégalités sociales.

3 LA RELATION ENTRE LA THÉORIE DU PROBLÈME ET LA THÉORIE DU PROGRAMME

Maintenant, pourquoi une intervention plus innovante, qui vise un éventail plus large de déterminants, ne réussit-elle pas à entraîner davantage d'effets? Nous pensons qu'il faut prendre en compte le contexte de pauvreté et revenir à la théorie du problème afin d'élaborer une explication. Globalement, la situation étudiée porte à conclure que le processus de marginalisation sociale associé à la pauvreté peut difficilement être renversé seulement par des mesures éducatives visant le développement des compétences, chez les enfants et leurs parents. L'enfant peu engagé dans son processus de scolarisation ne se sent pas compétent. C'est le rapport social de l'élève à l'école qui est ici en cause. Bien que l'enfant puisse devenir plus performant, ce travail sur les compétences ne réussirait vraisemblablement pas à transformer ce rapport, apprécié notamment par la mesure de l'engagement scolaire, de la motivation pour les matières scolaires (français et mathématiques) et du sentiment d'appartenance à l'école.

Les mécanismes de la marginalisation scolaire et sociale et de la dévalorisation de l'école comme outil de réussite sociale, qui opèrent fortement en milieu de pauvreté, caractérisent ce rapport de l'élève à l'école. Ces mécanismes ne peuvent vraisemblablement être affectés positivement par des mesures seulement centrées sur les compétences individuelles. Quant aux mesures de soutien matériel, par leur caractère supplétif limité et aussi parce qu'elles n'agissent pas sur le rapport structurel d'inégalités sociales, ne peuvent que marginalement agir sur les conditions de pauvreté dans lesquelles vivent les enfants. Ces mesures ne changent pas le rapport structurel du sujet à l'institution scolaire qui, en milieu de pauvreté, tend à agir comme un mécanisme de marginalisation.

L'explication par l'effet de milieu, devant les inégalités en matière de santé ou d'éducation, met l'accent sur l'accès différentiel aux ressources locales nécessaires à la vie, qui produit des conditions néfastes et qui incite à des choix individuels et collectifs défavorables (Lynch et al., 2000; Marmot & Wilkinson, 2001; Muntaner et al., 2001). Les vulnérabilités des populations sont ainsi façonnées non seulement par les conditions dans lesquelles les individus vivent mais aussi par les formes d'organisation des sociétés (Symes & Frohlich, 2001; Berkman & Kawachi, 2000). Ces explications, qui mettent l'accent sur l'accès aux ressources locales, conditionnent les pratiques et programmes publics visant les groupes vulnérables. Les nouvelles stratégies, centrées sur la construction des communautés locales et promouvant des alliances entre les instances étatiques de différents secteurs et les organisations de la société civile, constituent une application des approches milieux pour la promotion de la santé, de l'éducation, ou du développement social, particulièrement dans les milieux socioéconomiquement défavorisés (Fassin, 1998; Breslow, 1999; Amin, 2007).

Dans le champ de l'éducation, ce renouvellement des pratiques prend appui sur les limites de la **solution professionnelle**, qui consiste en une multiplication et une spécialisation croissante des techniciens et professionnels non enseignants (LeVasseur & Tardif, 2005), devant le défi de scolariser adéquatement les enfants des milieux appauvris et pluriethniques. La complexité des déterminants psychosociaux du problème commande des modèles d'action différents et intégrés (Marx et al., 1998; Deslandes, 2001a; Deschesne, 2002). La **solution communautaire**, qui se fonde sur une diversité d'arrangements de collaboration entre l'école et les acteurs de sa communauté (école communautaire, communauté éducative, école multiservice), est devenue une voie privilégiée d'action afin d'accroître les ressources de l'école, diversifier ses approches et intensifier ses services (Dryfoss, 1994; Stone, 1995; Bouchard, 1998; Conseil supérieur de l'Éducation du Québec, 1998; Abrams & Gibbs, 2000; Sanders, 2001; Deslandes & Bertrand, 2001a,b). Au Québec, la Loi 180 sur l'instruction publique (1998) invite ainsi les écoles à analyser l'efficacité de leurs pratiques et à diversifier leurs approches, à innover dans l'organisation du travail et des services scolaires (MEQ, 2001). Le développement de collaborations entre l'école et sa communauté est caractérisé par le décloisonnement de l'école et la construction de nouveaux rapports entre les acteurs publics, intersectoriels, et communautaires, entraînant la recomposition de l'espace socioéducatif et la redéfinition des pratiques.

Regardée à l'aulne de ces approches innovantes, la solution locale élaborée dans chaque communauté comporte le choix de certaines stratégies alors que d'autres demeurent sous-utilisées, tant dans l'espace scolaire que dans l'espace communautaire.

D'un côté, dans l'espace scolaire, devant les retards déjà installés dès l'entrée des enfants à l'école, la logique sélective et correctrice domine les choix stratégiques et l'allocation des ressources, de façon concordante avec les politiques en Éducation. Cependant, des stratégies à caractère préventif et collectif, et des stratégies de milieux, pourraient être davantage soutenues, d'autant que la qualité de l'environnement scolaire est plus importante en milieux défavorisés puisque le réseau et les ressources de l'enfant y sont plus limités (Janosz et al., 1998). Des études discutant de l'« effet école » montrent la relation entre la réussite scolaire des élèves et l'environnement interne de l'école, qui influence notamment l'attachement des jeunes à l'école (climat de respect, de justice, de sécurité et de coopération; direction axée sur le leadership plutôt que le contrôle; pédagogie participative plutôt q'enseignement magistral; amélioration de la communication entre étudiants et professeurs; opportunités d'investissements scolaires et parascolaires; communication établie avec les parents; amélioration de la relation école-communauté) (Janosz et al., 1998, 2000; Deslandes, 2001; Sammons et al., 1995, Gottfredson, 1986 et Muijs et al., 2004 cités dans Désy, à paraître). D'un autre côté, dans l'espace communautaire, la stratégie de l'action intersectorielle concertée demeure sous-exploitée.

Dans les deux communautés, et ce malgré l'existence d'espaces de concertation communautaire fort développés, les écoles tendent à donner priorité à des arrangements bilatéraux avec différents organismes de services, tel que le soutient l'étude 1.

Par ailleurs, ces stratégies de milieu sont aussi considérées comme étant de portée limitée. La spécialisation des politiques et des programmes publics dans des secteurs tels que la revitalisation urbaine, l'éducation ou la santé, qui met l'emphase sur la cohésion et la responsabilisation des communautés locales, cherche aussi à transformer des communautés souvent appauvries par l'exode de leurs ressources et de leurs compétences et peu connectées à des réseaux extérieurs. Ces communautés en difficulté sont ainsi perçues comme devant s'en remettre à elles-mêmes pour leur reconstruction en comptant sur leur propre capacité à s'auto revitaliser. Tel que le soutient Amin (2007), on parle alors beaucoup moins des dimensions structurelles telles que les perspectives d'emploi, les obligations de l'État ou les investissements dans les infrastructures locales, pour se centrer sur les dimensions de la participation citoyenne et de la cohésion sociale. L'analyse que fait Amin montre que le développement est davantage dynamique dans les zones plus prospères et socialement diversifiées, où les acteurs peuvent développer des réseaux à l'extérieur de leur communauté pour accroître leur accès aux ressources, alors que dans les zones défavorisées, le réseautage est tourné vers l'intérieur et vers l'entraide afin de répondre aux besoins de base.

Il importe donc dans cette discussion de prendre en compte le niveau d'action des politiques et programmes et leur potentiel d'action. La réponse sociale devant le problème de l'échec scolaire étudié dans cette évaluation s'articule essentiellement au palier des communautés locales. De leur côté, les politiques publiques en Éducation encouragent les écoles des quartiers pluriethniques et défavorisés à mettre en œuvre des solutions novatrices afin de répondre aux caractéristiques particulières des jeunes en difficultés. Les formules d'accompagnement (mentorat, tutorat) et la collaboration plus étroite entre l'école et sa communauté sont les solutions les plus encouragées. Devant ce problème, les communautés locales développent aussi différentes initiatives visant à améliorer les conditions de vie des familles (loisirs, aide matérielle, sécurité alimentaire, etc.) ou visant à soutenir la réussite scolaire en intervenant auprès des enfants et des parents (www.rocqld.org). Devant un enchevêtrement complexe de causes et de conséquences qui vont des structures sociales et des politiques publiques à une étendue de problèmes sociaux, de façon nettement prédominante dans les politiques en Éducation et dans les initiatives communautaires visant la réduction de l'échec scolaire, l'enfant et la famille sont le point focal de l'intervention. Les mesures de soutien à la réussite scolaire évaluées dans cette recherche, qui découlent d'arrangements collaboratifs au palier des communautés locales, sont essentiellement de cette nature, qu'il s'agisse des mesures proprement scolaires ou des mesures communautaires.

Les politiques sectorielles en Éducation et en Santé, qui soutiennent les mesures scolaires et communautaires discutées ici, sont taillées davantage pour travailler à réduire les conséquences de la pauvreté sur les conditions de vie et le développement du potentiel des personnes. Les politiques publiques aptes à réduire, en amont, la pauvreté et les inégalités sociales sont principalement des politiques structurelles, déployées au palier central, dans des secteurs névralgiques tels que les normes du travail, la sécurité sociale, les mesures fiscales ou la formation professionnelle, des sphères qui ont une incidence plus directe sur les déterminants socio-économiques de la santé et du bien-être ou de la réussite scolaire, et qui relèvent d'autres secteurs que la Santé et l'Éducation.

Au palier maco–social, l'analyse comparée de différents régimes politiques[52] dans les pays capitalistes avancés (OCDE) montre que les régimes qui cherchent à réduire les inégalités produites par le marché en recourant à des politiques publiques et des programmes sociaux universels (ex : transfert de sécurité sociale, formation professionnelle) réussissent mieux à réduire la pauvreté et les inégalités que les régimes moins interventionnistes (Bernard et Saint-Arnaud, 2003; 2004).

Ainsi, les politiques et initiatives discutées dans cette étude cherchent à agir auprès des personnes pauvres afin de renforcer leur potentiel et améliorer leurs conditions de vie de sorte à réduire les effets négatifs de la pauvreté sur leur situation. L'évaluation réalisée montre qu'elles y parviennent difficilement. Des évaluations réalisées au Québec sur des initiatives locales en milieu de pauvreté, visant la petite enfance ou les enfants d'âge scolaire, arrivent à ce même constat mitigé sur leur capacité à faire une différence significative et durable pour les populations de milieux défavorisés (Brodeur et al., 2001; Ouellet et al., 2003; Denis et al., 2005).

.

[52] Nous référons ici aux différents types d'arrangements institutionnels entre l'État, le Marché et la Société civile (principalement la Famille), par lesquels les citoyens se procurent les ressources nécessaires pour répondre à leurs besoins.

ANNEXE 2.1 LES SOURCES DE DONNÉES

LES SOURCES DE 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.
Sophie Coley, coordonnatrice du Comité d'action de milieu Saint-Michel, le 27 septembre 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 Montcalm
André Roy, directeur, le 25 octobre 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée 60 minutes.
Entrevue de groupe : Xuan Yen Vo Nguyen (enseignante), King-Kèo Hanphiboune (enseignante), Chantal Paillé (enseignante) et Linda Gosselin (enseignante), 4 février 2005. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 90 minutes.
Entrevue de groupe : Josée Mallette (enseignante), Marylène Rattelle (enseignante), Lyne Dauphinais (enseignante), Lucie Dauphinais (enseignante) et Stéphane Cossette (enseignant), le 9 février 2005. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée 90 minutes.

École Bienville
Francine Ladouceur, directrice, le 23 novembre 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 60 minutes.
Hélène Côté Tricot, responsable des études dirigées, le 21 janvier 2005. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.
Éric Simon, enseignant, le 21 octobre 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.
Nathalie Lundy, enseignante, le 21 octobre 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.
Renée Bernard, enseignante, le 3 novembre 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.
Lily Bérubé, enseignante, le 3 novembre 2004. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 30 minutes.

École Hochelaga
Julie Belhumeur, directrice, le 1er 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-Lucie (Saint-Michel)
Gaétane Legault, directrice, le 6 mai 2005. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 60 minutes.
Entrevue de groupe : Linda Reeves (enseignante), Eugénia Letca (enseignante) et Nadia René-Louis (enseignante), le 11 mai 2005. Entrevue réalisée par Francis Gagnon. Durée : 90 minutes.

École Saint Nom de Jésus
Marie-Josée Langois, directrice-adjointe, le 1er 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/ReferentielEHDAA/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 CGTSIM*, 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 Bienville. 2005. *Projet éducatif*

École Montcalm. 2005. *Projet éducatif*

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-Lucie. 2005. *Projet éducatif*.

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.
Ndiaye, Sambou. 2005. *Projet de recherche sur les quinze ans de la table de concertation Vivre Saint-Michel en santé (VSMS) Phase II : Monographie organisationnelle de VSMS.* Montréal : Aruc économie sociale.

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.
Vivre Saint-Michel en santé. 2006. *Rapport annuel 2005-2006*.

SÉANCES 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.

Gaétane Legault, directrice, Sainte-Lucie ; Nancy Riendeau, directrice adjointe, Sainte-Lucie, le 17 octobre 2006. Séance animée par Francis Gagnon. Durée : 60 minutes.

Chantal Durand, directrice, Montcalm ; Éric Daly, directeur adjoint, Montcalm, le 15 décembre 2006. Séance animée par Francis Gagnon. Durée : 60 minutes.

ANNEXE 3.1 LISTE DES SOURCES DOCUMENTAIRES DE L'ÉTUDE

LISTE DES SOURCES DOCUMENTAIRES DE L'ÉTUDE

Je Passe Partout, Site Internet http://www.jepassepartout.org/.

Je Passe Partout (2006, juin). Bilan de fin d'année. Montréal : Sampson, L. & Daher, P.

ANNEXE 3.2 GRILLES D'ENTREVUES

GRILLES D'ENTREVUES

Note : La grille d'entrevue présentée est celle des coordonnatrices d'équipe de Hochelaga-Maisonneuve. La grille d'entrevue des intervenantes de Hochelaga-Maisonneuve est identique mais ne comprend pas la section sur le contexte fonctionnel. La grille d'entrevue de St-Michel ne comprend pas les questions relatives au soutien à domicile mais comporte une question ajoutée en lien avec la syndicalisation du service.

HOCHELAGA-MAISONNEUVE
COORDONNATRICES D'ÉQUIPE

QUESTIONS GUIDANT L'ENTREVUE

PRATIQUES

Comment font-ils les choses?

SENS DONNÉ AUX PRATIQUES

Pourquoi font-ils les choses de cette manière?
Pourquoi pensent-ils que ce qu'ils font aide les enfants?
Comment se produisent les changements?
Quels résultats croient-ils atteindre et pourquoi?

BLOC 1 : ÉCOLE

1.1 INTERVENTIONS AUPRÈS DES ENFANTS

- Pourriez-vous nous décrire une **séance typique** d'études dirigées, du début à la fin?
  - -Études dirigées à **l'école**
  - -Études dirigées à **domicile**

*Pourquoi croyez-vous **approprié** de faire les choses de cette manière?*

- Pourriez-vous nous décrire vos rôles et fonctions en tant que coordonnatrices d'équipe?

Quelles sont les différences entre vos rôles et fonctions et ceux des intervenantes?

- Quel est **focus** (sur quoi vous **concentrez vos énergies**) des **études dirigées** (les **devoirs**, les **leçons**, les **difficultés d'apprentissage** de chaque élève…

*Qu'est-ce qui vous incite à focaliser sur cet **aspect**?*

- Quelles sont vos **méthodes d'intervention (pratiques)** que vous utilisez auprès des enfants? (concrètement, comment vous vous y prenez avec les enfants pour les guider?)

Qu'est-ce qui vous incite à choisir ces méthodes d'intervention?

- Quel est (ou quels sont) le(s) type(s) de **compétence(s)** (académiques, instrumentales, personnelles et sociales) que vous désirez que les enfants acquièrent en venant aux études dirigées?

Qu'est-ce qui vous a incité à choisir de cibler ces compétences (académiques, instrumentales ou personnelles et sociales)? (Par exemple, quelle est la fonction des leçons?)

- Est-ce que le **soutien scolaire** aide les enfants à **accomplir des progrès**? Sur quels aspects (exemple académique, comportemental, habitudes de travail)?

À quoi attribuez-vous ces progrès (ou le fait qu'il n'y ait pas de progrès)? *Qu'est-ce qui fait en sorte, selon vous, que l'on voit du progrès chez les enfants qui vont aux études dirigées?*

Sur quels critères vous basez-vous pour juger *si l'intervention entraîne (ou n'entraîne pas) des progrès? (Par exemple, l'enfant est mieux organisé, a plus confiance en soi)*

- (Si la question n'a pas été répondue). Est-ce que les **résultats scolaires** des enfants **s'améliorent de façon notable**?

Qu'est-ce qui fait en sorte selon vous, que les enfants qui viennent aux études dirigées voient leurs performances scolaires s'améliorer (ou ne pas s'améliorer)?

- Sur quels **critères l'enseignant** se base-t-il pour la sélection des enfants?

Pourquoi n'admet-on pas les enfants ayant des troubles de comportement?
Pensez-vous que ces enfants pourraient bénéficier du service?
Est-ce plutôt une question de ressources et de faisabilité?

1.2 ARTICULATION TUTEUR ENSEIGNANT DIRECTION

- **Comment vous définissez le rôle des enseignants par rapport au votre?**

Quelles sont les différences et les similitudes entre votre approche d'intervention et celle des enseignants?

- Avez-vous l'occasion de **parler avec les enseignants**?
  - **Comment mettez**-vous en **commun** les **expertises**, les **expériences** et les **informations**?
  - (À quels **moments** vous vous rencontrez, sur quoi portent les échanges?)

Pourquoi croyez-vous que cette stratégie est adéquate pour améliorer les choses?

- **Dans quelle mesure** le fait de **travailler** avec les enseignants a-t-il i**nfluencé** votre **façon d'intervenir (si c'est le cas**)? **À l'inverse,** dans quelle mesure pensez-vous que vous avez influencé la façon de voir et d'agir des enseignants?

Qu'est-ce qui fait en sorte que la collaboration avec les enseignants a influencé votre façon d'intervenir?

- **Avez-vous l'occasion** de parler avec la **direction**?
  - C**omment mettez**-vous en **commun** les **expertises**, les **expériences** et les **informations**?
  - (À quels **moments** vous vous rencontrez, sur quoi portent les échanges?)

Pourquoi croyez-vous que cette stratégie est adéquate pour améliorer les choses?

- De **quelles façons** la collaboration avec les enseignants et la direction vous **aide** dans votre pratique?

BLOC 2 : LES PARENTS

2.1 INTERVENTIONS AUPRÈS DES PARENTS

- Pourriez-vous décrire une **séance typique** d'études dirigées à domicile, particulièrement les **interventions** que vous faites **auprès des parents**?

Pourquoi vous croyez approprié de faire les choses de cette façon?

- Quel est **focus** (sur quoi vous **concentrez vos énergies**) des **études dirigées** auprès des parents? (forces, faiblesses) Quels sont vos objectifs, comment vous souhaitez que les parents bénéficient de vos interventions?

Qu'est-ce qui vous incite à focaliser sur ces aspects?

- Quelles sont vos **méthodes d'intervention (pratiques)** que vous utilisez auprès des parents? (concrètement, comment vous vous y prenez avec les parents pour les guider?)

Qu'est-ce qui vous incite à choisir ces méthodes d'intervention?

- Dans le contexte des **études dirigées à l'école,** avez-vous des **contacts** (plutôt de nature informelle, lorsqu'ils viennent chercher l'enfant) avec les **parents**?
  - Si tel est le cas, **est-ce une occasion d'intervenir de quelque façon que ce soit auprès d'eux**?
  - Si oui, comment vous décririez **vos pratiques auprès d'eux**, vos moyens d'intervention?

Pourquoi croyez-vous approprié de faire les choses de cette façon?

- Quel est le **rôle des parents** dans la **scolarisation de leurs enfants**, comment voyez-vous **leur implication**?

Qu'est-ce qui vous fait penser que l'implication des parents doit être…..

- Est-ce que le **soutien familial entraîne** des **progrès** chez les parents? Sur quels aspects?

À quoi attribuez-vous ces progrès (ou le fait qu'il n'y ait pas de progrès)? *Qu'est-ce qui fait en sorte, selon vous, que l'on voit du progrès chez les parents d'enfants participant aux études dirigées?*
Sur quels critères vous basez-vous pour juger *si l'intervention entraîne (ou n'entraîne pas) des progrès? (par exemple, le parent affirme se sentir plus outillé pour gérer la période de devoirs)*

- Croyez-vous que votre **service épaule** les parents ou se **substitue à eux**?

Qu'est-ce qui vous fait dire cela?
Un document de Je Passe Partout indique que pour contrer la déresponsabilisation, une des façons de faire est de tenter de redonner aux parents confiance dans leurs capacités. Pourriez-vous nous décrire comment ça se réalise?

- Croyez-vous que la **façon dont vous intervenez** auprès des **parents** est différente de celle des **enseignants?**

Si tel est le cas, qu'est-ce qui vous fait croire que vos interventions auprès des parents sont différentes?
Plus précisément, quels sont les éléments des interventions qui diffèrent?

2.2 ARTICULATION ENTRE LES DEUX VOLETS

- Quels sont **les points communs** (interventions similaires) entre les interventions à l'école et les interventions à domicile? Quelles sont les **divergences**?

- Vous intervenez à la fois auprès du parent et à la fois auprès de l'enfant (affirmation).

Pourquoi croyez-vous que cette stratégie est adéquate pour améliorer les choses?
De quelle façon l'interaction entre ces deux activités vous rapproche de vos objectifs?

2.3 RELATION PARENTS-JPP-ÉCOLE

- Quels sont les moyens que vous utilisez afin de parvenir à **établir une relation entre l'école et les parents?**

Pourquoi croyez-vous *que la* ***collaboration*** *entre l'école et la famille est* ***importante*** *pour le cheminement scolaire des enfants?*

- Échangez-vous (ou les tuteurs) de **l'information** à propos des **parents** avec les enseignants?

Quels types d'information?
Pourquoi croyez-vous important d'échanger de l'information à propos des parents avec les enseignants?

- Quels sont **les impacts de vos interventions** visant à améliorer les relations entre l'école et les parents ont ? Voyez-vous des **résultats**?

Pourquoi vous croyez que ces méthodes conduisent à de tels résultats?

- Croyez-vous que cette **collaboration entre l'école** et les parents est suffisante?

Qu'est-ce qui vous fait dire que cette collaboration est suffisante ou insuffisante?

BLOC 3 : CONTEXTE FONCTIONNEL

- Quel est le **profil des intervenantes** en termes de **qualification** (expériences)?

Pourquoi choisir surtout ce profil?
Quelles qualités des intervenantes sont les plus utiles?
Le choix des intervenantes reflète-il surtout les contraintes budgétaires, les conditions de travail?

- Comment **qualifieriez** vous le **personnel** en termes de **stabilité (roulement)?**

À quoi attribuez vous……. (Niveau de stabilité)?

- Sur **quoi porte** la **formation du personnel**?
  - Préparatoire
  - En cours d'emploi

Comment ces qualités aident-elles les enfants?

- Quels sont les **moyens** qui sont entrepris afin de **réduire au minimum l'abandon** des enfants et des parents?

Qu'est-ce qui vous incite à adopter cette façon de faire? Pourquoi pense-t-on que c'est une bonne façon de faire?

  - Croyez-vous que ces moyens permettent de réduire l'abandon?

ANNEXE 4.1 LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

LA GRILLE D'ÉVALUATION PAR LES ENSEIGNANTS (GEPE)

Note : La GEPE à 13 items utilisés utilisés pour l'enquête partielle de février 2004 comportait les items 10, 12, 16, 17, 19, 27 à 32, 34, 35

GEPE: GRILLE D'ÉVALUATION PAR LES ENSEIGNANTS
mai 2006

Consignes aux enseignantes et enseignants

École : _____ **Nom de l'enseignante / enseignant** : _____ Groupe : _____

Cher enseignante /enseignant,

Par le biais de cette grille d'observation, nous désirons recueillir de l'information sur les comportements des enfants de votre groupe. Nous vous demandons de compléter cette grille dans le but d'évaluer les effets des mesures de soutien à la réussite scolaire.

Vos observations sur les enfants nous seront très utiles. Avant de compléter cette grille, nous vous invitons à lire ces quelques consignes :

- Vous devez compléter tous les items de la grille pour chacun des enfants de votre groupe inscrits sur la liste. Ce sont les enfants dont les parents ont accepté de participer à la recherche.
- Pour chaque item et pour chaque enfant, vous devez lire l'énoncé et visualiser l'enfant dans votre tête, et si possible, vous référer à un événement où il aurait posé des gestes en lien avec l'item évalué. Par la suite, en fonction de votre connaissance de l'enfant, vous indiquez par un crochet la réponse qui le décrit le mieux.
- Ne prenez pas trop de temps pour répondre, fiez-vous à votre première impression sur l'enfant.
- N'hésitez pas à contacter les chercheurs si vous avez de la difficulté à compléter cette grille.

Angèle Bilodeau, Ph.D.
Responsable de la recherche
Direction de santé publique de Montréal-Centre
528-2400 poste 3399
abilodea@santepub-mtl.qc.ca

Jean Bélanger Ph.D.
Co-chercheur
Département de formation et d'éducation spécialisées
Université du Québec à Montréal
987-3000 poste 4256
belanger.j@uqam.ca

NOM	1. Offre d'aider un enfant(avec ou sans sollicitation de sa part) qui a de la difficulté dans une tâche.			2. Partage son matériel avec les autres.			3. Est capable de reconnaître les efforts d'un camarade.			4. Essaie d'arrêter une querelle ou une dispute entre enfant.		
	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

NOM	5. Utilise la force (ou menace de le faire) afin de dominer d'autres jeunes.			6. Lorsqu'un jeune l'agace ou le menace, se fâche facilement (et peut même aller jusqu'à le frapper).			7. S'emporte facilement.			8. Se bat avec les autres enfants.		
	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Inspiré de la GEPE (Bélanger et al., 1996, 1999).

NOM	9. Ridiculise facilement les autres élèves.			10. Résiste aux demandes (ou aux consignes) de l'enseignant.			11. Dérange souvent les autres élèves en classe.			12. A une faible capacité de concentration.		
	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

NOM	13. A tendance à travailler seul dans son coin.			14. Inquiet-e. Plusieurs choses l'inquiètent.			15. Quand il se fâche ou se met en colère trop vite à l'endroit d'un camarade, il/elle est capable de s'excuser ou de lui expliquer pourquoi il a réagi ainsi.			16. A de la difficulté à travailler harmonieusement avec d'autres élèves (en équipe).		
	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Inspiré de la GEPE (Bélanger et al., 1996, 1999).

NOM	17. S'applique dans ses devoirs et leçons.			18. Ne reste pas assis 30 minutes sans se lever.			19. Termine ses devoirs et leçons à temps.			20. Est capable de dire (d'expliquer) ce qu'il/elle ressent lorsqu'il/elle est à l'envers.		
	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

NOM	21. Lorsque les autres le dérangent, il/elle est capable de dire ce qui le dérange plutôt de leur dire simplement d'arrêter ou de leur crier des noms.			22. Ignore les distractions ou les provocations.			23. Évite les problèmes.			24. Utilise le contrôle de soi.		
	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Inspiré de la GEPE (Bélanger et al., 1996, 1999).

NOM	25. Console un enfant qui a de la peine ou rassure celui qui éprouve des craintes.			26. Montre de la sympathie (ou de la compréhension) pour un enfant qui commet une erreur ou rencontre des problèmes.			FACE À UNE SITUATION SCOLAIRE PROBLÉMATIQUE					
							27. Reconnaît la difficulté.			28. Trouve des idées pour régler la difficulté.		
	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

FACE À UNE SITUATION PROBLÉMATIQUE DANS SES RELATIONS AVEC LES AUTRES.												
NOM	29. Reconnaît la difficulté.			30. Trouve des idées pour régler la difficulté.			31. Arrive généralement à ses fins de façon satisfaisante pour lui et les autres.			32. Après une tentative infructueuse, change de stratégie ou réajuste sa stratégie.		
	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT	JAMAIS	À L'OCCASION	SOUVENT
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Inspiré de la GEPE (Bélanger et al., 1996, 1999).

5

EST-CE QUE CET(TE) ÉLÈVE ÉPROUVE DES DIFFICULTÉS IMPORTANTES DANS LES DOMAINES SUIVANTS :												
NOM	33. Le rendement académique.			34. La motivation au travail scolaire.			35. L'assiduité en classe.			36. Les problèmes émotifs ou les problèmes de comportement.		
	OUI	NON	JE NE SAIS PAS	OUI	NON	JE NE SAIS PAS	OUI	NON	JE NE SAIS PAS	OUI	NON	JE NE SAIS PAS
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

EST-CE QUE CET(TE) ÉLÈVE ÉPROUVE DES DIFFICULTÉS IMPORTANTES DANS LES DOMAINES SUIVANTS :						
NOM	37. Les relations avec les autres.					
	OUI	NON	JE NE SAIS PAS			
	☐	☐	☐			
	☐	☐	☐			

Inspiré de la GEPE (Bélanger et al., 1996, 1999).

À VOTRE AVIS, À QUEL NIVEAU SE SITUE LA PERFORMANCE ACADÉMIQUE DE CET(TE) ÉLÈVE DANS CHACUNE DES CATÉGORIES D'APPRENTISSAGE SUIVANTES LORSQU'ON LE COMPARE AUX ENFANTS DE SON ÂGE?

1= nettement sous la moyenne **2** = légèrement sous la moyenne **3** = dans la moyenne **4** = légèrement au dessus de la moyenne **5** = nettement au dessus de la moyenne

NOM	38. Lecture.					39. Écriture.					40. Mathématiques.					41. Global (dans l'ensemble).				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Inspiré de la GEPE (Bélanger et al., 1996, 1999).

LE QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION SCOLAIRE (MOT)

QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION SCOLAIRE
Mai 2005

PRÉNOM : _____

NOM : _____

CODE:

Bonjour,

Merci de participer à notre recherche.

Dans la première partie, (A) il s'agit de questions portant sur ta motivation en mathématiques.
Dans la seconde partie, (B) il s'agit de questions portant sur ta motivation en français.

Nous allons lire ensemble chacun des énoncés et choisis dans ta tête à quel camp tu t'associes.

INSTRUCTIONS

1- Pour chaque énoncé tu dois choisir un groupe; **les cercles (aime) ou les carrés (n'aime pas)**
2- Après avoir choisi ton groupe tu fais un X sur la plus grande ou la plus petite des figures de ton groupe selon que l'énoncé est **semblable** ou **très semblable** à toi

EXEMPLE

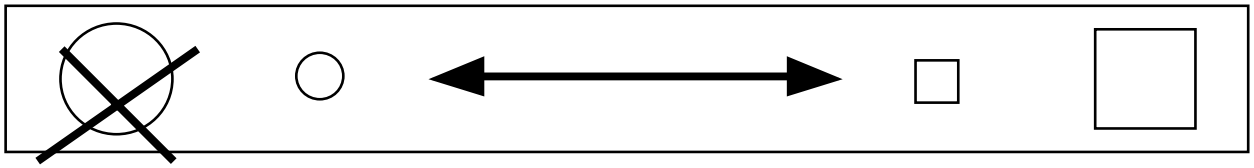
Dans le groupe des cercles,
les enfants aiment aller aux pommes.

Dans le groupe des carrés enfants
n'aiment pas aller aux pommes.

JULIETTE ADORE ALLER AUX POMMES !!!!

Elle se situe donc dans les cercles parce qu'elle aime ça…
Elle choisi le grand cercle car elle aime beaucoup ça et l'énoncé lui va parfaitement bien!

Très semblable à moi | Semblable à moi | Semblable à moi | Semblable à moi | Très semblable



PARTIE A

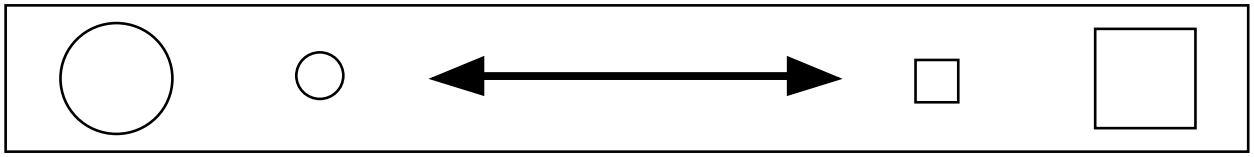
Ce que j'aime et ce que je n'aime pas en mathématiques

A1.

Dans le groupe des cercles, les enfants aiment apprendre de nouvelles choses en mathématiques.

Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas apprendre de nouvelles choses en mathématiques.

Très semblable à moi | Semblable à moi | Semblable à moi | Très semblable à moi

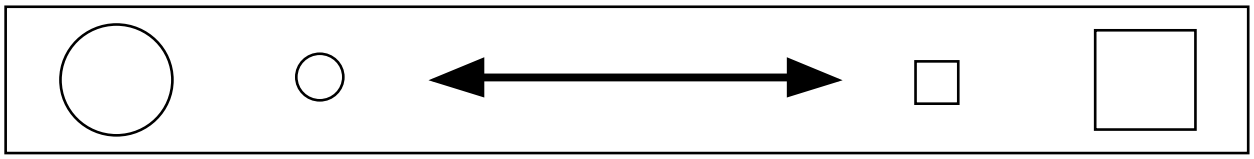


A2.

Dans le groupe des cercles, les enfants trouvent que les mathématiques ne sont pas une activité intéressante.

Dans le groupe des carrés, les enfants trouvent que les mathématiques sont une activité intéressante.

Très semblable à moi | Semblable à moi | Semblable à moi | Très semblable à moi

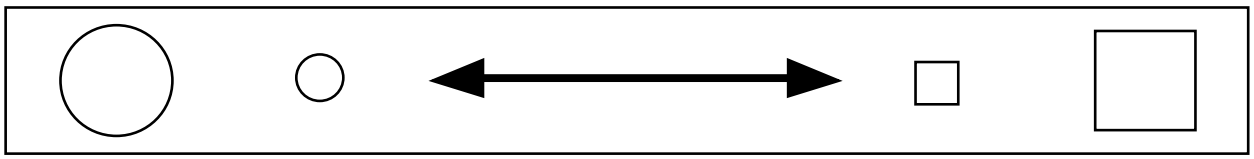


A3.

Dans le groupe des cercles, les enfants aiment faire le plus de mathématiques possible.

Dans le groupe des carrés, les enfants aiment faire le moins de mathématiques possible.

Très semblable à moi | Semblable à moi | Semblable à moi | Très semblable à moi

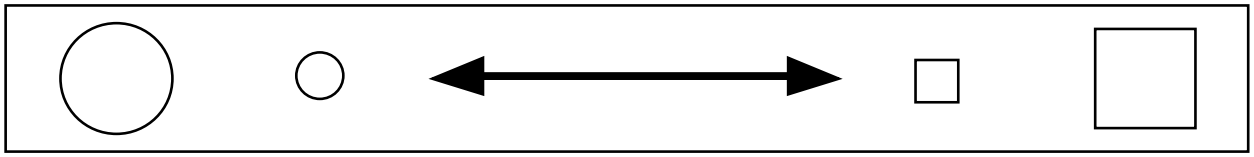


A4.

Dans le groupe des cercles, les enfants n'aiment pas faire des exercices de mathématiques sur les nouvelles choses qu'ils viennent d'apprendre.

Dans le groupe des carrés, les enfants aiment faire des exercices de mathématiques sur les nouvelles choses qu'ils viennent d'apprendre.

Très semblable à moi | Semblable à moi | Semblable à moi | Très semblable à moi

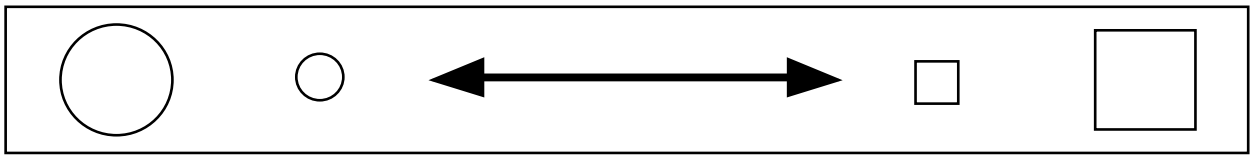


A5.

Dans le groupe des cercles, les enfants n'aiment pas avoir à résoudre de nouveaux problèmes de mathématiques.

Dans le groupe des carrés, les enfants aiment avoir à résoudre de nouveaux problèmes de mathématiques.

Très semblable à moi | Semblable à moi | Semblable à moi | Très semblable à moi

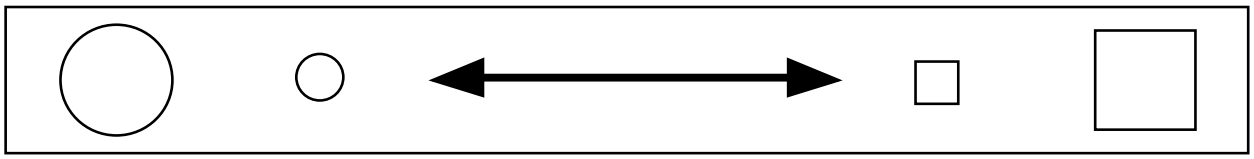


A6.

Dans le groupe des cercles, les enfants aiment quand les problèmes de mathématiques sont difficiles.

Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas quand les problèmes de mathématiques sont difficiles.

Très semblable à moi | Semblable à moi | Semblable à moi | Très semblable à moi

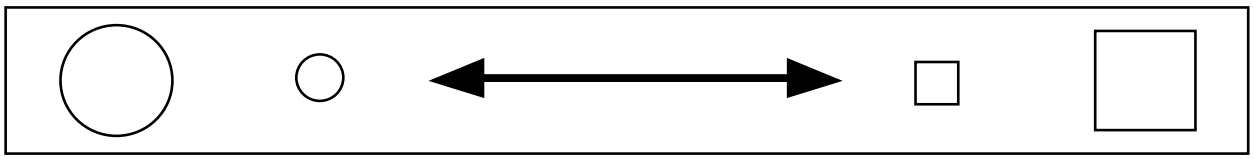


A7.

Dans le groupe des cercles, les enfants terminent leurs exercices de mathématiques même quand ils sont difficiles.

Dans le groupe des carrés, les enfants abandonnent leurs exercices de mathématiques quand ils sont difficiles.

Très semblable à moi | Semblable à moi | Semblable à moi | Très semblable à moi

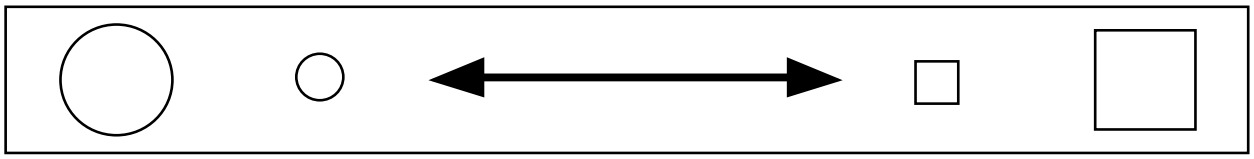


A8.

Dans le groupe des cercles, les enfants n'aimeraient pas en apprendre davantage en mathématiques.

Dans le groupe des carrés, les enfants aimeraient en apprendre davantage en mathématiques.

Très semblable à moi | Semblable à moi | Semblable à moi | Très semblable à moi

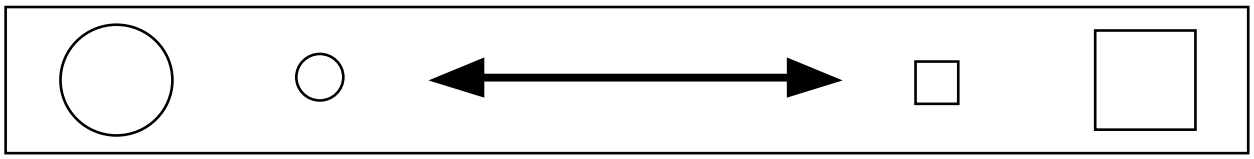


A9.

Dans le groupe des cercles, les enfants aiment faire des jeux où il y a des chiffres dans leurs temps libres.

Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas faire des jeux où il y a des chiffres dans leurs temps libres.

Très semblable à moi | Semblable à moi | Semblable à moi | Très semblable à moi

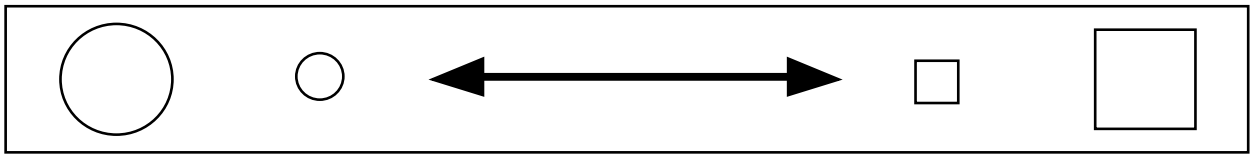


A10.

Dans le groupe des cercles, les enfants sont contents quand leur professeur dit que c'est le temps de faire des mathématiques.

Dans le groupe des carrés, les enfants ne sont pas contents quand leur professeur dit que c'est le temps de faire des mathématiques.

Très semblable à moi | Semblable à moi | Semblable à moi | Très semblable à moi

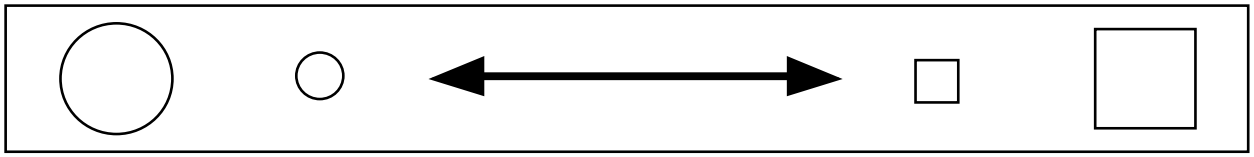


A11.

Dans le groupe des cercles, les enfants aiment vraiment ça les mathématiques.

Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment vraiment pas ça les mathématiques.

Très semblable à moi | Semblable à moi | Semblable à moi | Très semblable à moi



MERCI !

CONTINUE MAINTENANT À LA PARTIE B

Inspiré du QES primaire (Janosz, Bowen, Chouinard, Desbiens, Bouthillier, Lacroix et Morin, 2001).

PARTIE B

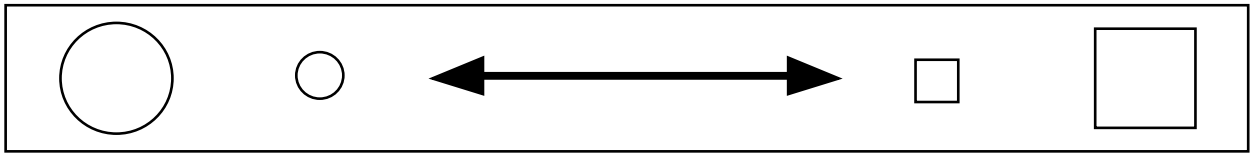
Ce que j'aime et ce que je n'aime pas en français

B1.

Dans le groupe des cercles, les enfants aiment apprendre de nouvelles choses en français.

Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas apprendre de nouvelles choses en français.

Très semblable à moi | Semblable à moi | Semblable à moi | Très semblable à moi

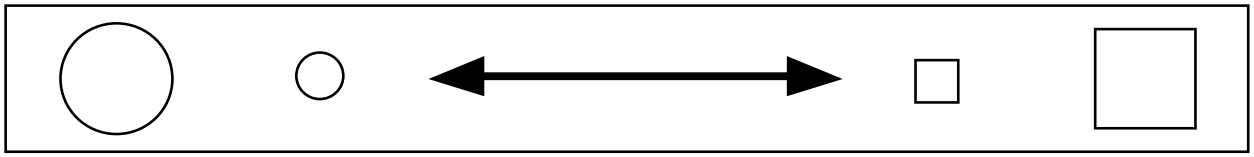


B2.

Dans le groupe des cercles, les enfants trouvent que le français n'est pas une activité intéressante.

Dans le groupe des carrés, les enfants trouvent que le français est une activité intéressante.

Très semblable à moi | Semblable à moi | Semblable à moi | Très semblable à moi

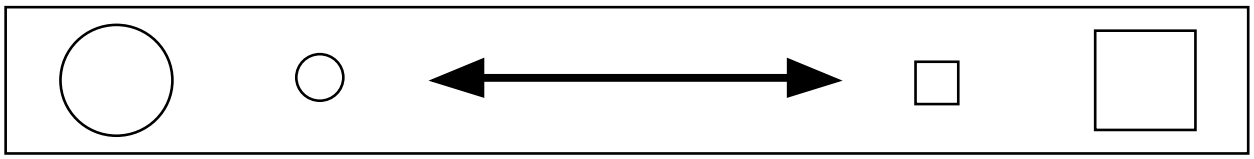


B3.

Dans le groupe des cercles, les enfants aiment faire le plus de français possible.

Dans le groupe des carrés, les enfants aiment faire le moins de français possible.

Très semblable à moi | Semblable à moi | Semblable à moi | Très semblable à moi

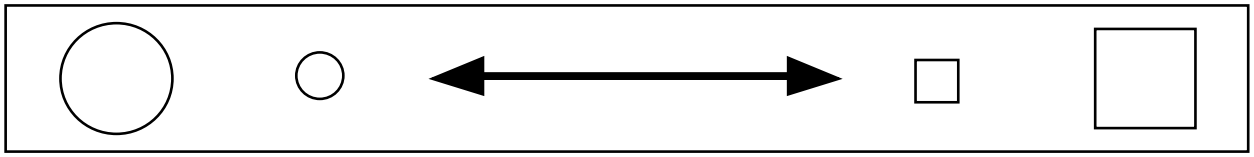


B4.

Dans le groupe des cercles, les enfants n'aiment pas faire des exercices de français sur les nouvelles choses qu'ils viennent d'apprendre.

Dans le groupe des carrés, les enfants aiment faire des exercices de français sur les nouvelles choses qu'ils viennent d'apprendre.

Très semblable à moi | Semblable à moi | Semblable à moi | Très semblable à moi

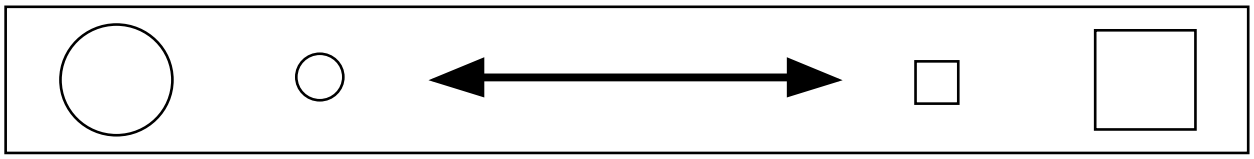


B5.

Dans le groupe des cercles, les enfants n'aiment pas avoir de nouveaux problèmes de français.

Dans le groupe des carrés, les enfants aiment avoir de nouveaux exercices de français.

Très semblable à moi | Semblable à moi | Semblable à moi | Très semblable à moi

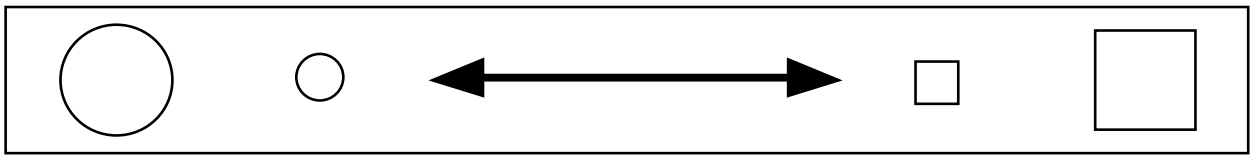


B6.

Dans le groupe des cercles, les enfants aiment quand les exercices de français sont difficiles.

Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas quand les exercices de français sont difficiles.

Très semblable à moi | Semblable à moi | Semblable à moi | Très semblable à moi

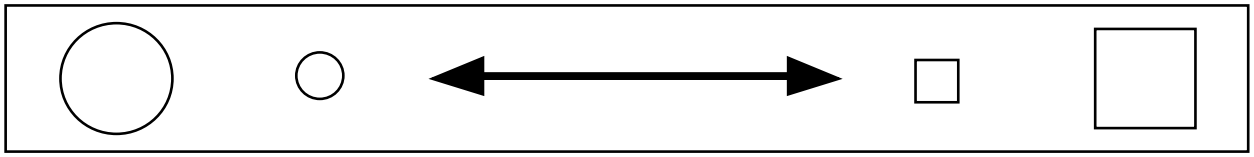


B7.

Dans le groupe des cercles, les enfants terminent leurs exercices de français même quand ils sont difficiles.

Dans le groupe des carrés, les enfants abandonnent leurs exercices de français quand ils sont difficiles.

Très semblable à moi | Semblable à moi | Semblable à moi | Très semblable à moi

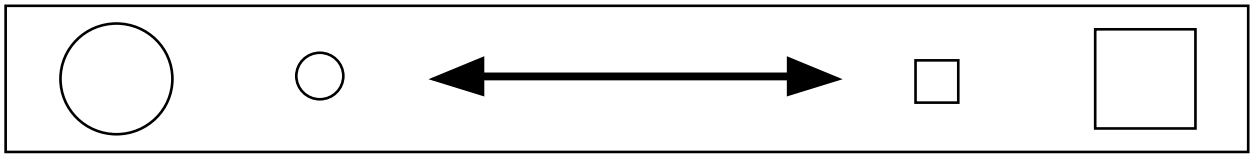


B8.

Dans le groupe des cercles, les enfants n'aimeraient pas en apprendre davantage en français

Dans le groupe des carrés, les enfants aimeraient en apprendre davantage en français

Très semblable à moi | Semblable à moi | Semblable à moi | Très semblable à moi

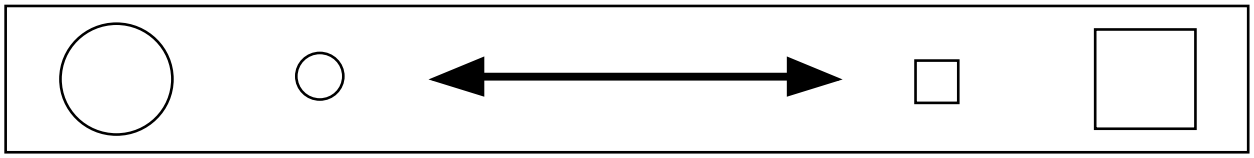


B9.

Dans le groupe des cercles, les enfants aiment faire des jeux où il y a des lettres et des mots dans leurs temps libres.

Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas faire des jeux où il y a des lettres et des mots dans leurs temps libres.

Très semblable à moi | Semblable à moi | Semblable à moi | Très semblable à moi

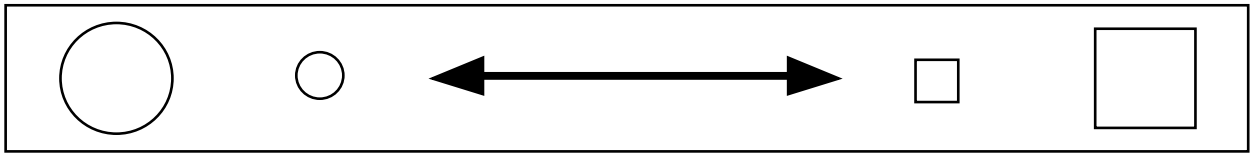


B10.

Dans le groupe des cercles, les enfants sont contents quand leur professeur dit que c'est le temps de faire du français.

Dans le groupe des carrés, les enfants ne sont pas contents quand leur professeur dit que c'est le temps de faire du français.

Très semblable à moi | Semblable à moi | Semblable à moi | Très semblable à moi

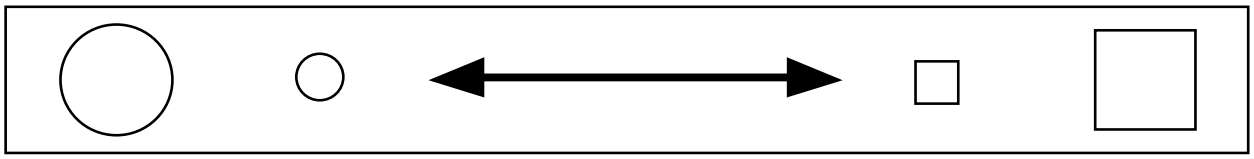


B11.

Dans le groupe des cercles, les enfants aiment vraiment ça le français.

Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment vraiment pas ça le français.

Très semblable à moi | Semblable à moi | Semblable à moi | Très semblable à moi



Inspiré du QES primaire (Janosz, Bowen, Chouinard, Desbiens, Bouthillier, Lacroix et Morin, 2001).

LE QUESTIONNAIRE AUX ÉLÈVES (QAE)

Note : dans les écoles de Saint-Michel,
la section 8 consacrée aux ateliers de soutien scolaire à domicile a été retirée

QUESTIONNAIRE AUX ÉLÈVES de 5e
Hochelaga-Maisonneuve, Novembre 2004

Bonjour,

Tu es invité(e) à participer à un projet de recherche.
Nous désirons savoir ce que tu penses de ton école et de ta vie scolaire.

Ceci n'est ni un examen ni un test : **il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses**.

Il est important que **tu répondes réellement ce que tu penses**.

Tes réponses sont confidentielles et nous ne dirons à personne (parents, enseignants, direction) ce que tu as répondu à ce questionnaire.

Tu verras, on utilise souvent le mot enseignante, mais il se pourrait que tu aies un enseignant. Réponds au questionnaire comme si les questions étaient au masculin.

Ta participation est volontaire. Tu peux refuser de répondre, mais ta participation est très importante.

Nous te remercions de ta participation et de ta collaboration !!!

Espace pour accoler l'étiquette

Comment répondre au questionnaire

À lire en classe par l'administrateur

Tu **lis** attentivement chaque question.

Tu **encercles** la réponse qui correspond le mieux à ce que tu penses.

Toutes les questions portent sur ce qui se passe dans ta vie d'étudiant **depuis septembre**, **cette année** seulement.

Tu ne peux choisir **qu'une seule réponse** par question.

Tu dois bien **lire les choix** de réponses avant de répondre.

Tu dois garder **silence**, ne partage pas tes réponses avec tes voisins! C'est **ta réponse** qui nous intéresse, pas ce que ton voisin pense!

Exemple ….

1. Dans quel pays habites-tu?

   (1) *Au Canada*

   2. *Dans un autre pays*

1. INFORMATIONS GÉNÉRALES

ENCERCLE la réponse qui correspond à qui tu es

1. De quel sexe es-tu?

a) je suis une fille
b) je suis un garçon

2. Quel âge as-tu?

a) 8 ans ou moins
b) 9 ans
c) 10 ans
d) 11 ans
e) 12 ans
f) 13 ans ou plus

2. TOI ET TON ÉCOLE

1. Aimes-tu l'école?

a) J'aime beaucoup l'école
b) J'aime l'école
c) Je n'aime pas l'école
d) Je n'aime pas du tout l'école

2. En pensant à tes notes scolaires, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves?

a) Je suis parmi les meilleurs
b) Je suis au-dessus (en haut) de la moyenne
c) je suis dans la moyenne
d) Je suis en dessous (en bas) de la moyenne
e) Je suis parmi les moins bons

3. **Si c'est toi seul qui décidais, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard**?

a) Je ne veux pas terminer le secondaire
b) Je veux terminer le secondaire
c) Je veux terminer le cégep ou l'université
d) Cela ne me fait rien, cela ne me dérange pas

4. **Je me sens bien avec mon professeur**

a) Pas du tout
b) Un peu
c) Beaucoup
d) Énormément

5. **Je me sens bien dans ma classe**

a) Pas du tout
b) Un peu
c) Beaucoup
d) Énormément

6. **Mon professeur me donne le goût de venir à l'école**

a) Pas du tout
b) Un peu
c) Beaucoup
d) Énormément

7. **Dans ma classe on nous donne vraiment le goût de travailler**

a) Pas du tout
b) Un peu
c) Beaucoup
d) Énormément

EXPLICATION DES CHOIX DE RÉPONSES :
Pour chaque phrase, choisis si tu es :

1. **Tout à fait d'accord** (c'est **vraiment** ce que tu penses).
2. **Un peu d'accord** (c'est **plutôt** ce que tu penses).
3. **Un peu en désaccord** (**ce n'est pas vraiment** ce que tu penses).
4. **Tout à fait en désaccord** (tu ne penses **pas ça du tout**).

ENCERCLE la réponse qui correspond à toi

8	**Je suis content de revenir dans mon école après un long congé.** 1. Tout à fait d'accord (c'est vraiment ce que je pense). 2. Un peu d'accord (c'est plutôt ce que je pense). 3. Un peu en désaccord (ce n'est pas vraiment ce que je pense). 4. Tout à fait en désaccord (je ne pense pas ça du tout).
9	**Je suis fier de mon école.** 1. Tout à fait d'accord (c'est vraiment ce que je pense). 2. Un peu d'accord (c'est plutôt ce que je pense). 3. Un peu en désaccord (ce n'est pas vraiment ce que je pense). 4. Tout à fait en désaccord (je ne pense pas ça du tout).
10	**J'aimerais pouvoir être dans une autre école.** 1. Tout à fait d'accord (c'est vraiment ce que je pense). 2. Un peu d'accord (c'est plutôt ce que je pense). 3. Un peu en désaccord (ce n'est pas vraiment ce que je pense). 4. Tout à fait en désaccord (je ne pense pas ça du tout).

11. Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes?

a) Pas important du tout
b) Important
c) Assez important
d) Très important

12. Est-ce que TU participes à une activité parascolaire comme des sports, des loisirs à ton école?

a) Oui
b) Non mais j'aimerais ça
c) Non, je ne peux pas
d) Non, il n'y a pas d'activités parascolaires dans mon école
e) Non, je ne veux pas

3. LES DEVOIRS ET LEÇONS À LA MAISON

1	**Lorsque je fais mes devoirs et leçons, il me manque du matériel scolaire.** 1. Oui, toujours 2. Oui, la plupart du temps 3. Non, pas vraiment 4. Non, jamais
2 1	**A Je termine mes devoirs et leçons à temps.** 1. Oui, toujours 2. Oui, la plupart du temps 3. Non, pas vraiment 4. Non, jamais
3	**J'amène mon agenda à mes parents.** 1. Oui, toujours 2. Oui, la plupart du temps 3. Non, pas vraiment 4. Non, jamais
4	**À la maison, je commence par moi-même à faire mes devoirs et leçons, sans qu'on me le dise.** 1. Oui, toujours 2. Oui, la plupart du temps 3. Non, pas vraiment 4. Non, jamais
5	**J'ai de la difficulté à travailler mes devoirs avec mes parents.** 1. Oui, toujours 2. Oui, la plupart du temps 3. Non, pas vraiment 4. Non, jamais
6	**J'ai de la difficulté à travailler avec d'autres élèves (en équipe).** 1. Oui, toujours 2. Oui, la plupart du temps 3. Non, pas vraiment 4. Non, jamais
7	**J'utilise différents outils pour m'aider (dictionnaire, grammaire, internet).** 1. Oui, toujours 2. Oui, la plupart du temps 3. Non, pas vraiment 4. Non, jamais

8	**Au moins un de mes parents m'aide dans mes leçons et devoirs.** 1. Oui, toujours 2. Oui, la plupart du temps 3. Non, pas vraiment 4. Non, jamais
9	**Au moins un de mes parents va aux rencontres d'enseignants.** 1. Oui, toujours 2. Oui, la plupart du temps 3. Non, pas vraiment 4. Non, jamais
10	**À la maison, j'ai un endroit calme pour étudier.** 1. Oui, toujours 2. Oui, la plupart du temps 3. Non, pas vraiment 4. Non, jamais
11	**J'utilise cet endroit calme pour étudier.** 1. Oui, toujours 2. Oui, la plupart du temps 3. Non, pas vraiment 4. Non, jamais 5. Je n'ai pas d'endroit calme pour étudier
12	**Je refuse l'aide de mon père ou de ma mère.** 1. Oui, toujours 2. Oui, la plupart du temps 3. Non, pas vraiment 4. Non, jamais 5. Mes parents ne m'aident pas
13	**Je considère que j'ai des difficultés dans mes leçons et devoirs.** 1. Oui, toujours 2. Oui, la plupart du temps 3. Non, pas vraiment 4. Non, jamais

14. Mes parents trouvent que je manque souvent l'école.

a) Tout à fait d'accord
b) Plutôt d'accord
c) Plutôt en désaccord
d) Tout à fait en désaccord
e) Je ne sais pas

4. L'AIDE AUX DEVOIRS ET LEÇONS

1. Je participe aux ateliers de soutien scolaire à l'école (aide aux devoirs, études dirigées).

a) Toujours
b) Souvent
c) Parfois
d) Jamais

<u>Si tu as répondu « Jamais », passes à la page 9.</u>
<u>Si tu as répondu « Toujours, Souvent ou Parfois », réponds aux 3 questions suivantes.</u>

2. Je me sens à l'aise avec mon moniteur.

3. J'aime participer aux ateliers de soutien scolaire.

a) Tout à fait d'accord
b) Plutôt d'accord
c) Plutôt en désaccord
d) Tout à fait en désaccord
a) Pas du tout
b) Un peu
c) Beaucoup
d) Énormément

4. Je trouve que les ateliers de soutien m'aident dans mes études.

a) Tout à fait d'accord
b) Plutôt d'accord
c) Plutôt en désaccord
d) Tout à fait en désaccord

5. POUR CEUX QUI SONT VISITÉS À LA MAISON

1. Je participe aux ateliers de soutien scolaire à la maison.

a) Toujours
b) Souvent
c) Parfois
d) Jamais

<u>Si tu as répondu « Jamais », tu ne réponds pas aux autres questions.</u>
<u>Si tu as répondu «Toujours, Souvent ou Parfois », réponds aux 4 questions suivantes.</u>

2. Mes parents s'impliquent dans les ateliers de soutien scolaire à la maison.

a) Pas du tout
b) Un peu
c) Beaucoup
d) Énormément

3. Mes parents m'aident plus depuis que le moniteur vient à la maison faire du soutien scolaire.

a) Tout à fait d'accord
b) Plutôt d'accord
c) Plutôt en désaccord
d) Tout à fait en désaccord

4. L'atelier de devoirs à la maison m'aide vraiment à réussir dans mes leçons et devoirs.

a) Tout à fait d'accord
b) Plutôt d'accord
c) Plutôt en désaccord
d) Tout à fait en désaccord

5. Le matériel apporté par le moniteur m'aide beaucoup dans mes devoirs et leçons.

a) Tout à fait d'accord
b) Plutôt d'accord
c) Plutôt en désaccord
d) Tout à fait en désaccord

Terminé ! Nous te remercions beaucoup de ta précieuse collaboration.

QUESTIONNAIRE AUX MONITEURS DE L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE (QM)

Questionnaire complété par les intervenants de :

JE PASSE PARTOUT
Mai 2005

Chers monitrices et moniteurs,

Nous vous demandons de compléter ce questionnaire dans le but d'évaluer les effets des mesures de soutien à la réussite scolaire dont bénéficient les enfants des 5 écoles de Hochelaga-Maisonneuve desservies par Je Passe Partout. Merci de votre collaboration à cette étude.

Vos observations sur les enfants nous seront très utiles. Avant de compléter cette grille, nous vous invitons à lire ces quelques consignes :

Ce questionnaire sera traité de façon confidentielle. Votre nom ou le nom de l'enfant ne seront jamais associés aux résultats qui seront publiés.

La plupart des questions ont plusieurs choix de réponses. Choisissez celle qui vous semble correspondre le mieux à l'enfant.

Donnez une seule réponse à chaque question.

Nom de l'enfant suivi : _____

Suivi à Je Passe Partout depuis quand : _____

Date de l'évaluation : _____

École : _____ Groupe : _____

Présentement, cet enfant est aidé : (Cocher la (les) case(s) appropriée(s))

Atelier de devoir à l'école : ☐
Soutien parent et enfant à domicile : ☐

1. Concernant l'enfant, indiquez votre niveau d'accord avec les énoncés suivants :

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Entièrement d'accord	Ne sais pas
a) Cet enfant a tout son matériel scolaire lorsqu'il fait ses devoirs et ses leçons	0	1	2	3
b) Cet enfant utilise des outils de soutien (dictionnaire, grammaire, ordinateur, etc.)	0	1	2	3
c) Cet enfant est capable de demander de l'aide	0	1	2	3
d) Cet enfant résiste aux demandes ou aux consignes que je lui adresse	0	1	2	3
e) Cet enfant est autonome	0	1	2	3
f) Cet enfant s'applique dans ses devoirs et ses leçons	0	1	2	3

2. Je me sens à l'aise avec cet enfant

1. Pas du tout
2. Un peu
3. Beaucoup
4. Énormément

3. Concernant les parents de cet enfant, indiquez votre niveau d'accord avec les énoncés suivants :

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Entièrement d'accord	Ne sais pas
a) Au moins un des deux parents de cet enfant apprécie l'aide que j'apporte à son enfant lors des ateliers de soutien scolaire, à l'école ou à domicile	0	1	2	3
	Mauvais	**Passable**	**Bon**	**Très bon**
b) Au cours du dernier mois, la qualité des contacts entre les parents et le milieu scolaire était...	0	1	2	3

LES QUESTIONS SUIVANTES S'APPLIQUENT SEULEMENT POUR LES ENFANTS VUS AUX ATELIERS DE DEVOIR À L'ÉCOLE.

4. Concernant l'enfant, indiquez votre niveau d'accord avec les énoncés suivants :

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Entièrement d'accord	Ne sais pas
a) Je trouve que les ateliers faits à l'école aident cet enfant dans ses études	0	1	2	3
b) Cet enfant n'est pas capable de rester assis 30 minutes sans se lever	0	1	2	3
c) Cet enfant termine ses devoirs et ses leçons à temps	0	1	2	3
d) Cet enfant a de la difficulté à travailler avec d'autres élèves (en équipe)	0	1	2	3

5. Concernant les parents de cet enfant, indiquez votre niveau d'accord avec les énoncés suivants :

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Entièrement d'accord	Ne sais pas
a) Les contacts que j'établis avec les parents (téléphones, rencontres à l'école) au sujet de leur enfant leurs sont utiles	0	1	2	3

LES QUESTIONS SUIVANTES S'APPLIQUENT SEULEMENT POUR LES ENFANTS VUS À DOMICILE.

6. Concernant l'enfant, indiquez votre niveau d'accord avec les énoncés suivants :

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Entièrement d'accord	Ne sais pas
a) Je trouve que les périodes d'étude à la maison aident cet enfant	0	1	2	3

7. Concernant les parents de cet enfant, indiquez votre niveau d'accord avec les énoncés suivants :

	Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Entièrement d'accord	Ne sais pas
a) Au moins un des deux parents de cet enfant s'implique lors des périodes d'études à la maison	0	1	2	3
b) Il y a une organisation de travail à la maison lors de la période d'étude	0	1	2	3

	Mauvais	Passable	Bon	Très bon
c) Au cours du dernier mois, le climat lors de la période d'étude à la maison était ...	0	1	2	3

QUESTIONNAIRE AUX PARENTS (QAP)

Questionnaire aux parents
Administré au téléphone par un interviewer
Hochelaga-Maisonneuve,
Novembre 2004

À compléter avec le parent qui a autorisé la participation.

Merci de votre collaboration à cette étude.
Ce questionnaire sera traité de façon confidentielle : votre nom et celui de votre enfant ne seront jamais associés aux résultats qui seront publiés.

Instructions

La plupart des questions ont plusieurs choix de réponses. Choisissez celle qui vous convient le mieux.

Répondez au meilleur de votre connaissance. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Donnez une seule réponse à chaque question, à moins d'indication contraire.

Espace pour accoler l'étiquette

d'identification

Renseignements personnels

Nous commençons par des questions générales sur la famille de votre enfant.

1. Êtes-vous ... ?

Un homme 1
Une femme 2

2. Quel est votre lien avec …….. (nom de l'enfant) ?

Parent biologique 01
Parent adoptif..... 02
Beau-père ou belle-mère (conjoint(e) du parent)..... 03
Parent de famille d'accueil 04
Autre, *Précisez lequel* : _____ 96

3. Dans quel pays la mère de …….. (nom de l'enfant) est-elle née?

Au Canada 01
À l'extérieur du Canada.....02 Inscrire ici le pays:
.....

4. Dans quel pays le père de …….. est-il né?

Au Canada 01
À l'extérieur du Canada.....02 Inscrire ici le pays:
.....

5. Dans quel pays ……(nom de l'enfant) est-il né(e)?

Au Canada 01
À l'extérieur du Canada.....02 Inscrire ici le pays:
.....

6. Quelle langue parlez-vous le plus souvent avec ……à la maison ?

01	Français	06	Portugais
02	Anglais	07	Chinois
03	Italien	08	Vietnamien
04	Grec	09	Arabe

05	Espagnol	96	Autre, précisez :

7. À quelle ethnie ou culture diriez-vous appartenir ? (Par exemple : haïtienne, jamaïcaine, chilienne, libanaise, vietnamienne, autochtone, québécoise...)

_____

8. Combien de personnes, incluant (nom de l'enfant), vivent dans le logement où il vit <u>le plus souvent</u> ?

___ adultes et ____ enfants

9. Quels sont les adultes qui vivent avec (nom de l'enfant) là où il vit <u>le plus souvent</u>?
(encerclez toutes les personnes qui décrivent bien sa situation)

Sa mère 01
Son père 02
En garde partagé 03
Le chum de sa mère 04
La blonde de son père 05
Un (des) parents de famille d'accueil 06

10. Est-ce que les parents de (nom de l'enfant) sont séparés?

Non 01
Oui 02

11. Quel est le plus haut niveau scolaire :

Mère	
Secondaire non complété	1
Secondaire complété	2
Cégep terminé	3
Université	4
Ne sais pas	5

Père	
Secondaire non terminé	1
Secondaire terminé	2
Cégep terminé	3
Université	4
Ne sais pas	5

12. Quelle est l'occupation des parents de (nom de l'enfant) (ou adultes responsables) actuellement?

Mère	
Travaille à l'extérieur	1
A perdu son travail récemment (au cours des 6 derniers mois)	2
Est à la maison	3
Est aux études	4
Autre	5
Ne sais pas	6

Père	
Travaille à l'extérieur	1
A perdu son travail récemment (au cours des 6 derniers mois)	2
Est à la maison	3
Est aux études	4
Autre	5
Ne sais pas	6

Scolarité de l'enfant

13. (Nom de l'enfant) fréquente-t-il l'école (nom de l'école) depuis qu'il est entré à la maternelle ?

Oui 1

Non 2

Si non, quelle(s) école(s) a-t-il fréquentée en :

Maternelle 4 ans : _____

Maternelle 5 ans : _____

En première année : _____

En deuxième année : _____

En troisième année : _____

En quatrième année : _____

14. Est-ce qu'il vous arrive de discuter avec (nom de l'enfant) de ce qu'il (elle) vit à l'école ?

Souvent.....1

Parfois.....2

Rarement 3

Jamais.....4

Implication dans les études

15. (Nom de l'enfant) a-t-il besoin d'être supervisé pour ses études?

Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1	2	3	4

16. Combien de temps par semaine consacrez-vous au suivi de l'étude de (nom de l'enfant) ?

1 hre et moins 1

1 à 2 hres 2

de 2 à 4 hres 3

de 4 à 6 hres 4

de 6 à 8 hres 5

de 8 à 10 hres 6

Plus de 10 hres 7

17. De quelle façon vous impliquez-vous dans la scolarisation de votre enfant ?

		Oui	*Non*	*Ne s'applique pas*
a	Je supervise les études et devoirs de mon enfant	1	2	9
b	Je suis présent(e) aux réunions scolaires (bulletins et assemblées de parents)	1	2	9
c	Je vais aux rencontres avec l'enseignant	1	2	9
d	Je m'implique dans les activités para-scolaires	1	2	9
e	J'offre à mon enfant des cours d'appoint	1	2	9
f	Mon enfant participe aux ateliers d'aide aux devoirs à l'école	1	2	9
g	Mon enfant participe aux ateliers d'aide aux devoirs à la maison	1	2	9
h	Autre :_____	1	2	9

18. Votre enfant dispose-t-il d'un endroit calme pour faire ses études à la maison ?

Oui 1

Non 2

19. Y a-t-il des moments prévus au cours de la semaine où votre enfant fait ses devoirs et ses leçons à la maison ?

Oui 1

Non 2

20. Si votre enfant présente des difficultés dans les travaux scolaires qu'il/elle fait à la maison lui offrez-vous votre aide ?

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
Père :	1	2	3	4
Mère :	1	2	3	4

21. Vous sentez-vous capable d'aider votre enfant dans ses devoirs et ses leçons lorsqu'il vous le demande?

Toujours 1

À l'occasion selon les matières 2

Rarement 3

Jamais 4

22. Votre enfant refuse-t-il votre aide ?

Toujours 1

Rarement 2

À l'occasion 3

Jamais 4

23. Considérez-vous que votre enfant éprouve des difficultés scolaires présentement ?

Oui 1

Non 2

24. Indiquez votre niveau d'accord avec les énoncés suivants :

		Pas du tout d'accord	*Un peu d'accord*	*Entièrement d'accord*	*Ne sais pas*
a	Mon enfant aime beaucoup l'école	1	2	3	4
b	L'enseignante de mon enfant m'envoie régulièrement des messages	1	2	3	4
c	Mon enfant n'aime pas faire des devoirs	1	2	3	4
d	Mon enfant aime faire des problèmes de mathématiques	1	2	3	4
e	L'enseignante de mon enfant me téléphone quand il a des problèmes à l'école	1	2	3	4
f	Mon enfant n'aime pas lire des livres	1	2	3	4
g	Je suis au courant des progrès de mon enfant à l'école	1	2	3	4
h	Je suis au courant des comportements de mon enfant à l'école	1	2	3	4
i	Mon enfant se sent à l'aise avec son professeur	1	2	3	4
j	J'ai une bonne opinion de l'école de mon enfant	1	2	3	4
k	Mon enfant ne me parle pas de ce qu'il vit à l'école	1	2	3	4
l	Mon enfant aimerait être dans une autre école	1	2	3	4
m	Mon enfant est fier de son école	1	2	3	4
n	Mon enfant semble content de retourner dans son école après un long congé	1	2	3	4
o	Je suis capable de maintenir une discipline pour les devoirs et les leçons de mon enfant à la maison	1	2	3	4

25. Indiquez si les situations suivantes se produisent fréquemment ou rarement

		Jamais	*Rarement*	*De temps en temps*	*Souvent*
p	Je consulte l'agenda de mon enfant pour connaître le travail scolaire qu'il a à faire	1	2	3	4
q	J'utilise l'agenda de mon enfant pour communiquer avec son enseignante	1	2	3	4
r	Je lis avec mon enfant	1	2	3	4

26. Sur l'échelle suivante, encerclez le chiffre correspondant à l'importance que vous accordez à l'école.

|_____|_____|_____|_____|_____|_____|_____|_____|_____|_____|_____|

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas important **Moyennement important** **Très important**

Merci de votre collaboration !

ANNEXE 4.2 LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARENTS

École Sainte-Lucie
8901 boul. St-Michel, Montréal H1Z 3G3
(514) 596-5550 • Télécopieur (514) 596-7890

Montréal, octobre 2004

Objet : Consentement des parents des élèves de 3e année pour une recherche

Chers parents,

Nous participons à une recherche avec 2 chercheurs de la Santé publique de Montréal et de l'Université du Québec à Montréal (Angèle Bilodeau et Jean Bélanger). Cette étude évalue si les services offerts aux enfants les aident à mieux réussir. Votre participation, et celle de votre enfant, sont essentielles pour nous.

En quoi ça consiste?

La recherche se fait de septembre 2004 à juin 2006. Voici ce qui est prévu :

- Évaluation par l'enseignante du rendement scolaire de votre enfant, son estime de soi et ses attitudes et comportements en classe - *3 fois*-.
- Questionnaire aux parents, par téléphone et dans leur langue, sur l'intérêt de leur enfant pour l'école et sur l'utilisation des services de votre communauté - *2 fois* - .
- Autorisation de transmission du dossier scolaire.

Votre participation et celle de votre enfant sont libres et vous pouvez vous retirer en tout temps. Si vous refusez de participer, il n'y aura aucune conséquence pour vous ou votre enfant. Toutefois, votre participation aidera à améliorer les interventions qui profitent aux enfants.

Est-ce que les renseignements recueillis sont confidentiels ?

Les renseignements fournis sont confidentiels. Un code d'identification, connu uniquement des deux chercheurs, sera donné à votre enfant. Ce code permet de relier les informations recueillies à propos de votre enfant pendant les deux années de l'étude. Le lien entre ce code et votre enfant sera détruit par les chercheurs en juin 2007. De plus, les résultats de la recherche seront communiqués seulement pour des ensembles d'élèves.

Qui puis-je contacter si je désire plus d'informations?
Pour plus d'informations sur la recherche ou sur vos droits, vous pouvez vous adresser à votre direction d'école.

Pour formuler une plainte, vous pouvez communiquer avec le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM, Service de la recherche et de la création, case postale 8888, succ. Centre-ville, Montréal, P.Q, H3C 3P8. Tél : 987-3000 poste 7753.

Gaétane Legault
Directrice générale

J'ai pris connaissance des buts de la recherche, je comprends que ma participation est libre et que je pourrai me retirer en tout temps. Les informations que je fournirai ou celles fournies par mon enfant resteront strictement confidentielles. Cela veut dire que mon nom et le nom de mon enfant n'apparaîtront jamais dans les résultats.

☐ J'accepte de participer à la recherche.	☐ Je refuse de participer à la recherche.

☐ J'accepte que l'école donne mon # téléphone aux chercheurs pour communiquer avec moi.

Nom de l'enfant : _____ Groupe :_____

Signature parentale :_____ Date : __/__/__

École Sainte-Lucie
8901 boul. St-Michel, Montréal H1Z 3G3
(514) 596-5550 • Télécopieur (514) 596-7890

Montréal, octobre 2004

Objet : Consentement des parents des élèves de 5e année pour une recherche

Chers parents,

Nous participons à une recherche avec 2 chercheurs de la Santé publique de Montréal et de l'Université du Québec à Montréal (Angèle Bilodeau et Jean Bélanger). Cette étude évalue si les services offerts aux enfants les aident à mieux réussir. Votre participation, et celle de votre enfant, sont essentielles pour nous.

En quoi ça consiste?

La recherche se fait de septembre 2004 à juin 2006. Voici ce qui est prévu :

- Évaluation par l'enseignante du rendement scolaire de votre enfant, son estime de soi et ses attitudes et comportements en classe - *3 fois*-.
- Questionnaire aux parents, par téléphone et dans leur langue, sur l'intérêt de leur enfant pour l'école et sur l'utilisation des services de votre communauté - *2 fois* - .
- Questionnaires aux élèves en classe sur leur motivation -*3 fois* - et sur les difficultés qu'ils vivent à l'école -*3 fois*-.
- Autorisation de transmission du dossier scolaire.

Votre participation et celle de votre enfant sont libres et vous pouvez vous retirer en tout temps. Si vous refusez de participer, il n'y aura aucune conséquence pour vous ou votre enfant. Toutefois, votre participation aidera à améliorer les interventions qui profitent aux enfants.

Est-ce que les renseignements recueillis sont confidentiels ?

Les renseignements fournis sont confidentiels. Un code d'identification, connu uniquement des deux chercheurs, sera donné à votre enfant. Ce code permet de relier les informations recueillies à propos de votre enfant pendant les deux années de l'étude. Le lien entre ce code et votre enfant sera détruit par les chercheurs en juin 2007. De plus, les résultats de la recherche seront communiqués seulement pour des ensembles d'élèves.

Qui puis-je contacter si je désire plus d'informations?
Pour plus d'informations sur la recherche ou sur vos droits, vous pouvez vous adresser à votre direction d'école.

Pour formuler une plainte, vous pouvez communiquer avec le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM, Service de la recherche et de la création, case postale 8888, succ. Centre-ville, Montréal, P.Q, H3C 3P8. Tél : 987-3000 poste 7753.

Gaétane Legault
Directrice générale

J'ai pris connaissance des buts de la recherche, je comprends que ma participation est libre et que je pourrai me retirer en tout temps. Les informations que je fournirai ou celles fournies par mon enfant resteront strictement confidentielles. Cela veut dire que mon nom et le nom de mon enfant n'apparaîtront jamais dans les résultats.

☐ J'accepte de participer à la recherche.	☐ Je refuse de participer à la recherche.

☐ J'accepte que l'école donne mon # téléphone aux chercheurs pour communiquer avec moi.

Nom de l'enfant : _____ Groupe :_____

Signature parentale :_____ Date : __/__/__

École Sainte-Lucie
8901 boul. St-Michel, Montréal H1Z 3G3
(514) 596-5550 • Télécpieur (514) 596-7890

Montréal, October 2004

Re: Parental consent for a research project – third degree

Dear parents,

We are participating in a research project with two researchers from the Montréal Public Health Department and the Université du Québec à Montréal (Angèle Bilodeau and Jean Bélanger). This study will assess if the services offered to children help them be more successful. It is important to us that you and your child participate.

What is involved?

The research project will be carried out from September 2004 to June 2006. Here is an outline of what has been planned for the study:

- Evaluation by the teacher of how a child is doing at school, the child's self-esteem, and his or her attitudes and behaviours in class - *3 times*-.
- Questionnaire for parents, by telephone and in their own language, on the child's interest in school and his or her use of services available in the community - *2 times* - .
- Authorisation to access the school record.

You and your child are free to participate, and you can withdraw at any time. There will be no negative consequences for you or your child if you refuse to participate. However, your participation will help improve actions that benefit children.

Is the information collected kept confidential?

The information given is kept confidential. Your child will be given a code that only the two researchers will know. This code helps keep together the information collected about your child over the two-year study period. The researchers will destroy the link connecting the code to your child in June 2007. Moreover, any research results that will be released will be about groups of students only.

Who can I talk to if I want more information?
For more information on the research project or your rights, contact the school principal's office.

If you wish to make a complaint, contact the human research ethics committee at UQAM, Service de la recherche et de la création, PO Box 8888, Succ. Centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8. Telephone: 987-3000, extension 7753.

Gaétane Legault
Directrice générale

I have read the goals of the study. I understand that my participation is voluntary and that I can withdraw at any time. The information provided by myself or my child will be kept strictly confidential. This means that neither my name nor my child's name will appear in the results.

☐ I accept to participate in the study.	☐ I refuse to participate in the study.

☐ I give the school permission to pass on my telephone number to the researchers so they can contact me.

Child's name: _____ Group:_____

Parent's signature:_____ Date: __/__/__

École Sainte-Lucie
8901 boul. St-Michel, Montréal H1Z 3G3
(514) 596-5550 • Télécpieur (514) 596-7890

Montréal, October 2004

Re: Parental consent for a research project – fifth degree

Dear parents,

We are participating in a research project with two researchers from the Montréal Public Health Department and the Université du Québec à Montréal (Angèle Bilodeau and Jean Bélanger). This study will assess if the services offered to children help them be more successful. It is important to us that you and your child participate.

What is involved?

The research project will be carried out from September 2004 to June 2006. Here is an outline of what has been planned for the study:

- Evaluation by the teacher of how a child is doing at school, the child's self-esteem, and his or her attitudes and behaviours in class - *3 times*-.
- Questionnaire for parents, by telephone and in their own language, on the child's interest in school and his or her use of services available in the community - *2 times* - .
- In-class questionnaires for students on their motivation -*3 times* – and on the difficulties they have at school -*3 times*-.
- Authorisation to access the school record.

You and your child are free to participate, and you can withdraw at any time. There will be no negative consequences for you or your child if you refuse to participate. However, your participation will help improve actions that benefit children.

Is the information collected kept confidential?

The information given is kept confidential. Your child will be given a code that only the two researchers will know. This code helps keep together the information collected about your child over the two-year study period. The researchers will destroy the link connecting the code to your child in June 2007. Moreover, any research results that will be released will be about groups of students only.

Who can I talk to if I want more information?
For more information on the research project or your rights, contact the school principal's office.

If you wish to make a complaint, contact the human research ethics committee at UQAM, Service de la recherche et de la création, PO Box 8888, Succ. Centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8. Telephone: 987-3000, extension 7753.

Gaétane Legault
Directrice générale

I have read the goals of the study. I understand that my participation is voluntary and that I can withdraw at any time. The information provided by myself or my child will be kept strictly confidential. This means that neither my name nor my child's name will appear in the results.

☐ I accept to participate in the study. ☐ I refuse to participate in the study.

☐ I give the school permission to pass on my telephone number to the researchers so they can contact me.

Child's name: _____ Group:_____

Parent's signature:_____ Date: __/__/__

École Sainte-Lucie
8901 boul. St-Michel, Montréal H1Z 3G3
(514) 596-5550 • Télécpieur (514) 596-7890

Montréal, oktob 2004

Eske paran yo asepte pou yo patisipe nan yon rechèch lekol la ap fè ak elèv 3e ane yo?

Lekol la ap fè yon rechèch ak de moun nan sante piblik vil Monreyal ak inivèsite Kekèk vil Monreyal.De moun sa yo se : Angèle Bilodeau ak Jean Bélanger.Se yon rechèch k ap ede nou konnen si fason nou travay ak elèv yo fè yo bay pi bon rezilta.Li enpotan anpil pou nou pou paran yo patisipe nan rechèch la.

Ki sa ki gen nan rechèch la?

Rechèch la ap komanse nan mwa septanm 2004 pou l fini nan mwa jen 2006.Men ki jan l ap fèt.

- Pwofesè a ap evalye rezilta pitit ou a bay lekol ,valè li bay tèt li ak konpotman li genyen nan klas li.(3 fwa)
- N ap poze paran yo yon seri kesyon nan telefon nan lang yo pale a sou enpotans lekol genyen pou pitit yo,sou fason yo itilize sèvis kominote yo a ofri yo.(2 fwa)
- N ap bezwen konnen si nou ka bay lot moun enfomasyon sou dosye elèv la gen lekol la.

Paran yo ak tout timoun yo lib pou yo patisipe nan rechèch la e yo ka desipe pa kontinye rechèch la nenpot le.Sa p ap gen okenn konsekans ni sou paran an ni sou elèv la.Men si nou patisipe sa ap ede nou travay yon fason k ap pi bon pou timoun yo.

Eske enfomasyon n ap pran yo se enfomasyon n ap gade sekrè?

Tou enfomasyon yo ap rete sekrè.De moun k ap fè rechèch yo ap bay pitit ou a yon nimewo pou l ka identifye li.Se yo menm selman k ap konn nimewo sa a .Se ak nimewo sa a y ap rive marye enfomasyon yo pran yo ak pitit ou a pandan de zan etid la ap dire a.
An jen 2007 de moun k ap fè rechèch yo ap elimine nimewo sa a. Se selman lot gwoup elèv k ap okouran de rezilta yo.

Ak ki moun pou m kominike si m bezwen plis enfomasyon?

Pou jwenn plis enfomas ou ka kominike ak direksyon lekol pitit ou a.

Pou pote yon plent ou ka kominike ak komite ki la pou fè tout moun respekte prensip yo,ou ka kominike tou ak moun nan UQAM, sèvis rechèch ak kreyasyon,bwat postal 8888 sikisal yon sou rechèch la ou ka kominike ak direksyon lekol la. Santrevil,Monreyal,Q.Q H3C3P8 tel 987-3000 pos 7753.

Gaétane Legault
Directrice générale

Mwen konnen pou ki rezon rechèch la ap fèt.Mwen lib pou m patisipe e mwen ka kite rechèch la nenpot lè.Enfomasyon mwen menm ak tout pitit mwen an ap bay yo ap rete sekrè.Sa vle di ni non mwen ni non pitit mwen an p ap janm parèt nan rezilta yo.

☐ asepte patisipe nan rechèch la.	☐ wen pa asepte patisipe nan rechèch.

☐ otorize lekol la bay moun k ap fè rechèch yo nimewo telefon mwen pou yo kominike avè m.

Non elèv la : _____ Gwoup li ye a :_____

Siyati paran an :_____ Dat : __/__/__

École Sainte-Lucie
8901 boul. St-Michel, Montréal H1Z 3G3
(514) 596-5550 • Télécopieur (514) 596-7890

Montréal, oktob 2004

Eske paran yo asepte pou yo patisipe nan yon rechèch lekol la ap fè ak elèv 5e ane yo?

Lekol la ap fè yon rechèch ak de moun nan sante piblik vil Monreyal ak inivèsite Kekèk vil Monreyal.De moun sa yo se : Angèle Bilodeau ak Jean Bélanger.Se yon rechèch k ap ede nou konnen si fason nou travay ak elèv yo fè yo bay pi bon rezilta.Li enpotan anpil pou nou pou paran yo patisipe nan rechèch la.

Ki sa ki gen nan rechèch la?

Rechèch la ap komanse nan mwa septanm 2004 pou l fini nan mwa jen 2006.Men ki jan l ap fèt.

- Pwofesè a ap evalye rezilta pitit ou a bay lekol ,valè li bay tèt li ak konpotman li genyen nan klas li.(3 fwa)
- N ap poze paran yo yon seri kesyon nan telefon nan lang yo pale a sou enpotans lekol genyen pou pitit yo,sou fason yo itilize sèvis kominote yo a ofri yo.(2 fwa)
- N ap poze timoun yo yon seri kesyon nan klas yo sou motivasyon yo(3 fwa) epi sou pwoblèm yo rankontre nan lekol la.(3 fwa)
- N ap bezwen konnen si nou ka bay lot moun enfomasyon sou dosye elèv la gen lekol la.

Paran yo ak tout timoun yo lib pou yo patisipe nan rechèch la e yo ka desipe pa kontinye rechèch la nenpot le.Sa p ap gen okenn konsekans ni sou paran an ni sou elèv la.Men si nou patisipe sa ap ede nou travay yon fason k ap pi bon pou timoun yo.

Eske enfomasyon n ap pran yo se enfomasyon n ap gade sekrè?

Tou enfomasyon yo ap rete sekrè.De moun k ap fè rechèch yo ap bay pitit ou a yon nimewo pou l ka identifye li.Se yo menm selman k ap konn nimewo sa a .Se ak nimewo sa a y ap rive marye enfomasyon yo pran yo ak pitit ou a pandan de zan etid la ap dire a.
An jen 2007 de moun k ap fè rechèch yo ap elimine nimewo sa a. Se selman lot gwoup elèv k ap okouran de rezilta yo.

Ak ki moun pou m kominike si m bezwen plis enfomasyon?

Pou jwenn plis enfomas ou ka kominike ak direksyon lekol pitit ou a.

Pou pote yon plent ou ka kominike ak komite ki la pou fè tout moun respekte prensip yo,ou ka kominike tou ak moun nan UQAM, sèvis rechèch ak kreyasyon,bwat postal 8888 sikisal yon sou rechèch la ou ka kominike ak direksyon lekol la. Santrevil,Monreyal,Q.Q H3C3P8 tel 987-3000 pos 7753.

Gaétane Legault
Directrice générale

Mwen konnen pou ki rezon rechèch la ap fèt.Mwen lib pou m patisipe e mwen ka kite rechèch la nenpot lè.Enfomasyon mwen menm ak tout pitit mwen an ap bay yo ap rete sekrè.Sa vle di ni non mwen ni non pitit mwen an p ap janm parèt nan rezilta yo.

☐ asepte patisipe nan rechèch la.	☐ wen pa asepte patisipe nan rechèch.

☐ otorize lekol la bay moun k ap fè rechèch yo nimewo telefon mwen pou yo kominike avè m.

Non elèv la : _____ Gwoup li ye a :_____

Siyati paran an :_____ Dat : __/__/__

École Sainte-Lucie
8901 boul. St-Michel, Montréal H1Z 3G3
(514) 596-5550 • Télécpieur (514) 596-7890

Montréal, octubre de 2004

Objeto : Consentimiento de los padres de los alumnos de tercer grado para una investigación

Estimados padres :

Estamos participando en una investigación con 2 investigadores de la Salud Pública de Montréal y de l'Université du Québec à Montréal (Angèle Bilodeau y Jean Bélanger). Este estudio evalúa si los servicios que se ofrecen a los niños les ayudan a obtener mejores resultados. Su participación, y la de su hijo/hija, son esenciales para nosotros.

En qué consiste?

La investigación se realiza desde setiembre del 2004 hasta junio del 2006.
Está previsto lo siguiente :

- Evaluación del docente del rendimiento escolar de su hijo/hija, de su autoestima y de sus actitudes y comportamientos en clase - *3 veces -*.
- Cuestionario a los padres, por teléfono (en español), sobre el interés de su hijo/hija por la escuela y sobre la utilización de los servicios de la comunidad - *2 veces -* .
- Autorización de la transmisión de los datos de la ficha escolar a los investigadores.

Su participación y la de su hijo/hija son libres y ustedes pueden retirarse en cualquier momento. Si rechazan participar, ello no tendrá ninguna consecuencia para ustedes ni para su hijo/hija. Sin embargo, su participación ayudará a mejorar las actuaciones que benefician a los niños.

La información recogida es confidencial ?

La información brindada es confidencial. Un código de identificación, conocido únicamente por los dos investigadores, será dado a su hijo/hija. Dicho código permite reunir la información recogida sobre su hijo/hija durante los dos años del estudio. El vínculo entre este código y su hijo/hija será destruido por los investigadores en junio del 2007. Además, los resultados de la investigación serán comunicados solamente para grupos de alumnos.

Con quién me puedo comunicar si deseo más información? Por más información sobre la investigación o sobre sus derechos, puede dirigirse a la dirección de su escuela.

Para formular una queja, puede comunicarse con el Comité de ética en la investigación de la UQAM, Service de la recherche et de la création, case postale 8888, succ. Centre-ville, Montréal, P.Q, H3C 3P8.Tél : 987-3000 poste 7753.

Gaétane Legault
Director general

Conozco los objetivos de la investigación, comprendo que mi participación es libre y que podré retirarme en cualquier momento. La información que yo brindaré o la proporcionada por mi hijo/hija será estrictamente confidencial, lo cual significa que mi nombre y el nombre de mi hijo/hija, jamás aparecerán en los resultados.

☐ Acepto participar en la investigación.	☐ Rechazo participar en la investigación.

☐ Acepto que la escuela dé mi número telefónico a los investigadores para comunicarse conmigo.

Nombre del hijo/de la hija : _____ Grupo :_____

Firma de los padres :_____ Fecha : __/__/__

École Sainte-Lucie
8901 boul. St-Michel, Montréal H1Z 3G3
(514) 596-5550 • Télécpieur (514) 596-7890

Montréal, octubre de 2004

Objeto : Consentimiento de los padres de los alumnos de quinto grado para una investigación

Estimados padres :

Estamos participando en una investigación con 2 investigadores de la Salud Pública de Montréal y de l'Université du Québec à Montréal (Angèle Bilodeau y Jean Bélanger). Este estudio evalúa si los servicios que se ofrecen a los niños les ayudan a obtener mejores resultados. Su participación, y la de su hijo/hija, son esenciales para nosotros.

En qué consiste?

La investigación se realiza desde setiembre del 2004 hasta junio del 2006.
Está previsto lo siguiente :

- Evaluación del docente del rendimiento escolar de su hijo/hija, de su autoestima y de sus actitudes y comportamientos en clase - *3 veces* -.
- Cuestionario a los padres, por teléfono (en español), sobre el interés de su hijo/hija por la escuela y sobre la utilización de los servicios de la comunidad - *2 veces* - .
- Cuestionarios a los alumnos, en la clase, sobre su motivación – *3 veces* – y sobre el clima de la escuela y las dificultades que viven en ella – *3 veces* -.
- Autorización de la transmisión de los datos de la ficha escolar a los investigadores.

Su participación y la de su hijo/hija son libres y ustedes pueden retirarse en cualquier momento. Si rechazan participar, ello no tendrá ninguna consecuencia para ustedes ni para su hijo/hija. Sin embargo, su participación ayudará a mejorar las actuaciones que benefician a los niños.

La información recogida es confidencial ?

La información brindada es confidencial. Un código de identificación, conocido únicamente por los dos investigadores, será dado a su hijo/hija. Dicho código permite reunir la información recogida sobre su hijo/hija durante los dos años del estudio. El vínculo entre este código y su hijo/hija será destruido por los investigadores en junio del 2007. Además, los resultados de la investigación serán comunicados solamente para grupos de alumnos.

Con quién me puedo comunicar si deseo más información? Por más información sobre la investigación o sobre sus derechos, puede dirigirse a la dirección de su escuela.

Para formular una queja, puede comunicarse con el Comité de ética en la investigación de la UQAM, Service de la recherche et de la création, case postale 8888, succ. Centre-ville, Montréal, P.Q, H3C 3P8.Tél : 987-3000 poste 7753.

Gaétane Legault
Director general

Conozco los objetivos de la investigación, comprendo que mi participación es libre y que podré retirarme en cualquier momento. La información que yo brindaré o la proporcionada por mi hijo/hija será estrictamente confidencial, lo cual significa que mi nombre y el nombre de mi hijo/hija, jamás aparecerán en los resultados.

☐ Acepto participar en la investigación.	☐ Rechazo participar en la investigación.

☐ Acepto que la escuela dé mi número telefónico a los investigadores para comunicarse conmigo.

Nombre del hijo/de la hija : _____ Grupo :_____

Firma de los padres :_____ Fecha : __/__/__

BIBLIOGRAPHIE

Abrams, L. & Gibbs, J. T. (2000). Planning for School Change: School-Community Collaboration in a Full-Service Elementary School. *Urban Education, 35,* 79-103.

Allard D. (2001). *Comment définir votre programme pour mieux l'évaluer ?* Montréal: Agence de la santé et des services sociaux.

Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G., & Livian, Y. F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Seuil.

Amin, A. (2007). Le soutien local au Royaume Uni. Entre le recul politique et l'engagement solidaire. In J.L.Klein & D. Harisson (Eds.), *L'innovation Sociale* (pp. 273-298). Québec: Presse de l'Université du Québec.

Auspos, P. & Kubisch, A. C. (2004). *Building Knowledge about community change*. New York, NY: The Aspen Institute.

Barnes, M., Matka, E., & Sullivan, H. (2003). Evidence, Understanding and Complexity. Evaluation in Non-linear Systems. *Evaluation, 9,* 265-284.

Berkman, L. F. & Kawachi, I. (2000). *Social epidemiology*. New York, NY: Oxford University Press.

Bernard, P. & Saint-Arnaud, S. (2004). *Du pareil au même ? La position des quatre principales provinces canadiennes dans l'univers des régimes providentiels.* Ottawa: Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.

Bélanger, J., Rondeau, N., Bowen, F., & Kishchuk, N. (1996). *Compétence sociale et socialisation à la maternelle : Rapport d'évaluation.* Montréal: Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre, Direction de santé publique.

Bélanger, J., Bowen, F., & Rondeau, N. (1999). Evaluation d'un programme visant le développement de la compétence sociale à la maternelle. *Revue Canadienne de santé mentale communautaire, 18,* 77-104.

Bilodeau, A., Chamberland, C., & White, D. (2002). L'innovation sociale, une condition pour accroître la qualité de l'action en partenariat dans le champ de la santé publique. *La revue Canadienne d'évaluation de programme, 17,* 59-88.

Bordeleau, L. & Bouffard, T. (1999). Perception de la compétence et du rendement scolaire en première année du primaire. *Enfance, 4,* 379-395.

Bouchard, J. M. (1998). Le partenariat dans une école de type communautaire. In R.Pallascio, L.Julien, & G.Gosselin (Eds.), *Le Partenariat en éducation* (pp. 19-35). Montréal: Editions Nouvelles.

Bourdieux, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Seuil.

Breslow, L. (1999). From disease prevention to health promotion. *JAMA, 281,* 1030-1033.

Brodeur, J. M., Séguin, L., Perreault, M., Boyer, G., Colin, C., Théorêt, B., Beauregard, D., & Deblois, S. (2001). *Effets d'un programme prénatal de santé communautaire en prévention et promotion de la santé en milieu défavorisé : rapport final*. Montréal: Université de Montréal, Groupe de recherche interdisciplinaire en santé.

Callon, M. & Latour, B. (1986). Les paradoxes de la modernité. Comment concevoir les innovations ? *Perspective et santé, 36,* 13-25.

Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. *L'année sociologique, 36,* 169-208.

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

Callon, M. & Latour, B. (1991). *La science telle qu'elle se fait.* Paris: La découverte.

Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1971). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research.* Chicago, IL: Rand McNally.

Chambers, D. E., Wedel, K. R., & Rodwell, M. K. (1992). *Evaluating Social Programs*. Boston: Allyn and Bacon.

Chen, H. T. (1990). *Theory-driven evaluation*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.

Chen, H. T. (2005). Program theory. In S. Mathison (Ed.), *Encyclopedia of Evaluation* (pp. 340-342). Thousand Oaks/London/New Dehli: Sage.

Choinière, R., Dorval, D., & Massie, J. (2003). *Profil statistique de la population du quartier Hochelaga-Maisonneuve*. Montréal: Agence de la santé et des services sociaux.

Cole, G. E. (1999). Advancing the Development and Application of Theory-based Evaluation in the Practice of Public Health. *American Journal of Evaluation, 20,* 453-470.

Comité de Gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal (2005). *Classification des écoles primaires et classification des écoles secondaires. Inscription au 30 septembre 2004*. Montréal: Comité de Gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal.

Connell, J. P. & Kubisch, A. C. (1998). Applying a Theory of Change Approach to the Evaluation of Comprehensive Community Initiatives : Progress, Prospects and Problems. In K. Fulbright-Anderson, A. C. Kubisch, & J. P. Connell (Eds.), *New Approaches to Community Initiatives : Volume 2 - Theory, Measurement and analysis.* Washington, DC: Aspen Institute.

Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1998). *L'école, une communauté éducative : Voies de renouvellement pour le secondaire*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation du Québec.

Cooksy, L. J., Gill, P., & Kelly, P. A. (2001). The program logic model as an integrative framework for a multimethod evaluation. *Evaluation and Program Planning, 24,* 119-128.

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.

Denis, E., Malcuit, G., & Pomerleau, A. (2005). Evaluation des impacts de l'initiative communautaire 1, 2, 3 Go ! sur le développement et le bien-être des tout-petits et de leur famille. *Education et Francophonie, 33,* 44-66.

Deschesne, M. (2002). *La structuration d'une action intersectorielle à base communautaire comme stratégie d'actualisation d'une approche globale en promotion de la santé. Les régulations en jeu.*Thèse de doctorat, Université de Montréal.

Deschesnes, M., Martin, C., & Jomphe Hill, A. (2003). Comprehensive approaches to school health promotion: how to achieve broader implementation? *Health Promotion International, 18,* 387-396.

Deslandes, R. & Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève. Une intervention cohérente et des services mieux harmonisés.* Québec : CQRS/MEQ.

Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. In Hamel M., Blanchet L., & Martin C. (Eds.), *Nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (pp. 251-286). Sainte-Foy: Publications du Québec.

Deslandes, R. & Bertrand, R. (2001). *L'école et ses liens avec la communauté. Le point en administration scolaire*. Québec: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.

Désy, M. (2007). *L'école en santé : Recension des écrits*. Montréal: Agence de la santé et des services sociaux.

Direction de santé publique (1999). *Un guide en soutien scolaire et familial pour des communautés fières de la réussite éducative et sociale de leurs enfants.* Montréal: Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre, Direction de santé publique.

Dryfoos, J. G. (1994). *Full-Service Schools: A Revolution in Health and Social Services for Children, Youth, and Families*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dupont, M. A., Gratton, J., & Massie, J. (2006). *Portrait sociosanitaire de la population CSSS de Saint-Léonard et Saint-Michel*. Montréal: Agence de la santé et des services sociaux.

Dupont, M. A., Gratton, J., & Massie, J. (2006). *Portrait sociosanitaire de la population CSSS de Lucille-Teasdale*. Montréal: Agence de la santé et des services sociaux.

Dupont, M. A. & Massie, J. (2007). *Populations défavorisées : Un enjeu de santé pour Montréal*. Montréal: Agence de la santé et des services sociaux.

Edelenbos, J. & Van Eeten, M. (2001). The missing link : Processing variation in dialogical evaluation. *Evaluation, 7,* 204-210.

Fassin, D. (2007). La politique des corps et le gouvernement des villes. La production locale de santé publique. In D.Fassin (Ed.), *Les figures urbaines de la santé publique. Enquête sur des expériences locales* (pp. 7-46). Paris: La découverte.

Fleury, J., Gunigand, G., & L'homme, R. (2000). Réseau et innovation. Une perception dynamique du processus de la diffusion des innovations dans les établissements scolaires. *Recherche et formation, 34,* 11-28.

Forget, J. (2001). *Dictionnaire des sciences du comportement.* Montréal: Université du Québec à Montréal, Laboratoire des sciences appliquées du comportement, département de psychologie.

Giddens, A. (1987). *La construction de la société*. Paris: PUF.

Gottfried, A. E. (1986). *CAIMI : Children's academic intrinsic motivation inventory*. Odessa: Psychological assessment ressources inc.

Henry, G. T. (2005). Realist Evaluation. In S.Mathison (Ed.), *Encyclopedia of Evaluation* (pp. 359-362). Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.

House, E. R. & Howe, K. R. (2000). Deliberate Democratic Evaluation. *New Directions for Evaluation, 85,* 3-12.

Huberman, M. & Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives.* Bruxelles : De Boeck.

Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Cannadienne de psychoéducation, 27,* 285-306.

Janosz, M. & Fallu, J. S. (2000). La prévention du décrochage scolaire. Facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention. In F.Vitaro & C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (pp. 115-164). Québec: Presse de l'Université du Québec.

Janosz, M., Bowen, F., Chouinard, R., Desbiens, N., Bouthiller, C., Lacroix, M., & Morin, A. (2001). *L'environnement socioéducatif de mon école : Questionnaire de l'élève.* Montréal: Ecole de psychoéducation, Université de Montréal.

Lasker, R. D., Weiss, E. S., & Miller, R. (2001). Partnership Synergy: A practical framework for studying and strengthening the collaborative advantage. *The Milbank Quarterly, 79,* 105-179.

LeVasseur, L. & Tardif, M. (2005). L'essor du travail technique en milieu scolaire et son incidence sur l'organisation du travail. *Recherches sociographiques, 46,* 97-118.

Lynch, J. W., Smith, G. D., Kaplan, G. A., & House, J. S. (2000). Income inequality and mortality : importance to health of individual income, psychosocial environnment, or material conditions. *British Medical Journal, 320,* 1200-1204.

Mark, M., Henry, G. T., & Julnes, G. (1998). A realistic Theory of evaluation practice. *New Directions for Evaluation, 78,* 3-32.

Marmot, M. & Wilkinson, R. G. (2001). Psychosocial and material pathways in the relation between income and health : a response to Lynch et al. *British Medical Journal, 322,* 1233-1236.

Marx, E., Wooley, S. F., & Northrop, D. (1998). *Health is Academic : a Guide to Coordinated School Health Program*. New York, NY: Teachers College Press.

McLaughlin, J. A. & Jordan, G. B. (1999). Logic models : a tool for telling your program's performance story. *Evaluation and Program Planning, 22,* 65-72.

McQueen, D. & Anderson, L. (2000). Données probantes et évaluation des programmes en promotion de la santé. *Ruptures, revue transdisciplinaire en santé, 7,* 79-98.

Ministère de l'éducation du Québec (2001). *Programme de soutien à l'école montréalaise 2001-2002*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation du Québec. (2001). *Soutien à l'école montréalaise 2001-2002*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire enseignement primaires.* Québec : Gouvernement du Québec.

Muntaner, C., Lynch, J. W., & Smith, G. D. (2001). Social capital, disorganized communities, and the third way : understanding the retreat from structural inequalities in epidemiology and public health. *International Journal of Health Services, 31,* 213-237.

Pawson, R. & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.

Rebien, C. C. (1996). Participatory evaluation of development assistance. *Evaluation, 2,* 151-171.

Saint-Arnaud, S. & Bernard, P. (2003). Convergence ou résilience ? Une analyse de classification hiérarchique des régimes providentiels des pays avancés. *Sociologie et société, 35,* 65-93.

Saint-Laurent, L. (2000). Les programmes de prévention de l'échec scolaire. Des développements prometteurs. In F.Vitaro & C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (pp. 5-67). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Sanders, M. G. (2001). The Role of Community in Comprehensive School, Family, and Community Partnership Programs. *The Elementary School Journal, 102,* 19-34.

Schwandt, T. A. (2005). The Centrality of Practice to Evaluation. *American Journal of Evaluation, 26,* 95-105.

Stone, C. R. (1995). School - Community collaboration: Comparing three initiatives. *Phi Delta Kappan, 76,* 794-810.

Sullivan, H., Barnes, M., & Matka, E. (2002). Building Collaborative Capacity Throught Theories of Change : Early Lessons form the Evaluation of Health Action Zones in England. *Evaluation, 8,* 205-226.

Syme, S. L. & Frohlich, K. L. (2001). The contribution of social epidemiology : Ten new books. *Epidemiology, 13,* 110-112.

Syme, S. L. (2004). Social Determinants of Health: The Community as an Empowered Partner. Preventing Chronic Disease. *Public health research, practice and policy, 1,* 1-5.

Weiss, C. H. (2004). Rooting for Evaluation. A Cliff Notes of my Work. In C. Marvin & Alkin (Ed.), *Evaluation Roots. Tracing Theorists' Views and Influences* (pp. 153-168). Thousand Oaks/London/New Dehli: Sage.

Wenger, E. (2003). *Communities of Practice*. England: Cambridge Universtiy Press.

Yin, R. K. (1994). *Case study research*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.

Agence de la santé et des services sociaux de Montréal
Québec
Santé publique

BON DE COMMANDE

QUANTITÉ	TITRE DE LA PUBLICATION	PRIX UNITAIRE (tous frais inclus)	TOTAL
	L'évaluation de l'efficacité de mesures innovantes de soutien sur les compétences et la réussite scolaire au primaire	**10$**	

NUMÉRO D'ISBN OU D'ISSN

978-2-89494-557-5

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.

LA PRÉVENTION EN ACTIONS

Garder notre monde en santé

1301, rue Sherbrooke Est
Montréal (Québec) H2L 1M3
Téléphone : (514) 528-2400
www.santepub-mtl.qc.ca