



Description et analyse de la pratique de Je Passe Partout, services de soutien scolaire et d'intervention familiale

Nathalie Lussier

Angèle Bilodeau

Jean Bélanger

Juillet 2007

**LA PRÉVENTION
EN ACTIONS**

*Garder notre
monde en santé*

Description et analyse de la pratique de Je Passe Partout, services de soutien scolaire et d'intervention familiale

Nathalie Lussier

Angèle Bilodeau

Jean Bélanger

Juillet 2007

Une réalisation du secteur Planification, orientations et évaluation de la Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal

L'équipe de recherche est composée de :

Nathalie Lussier

Agente de recherche, Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal
Candidate au doctorat, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal

Angèle Bilodeau, Ph.D.

Chercheure, Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux 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

© 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 : 978-2-89494-594-0 (version imprimée)
ISBN : 978-2-89494-595-7 (version PDF)
Prix : 5 \$

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. Une évaluation de ce programme s'est déroulée de 2003 à 2006 afin de documenter les processus et les effets encourus dans la communauté de Hochelaga-Maisonneuve, qui reçoit le programme, comparée à la communauté de Saint-Michel qui ne le reçoit pas. Cette évaluation cherche à connaître par quels arrangements école-famille-communauté les acteurs des communautés parviennent-ils à telle ou telle configuration de mesures de soutien à la réussite scolaire? Quels sont les processus activés par ces mesures? Et comment les mesures déployées réussissent-elles ou pourquoi ne réussissent-elles pas à accroître les compétences et la réussite scolaires des enfants?

Dans le volet consacré à l'étude des processus, le présent rapport fait état d'une description et d'une analyse détaillées de la pratique d'accompagnement scolaire de l'organisme communautaire Je Passe Partout en collaboration avec les écoles primaires dans Hochelaga-Maisonneuve.

Dans le contexte du déploiement du programme École en santé, promu par les ministères de l'Éducation, du Loisir et du Sport et de la Santé et des Services sociaux, les pratiques de collaboration école-communauté existantes et les innovations en ce domaine, telles que l'accompagnement scolaire communautaire que présente ce rapport, constituent autant de formes concrètes du concept d'école en santé. D'où l'intérêt, pour la Direction de santé publique de Montréal, de documenter et d'évaluer 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 engagées dans les mesures de soutien à la réussite scolaire dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve. Mentionnons les écoles Hochelaga, Baril, Notre-Dame-de-l'Assomption, St-Jean-Baptiste-de-La-Salle et St-Nom-de-Jésus, l'organisme communautaire Je Passe Partout 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 d'une bourse d'études doctorales octroyée à Nathalie Lussier par le 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

La Direction de la Santé publique de Montréal soutient, depuis 1995, un programme communautaire, l'Action intersectorielle en jeunesse, visant à favoriser l'action locale et concertée dans le développement de mesures favorables à la santé des jeunes en milieux défavorisés. Le présent rapport s'inscrit dans un processus d'évaluation portant sur le déploiement de mesures de soutien à la réussite scolaire au sein de deux territoires montréalais socio économiquement défavorisés : Hochelaga-Maisonneuve, qui bénéficie du programme, et Saint-Michel, qui n'y est pas engagé. Ce rapport se penche sur la pratique d'accompagnement scolaire de l'organisme communautaire Je Passe Partout en collaboration avec les écoles primaires dans Hochelaga-Maisonneuve.

La description et l'analyse reposent sur la théorie sociale de la structuration de Giddens (1987), qui conçoit que la pratique professionnelle est façonnée par son positionnement entre les structures sociales dans lesquelles elle prend place et l'expérience individuelle. Cette conception de la pratique cherche à connaître le sens que les intervenants donnent à leur action, découlant de leur formation, des processus de réflexivité dans lesquels ils sont engagés et à travers lesquels ils se partagent leurs croyances et les effets perçus de leur action.

Cette analyse permet de dégager un modèle où trois types de pratiques visant à favoriser la réussite scolaire ressortent : les pratiques académiques centrées sur les tâches scolaires; les pratiques instrumentales centrées sur l'apprentissage de méthodes de travail; ainsi que les pratiques socio-affectives qui focalisent sur des dimensions psychosociales telles l'estime de soi. L'organisme communautaire déploie également un volet d'intervention auprès des parents, où il applique un modèle de pratique comparable. Ce modèle de pratique est ancré dans les relations entretenues avec l'ensemble des acteurs du milieu scolaire (direction, enseignants, professionnels). L'étude montre en outre que le modèle de pratique issu de la collaboration écoles-Je Passe Partout est développé en vertu des caractéristiques propres aux familles et comporte différents processus de construction collective et d'amélioration de cette pratique. Dans ce rapport, le lecteur pourra enfin prendre connaissance des outils de référence guidant la pratique des intervenantes de l'organisme communautaire.

TABLE DES MATIÈRES

MOT DU DIRECTEUR.....	I
REMERCIEMENTS.....	III
RÉSUMÉ.....	V
1 INTRODUCTION ET BRÈVE PRÉSENTATION DE JE PASSE PARTOUT.....	1
2 PRÉSENTATION DE LA MÉTHODOLOGIE ET DU CADRE D'ANALYSE.....	3
2.1 Méthodologie.....	3
2.2 Cadre d'analyse	5
3 PROCESSUS DE CONSTRUCTION DU SENS DES PRATIQUES DU PERSONNEL DE JE PASSE PARTOUT.....	9
3.1 La structure et le contexte dans lesquels œuvre Je Passe Partout.....	9
3.2 Les croyances qui fondent le sens que donne Je Passe Partout à son action	12
3.2.1 Les croyances qui fondent le sens de l'action auprès des enfants.....	16
3.2.2 Les croyances qui fondent le sens de l'action auprès des parents.....	17
3.3 Les effets perçus qui fondent le sens de l'action de Je Passe Partout.....	19
3.3.1 Les effets perçus qui fondent le sens de l'action auprès des enfants	20
3.3.2 Les effets perçus qui fondent le sens de l'action auprès des parents	22
3.4 Formation et processus de réflexivité au sein de Je Passe Partout.....	24
4 DESCRIPTION ET ANALYSE DES PRATIQUES DE JE PASSE PARTOUT AUPRÈS DES ENFANTS DANS LE CADRE DE L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE APRÈS L'ÉCOLE ..	27
4.1 Le déroulement des activités d'accompagnement scolaire.....	27
4.2 Les pratiques de Je Passe Partout lors des périodes d'accompagnement scolaire.....	29
4.2.1 Les pratiques académiques : le développement de compétences intellectuelles.....	31
4.2.2 Les pratiques instrumentales : le développement de compétences méthodologiques.....	33
4.2.3 Les pratiques socio-affectives : le développement de compétences personnelles et sociales	34
5 DESCRIPTION ET ANALYSE DES PRATIQUES DE JE PASSE PARTOUT AUPRÈS DES PARENTS	39
5.1 Les pratiques auprès des parents lors des ateliers après l'école	39
5.2 Les pratiques de Je Passe Partout lors des interventions à domicile.....	41
5.2.1 Le déroulement des activités du service d'intervention à domicile	43
5.2.2 Les pratiques académiques	45
5.2.3 Les pratiques instrumentales.....	46
5.2.4 Les pratiques socio-affectives et d'intégration sociale	46

6 DESCRIPTION ET ANALYSE DES MÉCANISMES DE COLLABORATION ENTRE LES DIFFÉRENTS ACTEURS	53
7 DISCUSSION.....	57
7.1 La construction du sens de l'action.....	57
7.2 Le modèle d'intervention de Je Passe Partout	59
8 BIBLIOGRAPHIE.....	63

ANNEXE 1 LISTE DES SOURCES DOCUMENTAIRES DE L'ÉTUDE

ANNEXE 2 GRILLES D'ENTREVUES

ANNEXE 3 OUTILS DE JE PASSE PARTOUT

1 INTRODUCTION ET BRÈVE PRÉSENTATION DE JE PASSE PARTOUT

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. Or, la Direction de Santé Publique de Montréal soutient depuis 1995 un programme communautaire, *Priorité Jeunesse* (ou Action intersectorielle en jeunesse), qui vise à supporter les initiatives contribuant à l'établissement de conditions permettant aux jeunes de 6 à 25 ans de se développer harmonieusement. Plus précisément, *Priorité jeunesse* supporte le développement de quatre stratégies d'intervention 1) Le développement des compétences personnelles et sociales en milieu scolaire 2) L'accompagnement soutenu et intensif des jeunes vulnérables 3) Le soutien familial et le développement des habiletés parentales et 4) La création d'environnements favorables à la santé. En lien avec les mesures 2 et 3 de ce programme, notre équipe de recherche conduit, depuis septembre 2003, l'évaluation de modèles d'accompagnement scolaire dans deux quartiers défavorisés de Montréal, soit Saint-Michel, où le programme *Priorité Jeunesse* n'est pas implanté, et Hochelaga-Maisonneuve, qui bénéficie de cette mesure depuis 1996. Cette étude vise à décrire et analyser les mesures de collaboration école-communauté, à modéliser les pratiques d'accompagnement scolaire et à analyser les effets observés chez les enfants. Le présent rapport s'inscrit dans le cadre de cette étude et a pour visée de documenter les pratiques d'accompagnement scolaire de l'organisme communautaire Je Passe Partout, l'une des mesures supportées par le programme *Priorité Jeunesse* dans Hochelaga-Maisonneuve.

Les services offerts par Je Passe Partout reposent sur une étroite collaboration avec cinq écoles primaires du milieu: les écoles Baril, Hochelaga, Notre-Dame-de-l'Assomption, St-Jean-Baptiste-de-La-Salle et St-Nom-de-Jésus. Ainsi, pour chaque école, une équipe d'intervenantes, supervisée par une coordonnatrice d'équipe¹, accompagne des élèves qui présentent des difficultés scolaires, et dans certains cas, leurs parents. Cet organisme offre donc 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 un ou l'autre des

services ou les deux conjointement. Lors des ateliers ayant lieu à l'école après les heures de classe, une intervenante prend en charge un petit nombre d'élèves, les groupes se situant généralement entre 4 et 8 élèves. Dans le cas du volet soutien parental, 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 autres, 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 l'école. Enfin, plusieurs enfants bénéficient annuellement des services de Je Passe Partout. Ainsi, durant l'année scolaire 2005-2006², 247 élèves étaient inscrits au service d'études dirigées et 100 familles ont reçu la visite d'une intervenante à domicile.

¹ Afin d'alléger le texte, la forme féminine sera employée pour désigner les différents acteurs de Je Passe Partout, compte tenu que l'organisme communautaire est composé majoritairement de femmes.

² Ces statistiques sont tirées du bilan de fin d'année 2005-2006 de Je Passe Partout.

2 PRÉSENTATION DE LA MÉTHODOLOGIE ET DU CADRE D'ANALYSE

2.1 MÉTHODOLOGIE

Au printemps 2005, deux entrevues de groupe semi-dirigées d'une durée approximative de trois heures ont été réalisées auprès du personnel de Je Passe Partout, afin de modéliser les pratiques des intervenantes auprès des élèves. Le premier groupe est composé de six personnes au total, dont cinq coordonnatrices d'équipe et la superviseure en soutien scolaire, alors que le deuxième groupe compte cinq intervenantes provenant de trois des cinq écoles recevant les services de Je Passe Partout³. Parmi ces intervenantes du deuxième groupe, trois d'entre elles travaillent avec des groupes de première année et deux autres auprès des élèves de deuxième année. Les coordonnatrices d'équipe et les intervenantes, qui ont consenti à participer à l'étude, ont été compensées financièrement pour leur participation. Les questions qui leur sont adressées ont été élaborées en fonction du cadre conceptuel qui sera présenté subséquent⁴. Ces questions sont de nature descriptive, référant aux actions (« Décrivez le déroulement d'une séance typique dans les ateliers d'accompagnement scolaire après l'école »), 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 »). Cette approche est maintenue pour chacun des deux volets de services offerts par Je Passe Partout, soit l'accompagnement scolaire après l'école et l'intervention à domicile, qui seront explicités dans les sections 4 et 5 de ce rapport. Des documents administratifs (rapports d'activités) et des outils pédagogiques et communicationnels (outils, site Internet, etc) ont aussi été utilisés. Une liste exhaustive des sources documentaires est présentée à l'annexe 1.

Les entrevues ont été enregistrées. L'analyse des données est conduite selon la méthode d'analyse qualitative proposée par 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 est également 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.

³ 1 intervenante de l'école Baril, 2 intervenantes de l'école St-Jean-Baptiste-de-La-Salle, 2 intervenantes de l'école St-Nom-de-Jésus.

⁴ Les protocoles d'entrevue sont joints en annexe 2.

Cette démarche a conduit à la rédaction d'un rapport préliminaire descriptif et analytique des pratiques de Je Passe Partout. L'objet de ce rapport préliminaire en est un de validation auprès des acteurs de l'organisme communautaire. L'exercice de validation permet de créer un espace d'échange où les chercheurs présentent à Je Passe Partout la modélisation des pratiques, confrontant cette analyse à la perception des personnes engagées dans l'action. S'ensuit un dialogue à travers lequel les acteurs de Je Passe Partout soulèvent des éléments de conformité avec lesquels ils sont d'accord et d'autres pour lesquels ils suggèrent des modifications, les chercheurs s'engageant à en tenir compte. Dans la mesure où il y a impossibilité d'apporter les correctifs, les limites en jeu sont exposées dans le rapport. Ainsi, l'exercice de validation cherche à fonder les données sur des preuves empiriques ou logiques, progressant vers une représentation partagée de l'action entre chercheurs et acteurs de Je Passe Partout.

La validation du rapport préliminaire eut lieu en octobre 2006 auprès de deux groupes d'acteurs de Je Passe Partout. Ces deux rencontres avaient une durée d'environ trois heures. Le premier groupe comprend huit personnes au total et était composé de quatre coordonnatrices d'équipe⁵, de la superviseure en soutien scolaire, de la coordonnatrice du programme ordinateur, de la directrice et du président de Je Passe Partout. Le deuxième groupe devait avoir une composition différente de celui qui avait eu lieu au printemps 2005 avec les intervenantes de Je Passe Partout. En fait, le groupe du printemps 2005 était composé d'intervenantes provenant du premier cycle du primaire seulement. De plus, deux écoles n'étaient pas représentées, soit l'école Hochelaga et l'école Notre-Dame-de-l'Assomption. Ainsi, le deuxième groupe de l'exercice d'automne 2006 compte huit intervenantes, dont quatre du premier cycle du primaire, deux du deuxième cycle et deux du troisième cycle. Toutefois, comme dans le cas de l'exercice du printemps 2005, aucune intervenante ne représentait l'école Notre-Dame-de-l'Assomption. Cependant, une intervenante de l'école Hochelaga avait déjà travaillé à l'école Notre-Dame-de-l'Assomption et a pu mettre en lumière les pratiques de Je Passe Partout dans ces deux établissements. Ces deux rencontres de validation du rapport préliminaire se sont déroulées de façon identique. Ainsi, chaque sous-section du document fut résumée en trois points, qui furent présentés aux participantes afin de déterminer si elles se reconnaissent dans ces données et la représentation qu'elles se font de leur action. Afin de compléter les données manquantes de l'exercice réalisé au printemps 2005, des questions supplémentaires furent adressées aux intervenantes des deuxième et troisième cycles, de

⁵ La coordonnatrice de l'école St-Nom-de-Jésus était absente.

même qu'aux intervenantes représentant les écoles Hochelaga et Notre-Dame-de-l'Assomption. Ces questions supplémentaires visaient à connaître leur représentation de l'action dans ces cycles du primaire et dans ces écoles qui n'étaient pas représentées lors des entrevues de groupe au printemps 2005.

Le présent document fait suite à cette démarche méthodologique et est appuyé sur une représentation partagée des pratiques de Je Passe Partout. Cette démarche a permis d'identifier les différents types de pratiques de l'organisme communautaire, leur façonnement et le sens qui leur est attribué en fonction du cadre théorique présenté dans les prochaines lignes.

2.2 CADRE D'ANALYSE

La description et l'analyse des pratiques de Je Passe Partout présentées dans ce rapport adhèrent essentiellement à la conception de la théorie sociale de la structuration de Giddens (1987). Dans cette perspective, la pratique se trouve à être façonnée par son positionnement entre les structures sociales dans lesquelles elle prend place, et l'expérience située, de nature individuelle. En d'autres termes, le développement des pratiques est influencé par plusieurs facteurs se situant à différents niveaux, tels que la communauté dans laquelle l'organisme prend place, ses valeurs, ses règles, ses contraintes (c.-à-d. structures sociales), l'apprentissage par expérience (c.-à-d. expérience située), le partage des expériences mutuelles (c.-à-d. 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 (p.ex. les intervenantes) 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 essentiellement 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 autres, 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.

Voilà comment la pratique de Je Passe Partout sera décrite et analysée dans le cadre de ce rapport. Tout d'abord, cet exercice permettra de mieux comprendre comment elles 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. En fonction de ce cadre conceptuel, le présent rapport explicitera (section 3) comment les coordonnatrices d'équipe et les intervenantes de Je Passe partout en viennent à construire un sens à leur pratique et quel est ce sens de l'action partagée. Par la suite, les sections 4, 5 et 6 seront axées sur la description de l'action, donc sur des éléments définis communément par les coordonnatrices d'équipe et les intervenantes comme représentant leurs pratiques au quotidien. Perceptible dans l'ensemble du rapport, l'analyse des pratiques est réalisée en fonction de ces dimensions. D'autres types d'analyses ont également été effectuées, en commençant par l'identification des types d'interventions qui sont les plus prégnantes dans les pratiques de Je Passe Partout. Ainsi, les données ont permis de dégager, en fonction du discours des coordonnatrices d'équipe et des intervenantes, quels types d'interventions elles privilégient auprès de leur clientèle, permettant de mieux comprendre leur modèle de pratique. Également, l'analyse des pratiques fut aussi conduite selon le niveau, entre la construction du sens et la description de l'action, auquel se situent les propos des coordonnatrices et des intervenantes. Enfin, deux types d'analyses comparatives ont été réalisées, l'une se concentrant sur le discours des coordonnatrices d'équipe en comparaison avec celui des intervenantes, et l'autre, sur les pratiques adoptées lors des ateliers après l'école en comparaison à celles employées lors des visites à domicile.

3 PROCESSUS DE CONSTRUCTION DU SENS DES PRATIQUES DU PERSONNEL DE JE PASSE PARTOUT

3.1 LA STRUCTURE ET LE CONTEXTE DANS LESQUELS ŒUVRE JE PASSE PARTOUT

Tel que décrit, les pratiques des intervenantes sont régies et contraintes, d'une part, par les structures organisationnelles de Je Passe Partout et, d'autre part, par le contexte économique, social et historique de l'organisme communautaire. Dans les lignes qui suivent, ces aspects, tirés de documents de Je Passe Partout⁶, seront explicités et permettront de mettre en lumière les structures et le contexte dans lesquels les pratiques de Je Passe Partout prennent place.

Initialement géré par un comité de la Table de concertation jeunesse, Je Passe Partout est, depuis 1992, dirigé par un conseil d'administration. Formé d'environ une dizaine de membres, le conseil comprend des personnes ayant diverses expériences professionnelles, certaines parmi elles étant des parents ayant utilisé le service. Le fonctionnement global de l'organisme communautaire est sous la responsabilité d'une directrice, épaulée par une assistante et un secrétaire-comptable. Afin de mener à bien le volet des études dirigées à l'école, Je Passe Partout dispose d'un superviseur du programme de soutien scolaire, chargé de diriger les cinq coordonnatrices d'équipe dans les cinq écoles du territoire. Ces coordonnatrices d'équipe sont pour la plupart des résidentes de la communauté, formées dans le domaine des sciences humaines. Chacune des écoles regroupe une coordonnatrice d'équipe et en moyenne 6 intervenantes ayant des groupes d'élèves évoluant dans le même niveau scolaire. Le programme parental est aussi orchestré par deux superviseurs, chargés de former et de superviser le personnel. Pour les deux types de services, l'organisme communautaire compte environ 30 intervenantes, dont des parents du quartier, des étudiants de niveau collégial et universitaire provenant de différentes disciplines, auxquels s'ajouteront, en plus petit nombre, des bénévoles et des travailleurs sociaux. Également, une coordonnatrice du projet ordinateur collabore avec les membres du personnel afin de les soutenir dans les activités pédagogiques nécessitant l'utilisation de l'informatique. Enfin, Je Passe Partout collabore régulièrement avec divers professionnels provenant de l'école et de la communauté, tels des orthopédagogues, travailleurs sociaux et psychologues, tout en demeurant en relation avec les autres

⁶ Voir annexe 1.

organismes du quartier. Les prochaines lignes détailleront plus spécifiquement les rôles des coordonnatrices et des intervenantes.

Tout d'abord, les coordonnatrices ont pour fonction première d'orchestrer les services de Je Passe Partout à l'intérieur d'un établissement scolaire, en supervisant les intervenantes de leur équipe. Suite au processus de sélection en début d'année, les coordonnatrices se chargent de jumeler les intervenantes avec, d'une part, un groupe d'élèves dans le cas des ateliers après l'école, et, d'autre part, des familles en ce qui concerne l'intervention à domicile. Les caractéristiques personnelles des deux parties sont prises en compte par les coordonnatrices afin d'établir un pairage réussi. Le rôle des coordonnatrices se situe en partie au plan de la formation continue⁷ des intervenantes, afin de s'assurer de la mise en application de l'approche et du code d'éthique de Je Passe Partout. Durant les ateliers d'accompagnement scolaire, les coordonnatrices d'équipe supportent les intervenantes en circulant à travers les différents groupes, en les guidant face à leurs pratiques éducatives. Ainsi, elles se montrent disponibles à gérer les situations qui peuvent être problématiques pour les intervenantes. Par exemple, elles prennent en charge les enfants qui, par leur comportement, peuvent nuire au reste du groupe, afin de veiller à ce que les intervenantes puissent maintenir le niveau d'attention accordé à chacun des autres élèves. Dans d'autres situations, elles en profitent pour souligner les succès et les améliorations des enfants. Ainsi, il leur arrive d'intervenir directement auprès des élèves, mais à l'intérieur de ces contextes informels. Elles se chargent aussi de supporter les intervenantes dans la préparation des rencontres qu'elles doivent réaliser avec les parents des élèves. Dans le cadre de ces rencontres, c'est la coordonnatrice qui prend la responsabilité de faire appel à un interprète⁸ lorsque les parents sont allophones. Donc, en un mot, elles veillent à ce que les intervenantes disposent des outils nécessaires à l'accomplissement de leurs tâches. Également, les coordonnatrices apportent leur soutien moral et psychologique aux intervenantes qui en montrent le besoin. De plus, le rôle de coordonnatrice d'équipe se situe aussi au plan des relations avec divers acteurs, dont leurs collègues coordonnatrices d'équipe, les intervenantes, les superviseurs, la direction de Je Passe Partout, la direction de l'école, les enseignants, les parents et les différents acteurs de la communauté. Elles doivent donc entretenir une collaboration étroite avec ces derniers, que ce soit pour une question de disponibilité de locaux avec la direction de l'école ou bien pour discuter avec l'enseignant de sa relation avec l'intervenante. Les différentes formes de collaboration

⁷ Les modalités de ces formations seront exposées dans la section 3.4.

⁸ Les coûts reliés à l'embauche d'un interprète sont défrayés par la Commission scolaire de Montréal.

avec l'ensemble de ces acteurs seront explicitées à la section 6 de ce rapport. Enfin, dans une proportion moindre que la dimension du support aux intervenantes, le rôle des coordonnatrices d'équipe en est également un de gestion, que ce soit en lien avec les paies, les horaires, de même que les conflits ponctuels entre les acteurs impliqués de près ou de loin dans l'accompagnement scolaire auprès des élèves ayant des difficultés scolaires.

Pour leur part, les intervenantes se concentrent presque exclusivement sur leurs pratiques éducatives en ateliers d'études dirigées ou d'intervention à domicile, qui font l'objet des sections 4 et 5. De façon moins fréquente que les coordonnatrices d'équipe, elles doivent également être en relation avec les différents acteurs qui viennent d'être nommés. Cela dit, en ce qui concerne les différents cycles scolaires, est-ce que Je Passe Partout favorise la polyvalence ou la stabilité chez les intervenantes? À ce sujet, les coordonnatrices d'équipe ont mentionné encourager autant que possible une approche adoptant les principes de la réforme de l'éducation, c'est-à-dire que les intervenantes suivent le même groupe d'élèves durant deux ans, soit un cycle du primaire. Dans les prochaines lignes, seront explicités les besoins auxquels Je Passe Partout répond chez les élèves ayant des difficultés scolaires, en lien avec le contexte dans lequel l'organisme prend place et la façon dont il s'est développé à travers le temps.

En 1985, des organismes communautaires du quartier Hochelaga-Maisonneuve, constatant un accroissement des problèmes psychosociaux chez les jeunes, ont exprimé le besoin de mettre en place des mesures de concertation pour élaborer des interventions auprès de cette population socio-économiquement défavorisée. Ce regroupement a conduit à la création de la Table de Concertation Jeunesse Hochelaga-Maisonneuve, qui comprend aujourd'hui environ 30 organismes du quartier ciblant les jeunes de 12 à 30 ans. Suite à une analyse des données socio-économiques du quartier, des pistes d'intervention prioritaires ont été identifiées afin de répondre aux besoins de cette clientèle; la nécessité d'agir sur le phénomène du décrochage scolaire fut une orientation majeure en raison de la sous-scolarisation des jeunes vivant à Hochelaga-Maisonneuve. Cette étude révéla que près de la moitié des 15-24 ans ne possède pas de diplôme d'études secondaires, ce qui constitue un facteur de risque de répétition du cycle de pauvreté. En 1987, la Table de Concertation Jeunesse Hochelaga-Maisonneuve, suite à ces constats, développa l'initiative Je Passe Partout, un projet de prévention du décrochage scolaire. C'est en 1992 que ce projet fut reconnu comme organisme

communautaire sans but lucratif, sous l'appellation "Je Passe Partout services de soutien scolaire et d'intervention familiale". Plusieurs développements sont survenus depuis, l'organisme comptant aujourd'hui parmi son équipe environ 50 personnes, ses activités étant financées par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), la Commission scolaire de Montréal (CSDM), Centraide du Grand Montréal et divers organismes et fondations privées. Aussi, Je Passe Partout demeure supporté par les tables de concertation jeunesse Hochelaga-Maisonneuve et Enfance-Famille à travers le programme Priorité jeunesse (ou Action intersectorielle en jeunesse) de l'Agence de la Santé et des services sociaux de Montréal (DSP). Actuellement, Je Passe Partout prend place dans un quartier où de multiples facteurs de risque prévalent chez les gens qui y résident. Selon les données du recensement 2001⁹, 46% de la population de ce quartier vit sous le seuil de la pauvreté et la moyenne des prestataires d'assurance emploi est deux fois et demie plus élevée que la moyenne de l'île de Montréal. Au plan académique, 49% des jeunes de 15-24 ans ne fréquentent pas l'école, le taux d'abandon scolaire étant assez élevé; 62% de la population détient moins de 13 ans de scolarité, ayant l'équivalent d'un niveau secondaire ou moins. Également, on observe un taux de familles monoparentales (51%) supérieur à celui de l'île de Montréal (33%). Bien que ce portrait statistique du quartier puisse être préoccupant, la communauté qui y réside est solidaire et montre une bonne capacité à se mobiliser. L'organisme communautaire, issu d'une initiative de concertation, répond ainsi à un besoin criant de la population d'Hochelaga-Maisonneuve, celui de prévenir le décrochage scolaire dans le but de briser le cycle de la pauvreté

3.2 LES CROYANCES QUI FONDENT LE SENS QUE DONNE JE PASSE PARTOUT À SON ACTION

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. Les lignes qui suivent traiteront plus spécifiquement des croyances qui façonnent le sens des pratiques de Je Passe Partout, auprès des enfants puis ensuite auprès des parents, la dimension des impacts observés étant abordée à la section 3.3.

⁹ Site Internet du CLSC Hochelaga-Maisonneuve : <http://www.clsc-hochelaga-maisonneuve.qc.ca/>. Choinière, R., Dorval, D., & Massie, J. (2003). Profil statistique de la population du quartier Hochelaga-Maisonneuve, Direction de santé publique de Montréal.

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. Donc, 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. Certains élèves peuvent donc parfois 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. 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. Notons toutefois que ceux qui présentent un trouble de comportement pouvant nuire au fonctionnement du groupe ne sont, en principe, pas admissibles à recevoir les services d'accompagnement scolaire après l'école. Ainsi, les intervenantes notent avoir déjà travaillé avec des groupes où un élève pouvait déranger par son comportement. Habituellement, lorsqu'un élève ayant des difficultés de comportement est identifié par les enseignants dans le processus de sélection, les coordonnatrices d'équipe offrent aux parents de cet enfant le service d'intervention à domicile seulement. Dans d'autres cas, il peut arriver en cours d'année que Je Passe Partout offre à un enfant montrant des difficultés comportementales, de poursuivre l'accompagnement scolaire à domicile seulement. En fin d'année scolaire, les intervenantes émettent des recommandations en fonction des besoins de chaque élève en lien avec le type de service à prioriser l'année subséquente. Généralement, les familles cessent de recevoir les services de Je Passe Partout principalement en raison de l'atteinte des objectifs ou d'un déménagement. Toutefois, certains élèves pour qui les objectifs étaient rencontrés, signifiant l'arrêt du service, sont sélectionnés à nouveau lors d'une année ultérieure, témoignant des dimensions sur lesquelles ils doivent s'améliorer ou retravailler. Enfin, que ce soit dans le cadre des ateliers d'études dirigées ou des interventions à domicile, Je Passe Partout offre parfois aux familles une pause durant quelques temps pour différents motifs, par exemple lorsqu'il y a un deuil.

Ainsi, les coordonnatrices d'équipe et les intervenantes positionnent 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. Compte tenu que leurs interventions visent à long terme l'appropriation par les parents de la démarche de soutien scolaire, Je Passe Partout ne se définit pas comme un organisme qui se substitue à eux. Toutefois, il peut arriver qu'exceptionnellement, les intervenantes offrent un service de répit parental de courte durée dans lequel elles assument entièrement la responsabilité des devoirs et leçons. Donc, 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 par conséquent, les interventions qu'elles mènent peuvent être moins adaptées à sa réalité. Cependant, les motivations des parents à inscrire leur enfant aux services de Je Passe Partout sont diverses, expliquant les différents niveaux d'engagement qui sont observés par les coordonnatrices d'équipe et les intervenantes. Dans certains cas, ils souhaitent que les interventions de Je Passe Partout conduisent à l'élimination de leur responsabilité d'accompagnement scolaire, alors qu'une rencontre d'information en début d'année leur indique que la visée de l'organisme n'est pas l'accomplissement de la totalité des devoirs et leçons. Les coordonnatrices d'équipe et les intervenantes constatent le même phénomène en ce qui concerne l'intervention à domicile; certaines familles reçoivent les services de l'organisme afin de s'outiller, alors que pour d'autres, aucune volonté d'engagement en ce sens n'est perçue.

Lorsque les intervenantes constatent que davantage d'implication de la part des parents bénéficierait à l'enfant, elles tentent de les inciter à assister ce dernier, que ce soit en regardant ses travaux ou bien en l'écoutant faire une lecture. Donc, Je Passe Partout s'adapte aux besoins présentés par les parents, les intervenantes ayant, pour certains d'entre eux, l'unique objectif de les amener à être présents auprès de leur enfant dans son cheminement scolaire. Il faut toutefois mentionner que l'analphabetisme et la langue maternelle sont des facteurs qui peuvent faire obstacle, pour certains parents, à

l'accompagnement de leur enfant dans son cheminement scolaire. Plus spécifiquement en lien avec la participation des parents lors des ateliers à domicile, trois types de familles ont été décrites par les coordonnatrices d'équipe et les intervenantes, en fonction de leur réceptivité face au service ;

- 1) Les familles relativement motivées et faciles à apprivoiser; elles sont caractérisées par leur ouverture et le fait qu'elles prennent l'initiative de demander de l'aide.
- 2) Les familles ayant besoin d'être apprivoisées; elles peuvent ressentir certaines craintes face à la présence d'un étranger dans leur domicile, comme la peur d'être jugé.
- 3) Les familles en très grandes difficultés sur le plan psychosocial; on relève deux types de familles dans ce cas-ci : a) les familles fermées à l'intervention de Je Passe Partout b) les familles motivées à recevoir les services de Je Passe Partout pour lesquelles on assigne une intervenante d'expérience.

Le bilan de fin d'année 2005-2006 de Je Passe Partout montre qu'à travers leur clientèle, on retrouve 35% de familles relativement motivées et faciles à apprivoiser, 30% de familles ayant besoin d'être apprivoisées et 35% de familles en très grandes difficultés sur le plan psychosocial, motivées à recevoir les services de l'organisme. Ce document fait également état de la diminution du nombre de familles relativement motivées et faciles à apprivoiser; en 2002-2003, elles représentaient 52% des familles recevant les services de Je Passe Partout. Les données obtenues lors de la validation à ce sujet expliquent ce phénomène par l'augmentation des familles en très grandes difficultés sur le plan psychosocial. Ainsi, Je Passe Partout deviendrait plus connu par les gens du quartier Hochelaga. Les familles ayant des difficultés psychosociales et qui étaient fermées tendent graduellement à diminuer leurs résistances en raison de l'approche de l'organisme, qui valorise l'adoption par les intervenantes d'une attitude témoignant du non jugement des informations et l'assurance de la confidentialité. Il semble donc que ces dernières ne divulguent que très peu de renseignements sur ce qu'elles constatent dans les familles, se limitant bien souvent au comportement de l'enfant face à ses devoirs et leçons. Selon les coordonnatrices d'équipe, cette ligne de conduite est nécessaire à l'obtention de la confiance des parents, soulignant que la présence d'un étranger à la maison peut susciter une certaine méfiance. Face à cette évolution de sa clientèle, le jumelage des intervenantes se réalise en fonction de leur expérience et des caractéristiques familiales qui viennent d'être présentées, les moins expérimentées se voyant attribuer des familles relativement motivées et faciles à apprivoiser. Également, Je

Passé Partout s'est doté de protocoles d'entente avec le Centre jeunesse de Montréal dans le cas des enfants pouvant être victimes de violence et/ou de négligence. Cela dit, les lignes qui suivent exposeront de façon plus spécifique le type de pratiques privilégié par les intervenantes en lien avec les croyances qui sous-tendent ces actions, auprès des enfants dans un premier temps, et par la suite, auprès des parents.

3.2.1 Les croyances qui fondent le sens de l'action auprès des enfants

Les coordonnatrices d'équipe et les intervenantes reconnaissent que la plupart des enfants inscrits à Je Passe Partout éprouvent des difficultés scolaires. De ce fait, elles ne sont pas surprises de constater que la motivation et l'estime personnelle de ces élèves au plan académique soient faibles, les engageant dans un cercle vicieux. Elles accordent donc une place importante au développement de la motivation et de l'estime de soi dans leurs pratiques. Elles reconnaissent également que plusieurs des enfants de Je Passe Partout n'ont pas eu l'occasion d'apprendre des méthodes de travail ancrées dans une routine. Ainsi, par le biais de l'accompagnement scolaire, elles souhaitent donner aux élèves un cadre de travail qu'ils pourront s'approprier. Plus particulièrement, les coordonnatrices d'équipe et les intervenantes estiment que la majorité des difficultés scolaires tiennent leur origine d'une piètre estime de soi, ces enfants se faisant régulièrement rabrouer par les autres en raison de leurs nombreux échecs. D'ailleurs, une intervenante du groupe des coordonnatrices d'équipes a souligné qu'elle ne croit pas que les difficultés observées soient de nature intellectuelle; « Le problème n'est jamais là, c'est plus émotif ». Une autre coordonnatrice d'équipe fait état d'une étude démontrant que le sentiment de compétence chez les enfants est un des facteurs déterminants de la réussite scolaire. En ce sens, les coordonnatrices d'équipe estiment que les difficultés rencontrées par les enfants des études dirigées ne résident pas dans les devoirs et leçons, mais bien dans l'attitude face à ces tâches propres aux écoliers. Ayant pris compte de ces difficultés scolaires et affectives qui sont rencontrées par plusieurs enfants inscrits au service d'études dirigées, Je Passe Partout a axé ses pratiques en fonction de ces problématiques. Afin d'accorder une attention particulière à chaque enfant, l'organisme communautaire a fait en sorte que les groupes d'accompagnement scolaire soient composés d'un petit nombre d'élèves. Les pratiques des intervenantes peuvent ainsi être diversifiées en fonction de leurs besoins particuliers et de la volonté de Je Passe Partout à soutenir leur motivation. Certains élèves sont également davantage disposés à s'approprier les façons de faire qui y sont proposées, compte tenu que le plus petit ratio d'élèves par groupe fait en sorte qu'ils se sentent plus à l'aise de demander de l'aide lorsqu'ils en ont besoin. De plus, le contact personnalisé qui

en résulte avec les intervenantes favorise l'établissement d'une relation privilégiée, offrant fréquemment l'opportunité à cette dernière de souligner les forces observées chez l'élève. Enfin, depuis l'année scolaire 2005-2006, le programme ordinateur fait maintenant partie du quotidien de l'ensemble des intervenantes en atelier d'accompagnement scolaire, et ce, dans l'optique de soutenir la motivation des élèves. L'utilisation de l'informatique vise également à favoriser, pour les élèves du troisième cycle du primaire, le passage du primaire au secondaire, où l'emploi de cette technologie est davantage répandu. Cette modalité d'apprentissage relève de l'ensemble des sphères de pratiques qui seront décrites à la section 4.2.

3.2.2 Les croyances qui fondent le sens de l'action auprès des parents

Toujours dans une perspective de familiarisation à la vie scolaire de leur enfant et d'implication envers celle-ci, les pratiques auprès des parents sont déterminées également en fonction de la modalité de service de Je Passe Partout; les ateliers après l'école pour les enfants et/ou l'intervention à domicile. Dans le cas des ateliers d'accompagnement scolaire, les intervenantes de l'organisme communautaire bénéficient à la fois de contacts formels, planifiés, et de contacts informels avec les parents. Ces formes d'interventions seront discutées dans la section 5 de ce rapport.

La plupart du temps, les échanges entre les intervenantes et les parents, tant dans le cas des études dirigées que des interventions à domicile, se caractérisent par la transmission d'informations sur l'évolution de l'enfant. Les coordonnatrices d'équipe et les intervenantes font référence à l'accent qu'elles placent sur les forces et compétences des élèves, de même qu'à la suggestion de conseils pour la période de devoirs et leçons à la maison. D'ailleurs, les coordonnatrices d'équipe et les intervenantes de Je Passe Partout s'entendent sur l'importance de souligner les progrès de l'enfant lorsqu'elles discutent avec leurs parents. Cela dit, pourquoi Je Passe Partout souhaite communiquer aux parents des éléments positifs sur leur enfant? Les coordonnatrices et les intervenantes soutiennent que cette façon de faire contribue grandement à créer une relation de confiance avec eux, diminuant les appréhensions que les parents peuvent entretenir face à la crainte d'être jugés. Ainsi, considérant les difficultés éprouvées par les élèves des études dirigées, il n'est pas rare que les contacts entre les parents et l'école puissent avoir été teintés d'éléments négatifs et potentiellement décourageants. Il semble donc que cette façon de faire contribue à réduire les résistances que les parents peuvent entretenir face à l'école.

Conformément à ses objectifs, Je Passe Partout, par ce type de pratique, aspire donc à encourager les parents à se rapprocher de l'école.

Malgré qu'une proportion élevée des interventions à domicile se réalise directement auprès de l'enfant, l'objectif premier des visites à la résidence familiale de l'élève est l'appropriation par les parents de l'accompagnement scolaire de leur enfant. Afin de déterminer les modalités d'intervention qui auront lieu tout au cours de l'année, les intervenantes doivent prendre conscience du milieu de vie de l'élève et du degré d'implication des parents lorsqu'ils l'aident dans ses devoirs et leçons. Ces sources d'informations sont essentielles à une meilleure compréhension de la situation vécue par l'enfant et du type d'intervention à prioriser. Cela dit, les pratiques des intervenantes en intervention à domicile peuvent prendre plusieurs formes. De façon générale, elles s'apparentent étroitement à celles employées lors des ateliers après l'école et visent sensiblement les mêmes objectifs, excepté qu'elles sont destinées majoritairement aux parents. Ainsi, Je Passe Partout cherche à ce que les parents développent une motivation à soutenir leur enfant, qu'ils appliquent des méthodes de travail à l'intérieur d'une routine et qu'ils augmentent leur sentiment de compétence parentale. L'utilisation de l'informatique complémente ces interventions, en ce qu'elle permet une familiarisation avec cette technologie, certains n'ayant eu l'occasion de l'expérimenter, ce qui peut créer un écart avec ceux pour qui l'informatique est intégrée dans leur vie quotidienne. Cette technologie constitue également pour Je Passe Partout une façon d'entrer en contact avec les familles et de diminuer les résistances que les parents peuvent entretenir face aux devoirs et leçons de leur enfant. Les intervenantes soulignent de plus que l'informatique permet de mobiliser les familles autour d'une même activité, augmentant leur implication envers les tâches scolaires de l'enfant.

Les coordonnatrices et les intervenantes placent aussi un accent sur l'importance de la prédisposition à écouter les parents si le besoin est présent. Ainsi, dans certains cas, elles doivent entreprendre les périodes d'interventions à domicile en débutant par de l'écoute active auprès des parents plutôt que de s'attarder aux devoirs et leçons. Généralement, les intervenantes affirment utiliser l'écoute active davantage après quelques mois de présence dans la famille, les parents se sentant plus à l'aise de discuter avec elles. De l'avis des coordonnatrices d'équipe, un nombre important de parents qui reçoivent le service à domicile connaît des problématiques personnelles qui peuvent les limiter dans l'accompagnement de leur enfant dans ses études. Selon les intervenantes, il s'agit

fréquemment de familles en très grandes difficultés sur le plan psychosocial. Souvent, ces parents se sont désengagés du monde scolaire avant même d'avoir tenté de le connaître à nouveau, se fiant à d'antérieures expériences personnelles en tant qu'élève. Or, ce type de pratique permet aux parents d'être ensuite davantage disponibles auprès de leur enfant en ce qui concerne les devoirs et les leçons. Les coordonnatrices d'équipe et les intervenantes conçoivent donc que Je passe Partout a le mandat de répondre aux besoins de ces derniers, qui représentent 35% de toutes les familles, le besoin d'être écouté faisant tout autant partie de leur approche que de les outiller à accompagner leur enfant. Toutefois, les intervenantes doivent demeurer vigilantes à ce que les périodes d'intervention à domicile ne deviennent pas entièrement mobilisées par l'écoute active. Elles peuvent référer les parents vers des ressources appropriées au besoin. D'ailleurs, l'approche de Je Passe Partout vise également à favoriser les relations entre les parents et leur communauté, particulièrement pour les parents allophones. La section 5.2.4 se consacre à la relation des parents avec l'école et leur communauté. Enfin, les intervenantes se font un devoir de respecter leur rythme; leur faire sentir qu'ils ont besoin d'aide ne fait que renforcer leur sentiment d'incompétence. C'est pourquoi elles accordent une grande importance à ces dimensions, les parents étant invités à leur indiquer les aspects des devoirs et leçons qu'ils souhaitent être prioritaires. Ainsi, les interventions ne doivent pas être synonymes d'intrusion, sans quoi les coordonnatrices d'équipe et les intervenantes estiment qu'un taux d'attrition plus élevé pourrait être observé chez les parents.

3.3 LES EFFETS PERÇUS QUI FONDENT LE SENS DE L'ACTION DE JE PASSE PARTOUT

Maintenant que les croyances qui façonnent le sens de l'action des coordonnatrices d'équipe et des intervenantes ont été abordées, les lignes qui suivent expliciteront une autre dimension qui contribue à la construction de ce sens qu'elles donnent à leur pratique, les effets observés chez les enfants et les parents. Dans l'ensemble, les propos indiquent que les coordonnatrices d'équipe et des intervenantes croient que Je Passe Partout favorise une meilleure intégration des enfants au monde scolaire. Certaines d'entre elles ont par ailleurs affirmé contribuer à éviter qu'une proportion de ces élèves se voie dans l'obligation de reprendre une année scolaire. Ainsi, les groupes de discussion ont permis de relever les sphères où les coordonnatrices d'équipe et les intervenantes observent du progrès chez les élèves et leurs parents.

3.3.1 Les effets perçus qui fondent le sens de l'action auprès des enfants

Cela dit, que considère-t-on comme une amélioration chez Je Passe Partout? En fait, pour l'ensemble des coordonnatrices et des intervenantes, tout écart entre le niveau observé en début d'année et le niveau actuel est un progrès, qu'il soit question du domaine académique, instrumental et socio-affectif. Au plan académique, un enfant qui voit ses notes augmenter de 60% à 64% est un exemple de progrès, de la même façon qu'un autre qui voit ses fautes d'orthographe diminuer dans ses dictées. Donc, on accorde une importance plus élevée à l'amélioration de la performance de l'enfant qu'à l'excellence de la note qu'il obtient. On remarque que les intervenantes et les coordonnatrices d'équipe s'entendent à l'effet qu'un progrès est constaté chez la majorité des élèves fréquentant le service des études dirigées. Les coordonnatrices et les intervenantes ont également fait référence au maintien des acquis réalisés. Ainsi, pour certains élèves, malgré qu'ils n'observent aucune amélioration tangible dans leurs performances, ils concluent que la privation du service se traduirait éventuellement par une diminution des résultats scolaires. Formulé autrement, un élève avec une moyenne de 60% en fin d'année se verrait probablement dans une situation d'échec s'il n'assistait pas aux ateliers de Je Passe Partout, traduisant l'observation par les coordonnatrices et les intervenantes d'un effet de protection. Également, les coordonnatrices et les intervenantes observent chez les élèves qu'ils développent le goût d'apprendre, et conséquemment, que leur motivation envers les tâches scolaires s'accroît.

Une seconde sphère d'amélioration soulevée par les coordonnatrices et les intervenantes repose sur une dimension relevant des habitudes de travail. Ainsi, elles ont toutes deux souligné que leur service d'accompagnement scolaire contribue au développement de l'autonomie de l'enfant face à ses devoirs et leçons, et idéalement dans certains cas, à l'absence d'un besoin d'encadrement tel que Je Passe Partout. Leurs pratiques permettraient de faire émerger les habiletés nécessaires à cette émancipation. Ainsi, les coordonnatrices et les intervenantes affirment que les ateliers d'études dirigées permettent à plusieurs enfants d'augmenter leurs chances de partir sur les mêmes bases que les autres, ayant révisé leurs leçons et terminé leurs devoirs. À cet effet, une coordonnatrice d'équipe mentionnait « Pour 80% des enfants, s'ils n'étaient pas aux études, il n'y aurait rien de fait ». De plus, les élèves, qui voient également leur rythme de travail accélérer, semblent bien apprécier la routine structurante qui prévaut chez Je Passe Partout, prenant conscience de l'utilité de telles pratiques. Ils se familiarisent rapidement

à cette façon de faire, celle-ci contribuant, de l'avis des coordonnatrices d'équipe, à les sécuriser, en plus de créer une atmosphère de travail davantage paisible.

Des coordonnatrices et des intervenantes se sont également prononcées sur les améliorations notées au plan socio-affectif. Il semble donc que certains élèves, en début de parcours, soient incapables d'entrer en relation avec autrui et parviennent, en recevant les services de Je Passe Partout, à construire un réseau d'amis dans lequel ils peuvent appliquer ces acquis relationnels. Elles observent aussi que les élèves apprennent à apprécier l'entraide mutuelle par le biais du tutorat entre les pairs. De plus, on note, dans le bilan annuel 2005-2006, que les enfants prennent davantage conscience de leur potentiel, leur estime de soi s'améliorant au fil de l'année. Enfin, les coordonnatrices et les intervenantes ont livré leur perception du niveau de satisfaction des enfants. Il semble donc que ceux-ci apprécient grandement le service, affirmant qu'ils ont l'opportunité de pouvoir s'exprimer librement avec des adultes, en sachant qu'une écoute est toujours présente.

Les coordonnatrices d'équipe et les intervenantes ont également soulevé chez les élèves des améliorations pouvant être attribuables aux interventions à domicile. Tout d'abord, dans le cas où la famille reçoit les deux types de services, les élèves en viennent à percevoir une cohérence entre les personnes qui travaillent avec eux (intervenantes, parents, coordonnatrice d'équipe). De plus, les coordonnatrices d'équipe rapportent que les enfants se sentent privilégiés par le fait qu'un adulte appartenant au monde scolaire les rencontre individuellement à la maison. Il arrive également que cette cohésion entre ces différents acteurs puisse les motiver et susciter le développement de la confiance en soi, tous lui répétant qu'il a les aptitudes pour réussir s'il fournit les efforts. D'ailleurs, il semble que les pratiques des intervenantes auprès des parents, telle la valorisation des habiletés parentales, permettent à l'enfant de voir ces derniers sous un autre angle, comme étant en mesure de lui fournir l'accompagnement scolaire dont il a besoin. Les intervenantes affirment également qu'elles constatent que les interventions à domicile engendrent une plus grande autonomie de la part des enfants, qui peuvent mettre en application directement dans leur milieu de vie leurs compétences méthodologiques. Enfin, il semble que le volet informatique crée l'occasion d'enseigner la coopération dans les familles où il y a plus d'un enfant. Bien souvent, plusieurs membres de la fratrie souhaitent utiliser cet outil au même instant, ce qui ne peut se réaliser, compte tenu que cette technologie s'utilise davantage individuellement. De ce fait, les intervenantes

doivent montrer aux enfants que chacun doit attendre le moment qui lui est désigné pour utiliser l'ordinateur.

Bien que les coordonnatrices et les intervenantes observent des progrès, le temps pris pour y parvenir est très variable selon les enfants, certains démontrant une amélioration à l'intérieur d'une même année, alors que pour d'autres, trois années sont nécessaires. Parmi tous ces gains, les coordonnatrices d'équipe attribuent certes une partie de la variance aux enseignants et aux professionnels oeuvrant auprès des élèves, mais reconnaissent aussi que leur rôle est non négligeable, considérant que la récitation des leçons, donc la consolidation des acquis en classe, ne se ferait que pour peu de ces enfants s'ils n'étaient pas inscrits aux études dirigées. Toutefois, certaines d'entre elles ont souligné le manque d'engagement de quelques parents dans la scolarité de leur enfant comme étant une limite à l'impact de leurs interventions. Cela dit, les prochaines lignes traiteront des effets perçus par les coordonnatrices et les intervenantes quant à leurs pratiques auprès des parents.

3.3.2 Les effets perçus qui fondent le sens de l'action auprès des parents

Les coordonnatrices et les intervenantes se sont prononcées sur plusieurs résultats observés chez les parents, attribuables au service de Je Passe Partout. Compte tenu que les interventions à domicile impliquent nécessairement la présence du parent, les effets rapportés lors des entrevues de groupe se situaient davantage en lien avec ce volet de service. Nous reviendrons sur la dimension des effets perçus auprès des parents dans la discussion de ce rapport.

Considérant que les parents ont développé des façons de faire ancrées depuis bien des années, il est parfois plus difficile d'obtenir des résultats aussi rapidement que pour les enfants. Malgré cela, des effets sont observables à court terme, en commençant par ceux qui sont engendrés par la simple présence de l'intervenante à la maison. Ainsi, il semble que l'heure du souper, qui correspond fréquemment à celle où l'enfant s'installe pour effectuer ses devoirs et leçons, est en elle-même source de tensions. Pour plusieurs, cet instant correspond au moment de la journée où tous les membres de la famille sont réunis, les parents devant s'affairer à répondre simultanément à différents besoins de leur(s) enfant(s) (préparation du souper, supervision des devoirs et leçons, écoute des enfants qui veulent raconter leur journée). Donc, la présence d'un étranger oblige à une

certaine formalité et contribue à créer une atmosphère plus détendue, rendant ce moment plus agréable pour tous. Conformément aux différents types de pratiques auprès des parents, les coordonnatrices et les intervenantes observent des effets pouvant se situer dans divers domaines d'apprentissage. Entre autres, il semble que les parents accueillent bien les conseils des intervenantes quant aux façons de faire avec leur enfant, comme l'application d'un système de renforcement. Également, les intervenantes et coordonnatrices d'équipe constatent une grande amélioration chez certains parents quant à l'organisation, que ce soit dans le temps ou dans l'espace. Par exemple, ils appliquent leurs recommandations, comme de faire en sorte que l'endroit où l'enfant travaille soit calme, en limitant les sources de distraction (p.ex. la télévision). Aussi, des parents ont appris à intégrer l'informatique dans la période d'études et à utiliser son potentiel afin d'accompagner leur enfant. Les praticiennes soulignent de plus que cet outil, surtout pour les parents qui montrent habituellement plus de réserves à participer à la période d'accompagnement scolaire, constitue un élément facilitant leur implication, particulièrement dans le cas des pères. En ce qui concerne l'objectif distal, relevant de l'implication parentale dans la scolarité de leur enfant, plusieurs progrès sont soulignés par les praticiennes. Ainsi, elles remarquent que dans l'ensemble, leur participation aux ateliers s'accroît généralement au cours de l'année, le parent débutant par assister que cinq minutes, pour ensuite passer à dix, et finalement, être présent durant une séance complète. Toutefois, les intervenantes soulèvent que cette implication parentale peut être relativement variable d'une semaine à l'autre. De plus, les interventions visant à améliorer la relation entre le parent et l'école semblent en règle générale porter fruit. Notons que ce type de pratique peut se réaliser dans le cadre des deux volets de Je Passe Partout, l'accompagnement scolaire après l'école et les interventions à domicile. Donc, certains parents qui ne rencontraient le personnel de l'école que dans de rares occasions se rendent maintenant aux rencontres enseignant-parents pour la remise des bulletins. D'autres parents qui ne consultaient jamais l'agenda de leur enfant le font aujourd'hui, les intervenantes de Je Passe Partout leur ayant fait prendre conscience de l'importance des renseignements qui s'y trouvent, comme les notes de l'enseignant qui leurs sont adressées et les devoirs et leçons de leur enfant. Donc, on s'aperçoit de la présence, chez les parents, d'un accroissement global de la motivation, de même qu'un niveau d'engagement plus élevé quant à la scolarisation de leur enfant. Également, on observe, pour certains parents, une meilleure utilisation des ressources de la communauté. Ainsi, des parents se sont sortis graduellement de leur isolement social, en raison, d'une part, de l'utilisation du bottin des ressources offert par Je Passe Partout, et, d'autre part, de la diminution de la crainte face aux intervenants sociaux de la communauté. Enfin, les

parents semblent satisfaits des services de l'organisme communautaire, plusieurs d'entre eux redemandant le service l'année d'ensuite, confiant aux intervenantes qu'ils apprécient beaucoup l'aide qui est apportée. Dans les prochaines lignes, d'autres modalités par lesquelles se construit la pratique des intervenantes seront détaillées.

3.4 FORMATION ET PROCESSUS DE 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. La relation qui s'établit entre le superviseur et les coordonnatrices d'équipe semble être un facteur influençant la qualité de l'apprentissage qui sera réalisé. 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, chaque école bénéficiant d'une latitude quant à la gestion de ce temps. Ainsi, ces réunions d'équipe, ayant toujours lieu avant ou après les ateliers, peuvent prendre la forme d'une seule rencontre d'une durée de deux heures ou de plusieurs rencontres totalisant deux heures à travers la semaine. Dans ce contexte, les coordonnatrices d'équipe 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 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 autres, on trouve des listes 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'autres¹⁰. 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 leur début 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 que décrit dans la section 3.3, le sens de l'action de Je Passe Partout

¹⁰ Certains de ces outils sont joints en annexe 3.

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. D'ailleurs, les intervenantes furent unanimes en regard de leur appréciation de ce soutien informatique.

Dans un autre ordre d'idées, les intervenantes ont fait part de leur appréciation de cette entrevue de groupe avec des collègues provenant d'autres établissements scolaires, qui en soit constitue une démarche de réflexivité. Habituellement, les rencontres leur permettant de partager leurs expériences d'intervenantes se réalisent pour la plupart avec des collègues travaillant à la même école qu'elles. De ce fait, elles ont constaté, lors de l'entrevue de groupe, la présence de légères distinctions dans les pratiques de chacune et se sont parfois même échangé des conseils. Également, elles ont mentionné souhaiter pouvoir connaître à nouveau d'autres opportunités leur permettant de discuter avec leurs collègues sur leurs pratiques. Ceci dit, les sections qui suivent (4, 5 et 6) détailleront l'action de Je Passe Partout dans différents contextes d'accompagnement scolaire, en commençant par les pratiques auprès des enfants, puis des parents, et finalement, par les mécanismes de collaboration qu'elles opèrent avec différents acteurs.

4 DESCRIPTION ET ANALYSE DES PRATIQUES DE JE PASSE PARTOUT AUPRÈS DES ENFANTS DANS LE CADRE DE L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE APRÈS L'ÉCOLE

Dans cette section, les pratiques de Je Passe Partout dans le cadre des ateliers d'accompagnement scolaire après l'école seront traitées. Dans un premier temps, la procédure de sélection sera présentée, puis ensuite la façon dont se déroulent ces ateliers (voir tableau p.30), pour finalement décrire et analyser les pratiques de Je Passe Partout dans ce contexte. Dans les sections précédentes, certaines informations ont été divulguées à propos de la description des pratiques afin de rendre plus compréhensible la construction du sens de l'action. Dans la section qui suit, quelques dimensions seront donc reprises, puis décrites de façon plus détaillée.

4.1 LE DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS D'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE

L'équipe de Je Passe Partout entame ses activités en début d'année scolaire en participant au processus de sélection des élèves qui recevront leurs services. Cela dit, de quelle façon est-il opérationnalisé? Dans un premier temps, l'identification des enfants en besoins est effectuée par les enseignants, ces derniers étant à même de les voir évoluer tout au long de l'année scolaire pour identifier qui parmi leurs élèves sont les plus susceptibles de bénéficier des services de Je Passe Partout. En second lieu, le résultat de cette démarche est communiqué à la coordonnatrice d'équipe, qui se chargera de former les groupes des intervenantes. Les recommandations des intervenantes en fin d'année scolaire en ce qui concerne les besoins des élèves sont également considérées dans le processus de sélection. Vient ensuite une demande d'autorisation qui est adressée aux parents, ce consentement étant indispensable à la participation de l'enfant. Très exceptionnellement, des enfants qui se montrent volontaires et qui n'ont pas été sélectionnés peuvent recevoir les services de Je Passe Partout lorsqu'il y a des places disponibles. Enfin, dans certains cas, la sélection des enfants connaît une étape supplémentaire, suite à celle qui est initialement réalisée par les enseignants : parmi les enfants qui ont été identifiés, un second tri est effectué conjointement par la coordonnatrice d'équipe des études dirigées et la directrice de l'école. Cette collaboration permet ainsi aux deux acteurs de s'assurer que les critères de sélection de Je Passe Partout sont bien respectés, tout en conduisant à un partage d'informations visant à distinguer les enfants qui évolueront au sein des études dirigées et ceux qui bénéficieront du service à domicile.

Les services de Je Passe Partout débutent au mois d'octobre, pour se terminer au mois de mai. Durant cette période, quatre soirs d'ateliers d'études dirigées par semaine sont offerts, chacune des séances suivant un déroulement relativement similaire d'une école à l'autre. Tout d'abord, une rencontre d'équipe prévue pour 15 :00 heures précède l'arrivée des enfants, cette période étant réservée afin de dresser un bilan des tâches prioritaires de la journée. Également, s'il y a lieu, les intervenantes et la coordonnatrice d'équipe profitent de cette occasion pour s'assurer que les problématiques rencontrées la veille, tels des problèmes de comportement, ne se reproduisent pas, ces dernières envisageant ensemble les solutions appropriées. Lorsque les enfants prennent place dans le local d'études dirigées, une prise des présences et absences est alors effectuée assidûment, les parents des enfants manquant à l'appel étant contactés systématiquement, et ce, dans le but de confirmer qu'il ne s'agit pas d'absences non motivées. Vient ensuite la période de transition entre la journée d'école et les études dirigées, au cours de laquelle on sert aux enfants une collation, en leur permettant de bouger ou de faire une courte pause de détente. Ce moment permet aux enfants de prendre un répit avant de se plonger à nouveau dans les tâches scolaires. De façon générale, les devoirs et les leçons débutent environ vers 15 :30 et se terminent à 16 :30, laissant environ 1 heure d'activités. Mais avant d'entamer les activités, les intervenantes doivent s'enquérir des devoirs et leçons devant être effectués, que ce soit en consultant une liste laissée par certains enseignants, en vérifiant dans les agendas ou en s'informant auprès des élèves. Ces informations leur permettront de planifier la répartition du temps entre les devoirs et les leçons. Vers 16 :20, les enfants remplissent, accompagnés de leur intervenante, une feuille d'auto-évaluation où l'on dresse un bilan du déroulement de la dernière heure au plan comportemental. Ensuite, l'intervenante indique dans l'agenda de l'enfant, à l'attention des parents et aussi des enseignants, les tâches non terminées durant la période d'études dirigées. Enfin, c'est à 16 :30 que se terminent les ateliers d'accompagnement scolaire. Plus spécifiquement en ce qui concerne les élèves du premier cycle, les intervenantes les raccompagnent à leurs parents lorsque ces derniers en font la demande et qu'ils se présentent à l'école pour venir chercher leur enfant. Elles en profitent alors pour les aviser, s'il y a lieu, des devoirs devant être complétés pour le lendemain. Également, ce moment représente une occasion privilégiée d'établir une relation avec les parents et de communiquer avec eux s'il y a présence d'une problématique particulière. Enfin, les intervenantes participent aux réunions d'équipe qui ont été explicitées à la section 3.4, ayant lieu à divers moments déterminés par la coordonnatrice d'équipe.

**Tableau résumant les différentes activités de Je Passe Partout
en atelier d'accompagnement scolaire après l'école**

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

4.2 LES PRATIQUES DE JE PASSE PARTOUT LORS DES PÉRIODES D'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE

L'analyse du discours des coordonnatrices d'équipe et des intervenantes a permis de faire ressortir que leurs pratiques semblent viser le développement de trois types de compétences. Ainsi, les données indiquent que l'organisme communautaire souhaite que les élèves qui bénéficient de ses services développent prioritairement des compétences intellectuelles, méthodologiques, personnelles et sociales¹¹. Ces pratiques ont donc été nommées en fonction de ces trois catégories de compétences : les pratiques académiques, instrumentales et socio-affectives. Concrètement, que signifient ces termes dans le contexte des pratiques de Je Passe Partout? Tout d'abord, les pratiques académiques visent à ce que les élèves soient accompagnés et structurés dans la révision des notions apprises et dans la réalisation des devoirs et des leçons. Pour y parvenir, ce type de pratique implique diverses méthodes devant susciter l'intérêt des élèves. Ainsi, l'augmentation de la motivation des enfants semble être privilégiée tant par les coordonnatrices d'équipe que les intervenantes, qui tentent d'employer des façons de

¹¹ Les types de compétences ciblées par Je Passe Partout s'apparentent aux compétences transversales proposées par le renouveau pédagogique (2001). Bien qu'il y ait une concordance, les compétences ciblées par Je Passe Partout ne recouvrent pas la totalité des dimensions comprises à l'intérieur de chaque compétence transversale.

faire innovantes dans leurs pratiques (p.ex. l'apprentissage par des activités ludo-éducatives). Les pratiques instrumentales sont d'un autre ordre. Elles visent à outiller les élèves afin qu'ils développent des méthodes de travail ancrées dans une routine. Par ce type de pratique, le personnel aspire à ce qu'ils acquièrent une autonomie leur permettant éventuellement de s'organiser dans le temps et dans l'espace lorsqu'ils ne recevront plus le service des études dirigées. Enfin, lorsqu'on parle des pratiques socio-affectives, on fait référence à des notions telle l'estime de soi. Ce type de pratique est présent à la fois dans le discours des coordonnatrices d'équipe et des intervenantes et semble prendre une place prépondérante. Les interventions de ce type peuvent se traduire, entre autres, par la mise en relief des forces des élèves et/ou l'adoption d'une attitude ouverte pour ceux qui montrent le besoin de se confier. Les pratiques de Je Passe Partout ont donc été identifiées selon cette typologie. Toutefois, il est important de souligner que certaines pratiques peuvent viser différentes compétences. Par exemple, la pratique du tutorat par les pairs, qui sera explicitée dans les pratiques académiques, peut également se trouver dans les pratiques socio-affectives en ce qu'elle permet aux enfants d'apprendre à travailler en groupe. De ce fait, l'identification, dans le discours des coordonnatrices et des intervenantes, des visées prioritaires qui semblent attribuées selon chaque type de pratique, a été réalisée.

De façon générale, comment les intervenantes conduisent leurs interventions au cours des périodes d'accompagnement scolaire? Tout d'abord, la plupart des intervenantes ont mentionné entamer les périodes d'études dirigées par les leçons, jugeant que cette façon de faire permet de profiter de la présence d'un plus haut niveau de motivation et de concentration en début de période. Également, on remarque que les intervenantes adoptent l'utilisation d'une approche multi-méthodes. Ainsi, elles adaptent leurs pratiques en fonction de leur personnalité, des besoins des enfants et de la dynamique de groupe, qui semble jouer un rôle déterminant. De plus, une attention toute particulière est portée aux suggestions des élèves quant à la façon dont ils souhaitent voir se réaliser les activités, leur opinion étant considérée. Aussi, tel que souligné précédemment, les élèves bénéficient de postes informatiques, lesquels sont munis de signets dirigeant vers des sites proposant des activités ludo-éducatives ayant trait à l'ensemble des types de pratiques. Toujours à travers une visée éducative, les intervenantes peuvent utiliser cet outil technologique de différentes façons, l'une d'entre elle ayant fait travailler ses élèves de troisième cycle sur la création d'un site Internet. Afin de prendre en compte le progrès réalisé par les élèves, les intervenantes doivent établir des méthodes et des critères de

référence. Ainsi, le contrôle du vendredi, moyen utilisé en classe visant à vérifier les acquis de la semaine, est généralement apporté par les enfants aux intervenantes. Celles-ci peuvent alors constater le cheminement des élèves, notamment dans les dictées, se servant des corrections que l'enseignant y a apportées. Également, il semble fréquent que les progrès soient communiqués verbalement aux intervenantes par les enseignants. De plus, les intervenantes ont régulièrement l'occasion, à chaque étape scolaire, de lire les bulletins des enfants. Ces informations permettent aux intervenantes de réajuster leurs méthodes selon les besoins des élèves. Cela dit, la prochaine section explicitera de façon plus détaillée les pratiques auprès des enfants des études dirigées sur le plan académique, instrumental et socio-affectif.

4.2.1 Les pratiques académiques : le développement de compétences intellectuelles

La réalisation des devoirs et des leçons, ciblée par les pratiques académiques, occupe un rôle central dans les pratiques de Je Passe Partout. En fait, il s'agit du véhicule par lequel s'accomplit l'ensemble des pratiques d'accompagnement scolaire, qu'elles visent des compétences personnelles, sociales ou méthodologiques. L'analyse des propos des coordonnatrices d'équipe et des intervenantes révèle qu'elles adoptent des principes relativement analogues quant à leur perception et à l'accomplissement des pratiques académiques. Entre autres, elles estiment essentiel de susciter l'intérêt des élèves par diverses façons de faire afin d'influencer leurs perceptions face au monde scolaire et par le fait même, d'augmenter leur motivation. Cette dimension prend d'ailleurs un sens différent pour les enfants du troisième cycle, chez qui la motivation constitue un élément déterminant dans leur volonté de poursuivre leur scolarité. Donc, les méthodes doivent être différentes de celles que les enfants connaissent tout au long de la journée. Par exemple, une intervenante rapportait chanter avec les élèves une chanson comportant des paroles visant à les encourager (« on va y arriver »). Les intervenantes comprennent ainsi que les enfants ont travaillé la journée entière et concentrent leurs pratiques que sur les aspects les plus essentiels des devoirs et leçons, en fonction des besoins observés chez les enfants.

Également, l'importance de mettre en contexte les apprentissages et de faire miroiter leur utilité est reconnue par certaines coordonnatrices et intervenantes. En tentant de faire réaliser aux élèves que les connaissances acquises par leur cheminement scolaire seront appliquées concrètement, d'une part, dans leur vie courante (par exemple, lecture de

recettes de cuisine) et d'autre part, dans leur future occupation professionnelle (lecture des panneaux de signalisation pour un élève qui désire être camionneur), elles contribuent également à augmenter leur intérêt face aux tâches scolaires. Enfin, les coordonnatrices et les intervenantes s'entendent à l'effet que les intervenantes doivent jouer un rôle d'accompagnement afin que les élèves s'approprient les démarches qui leur permettront de mener à bien leurs devoirs et leçons. Par exemple, elles leur enseignent les étapes à suivre pour chercher dans un dictionnaire ou dans les livres. D'ailleurs, une intervenante affirmait donner « ...un coffre à outils pour qu'ils trouvent eux-mêmes la réponse. C'est la compréhension et non la réponse qui compte ». Ainsi, les enfants savent qu'ils ont droit à l'erreur, laissant une liberté d'action qui leur permet d'explorer différentes façons de parvenir à un objectif. Malgré que l'accent soit placé davantage sur la démarche entreprise par les élèves, les intervenantes les préparent tout de même en vue du contrôle hebdomadaire du vendredi, aspirant à ce que leur rendement s'améliore.

Maintenant que les assises des pratiques académiques ont été posées, comment se traduisent-elles en interventions au quotidien? Une fois réalisée la prise de connaissance des devoirs et leçons à faire, des activités individuelles ou de groupe sont planifiées, selon le type de tâche, la dynamique du groupe et parfois, selon les préférences des intervenantes. Par exemple, les intervenantes mentionnent que dans certains cas, des activités peuvent amener des difficultés de gestion de groupe, ces mêmes activités pouvant être tout à fait appropriées avec un autre groupe. Pour celles qui adoptent les interventions de groupe, les justifications de l'ordre du développement des habiletés relationnelles sont apportées. Dans le cas des intervenantes qui optent pour un mode d'intervention davantage individuel, elles soutiennent que cette façon de faire contribue au développement de l'autonomie et au sentiment de fierté. Dans ce contexte, une aide ponctuelle est alors apportée aux élèves qui en montrent le besoin. Les lignes qui suivent permettront de connaître quels sont les types d'activités individuelles ou de groupe.

Habituellement, les ateliers où le travail individuel est prédominant sont ceux où une attention plus particulière est accordée à chaque enfant, ceux-ci étant invités à poser des questions aux intervenantes. Lors de ces périodes, ils sont encouragés régulièrement à se servir du tableau pour y inscrire leur raisonnement, cette façon de procéder étant très appréciée, les enfants la considérant comme un privilège sachant que le tableau est réservé aux enseignants durant la journée. Également, le dessin est un moyen fréquemment employé pour aider les élèves à comprendre différentes problématiques,

telles la mathématique, et aussi pour communiquer à l'intervenante les notions comprises. Enfin, lors des activités de lecture, les intervenantes peuvent accompagner individuellement les élèves afin de les aider à lire et à comprendre les textes, en se servant d'exemples concrets, par exemple en enseignant les sons à l'aide d'illustrations. Également, la lecture peut aussi être abordée en travail de groupe, où le texte est divisé de façon à ce que chaque enfant puisse en lire un extrait à voix haute. Parfois, les enfants choisissent de renommer les personnages des histoires avec des noms de gens qui leur sont familiers. Même, il arrive aux intervenantes de demander aux élèves de mimer certains récits qui se prêtent à ce type d'exercice. Dans le cas des élèves plus vieux, les intervenantes tentent, avec ces derniers, de mettre en contexte le sujet des lectures à effectuer, que ce soit en cherchant des informations sur Internet ou bien en posant des questions visant la réflexion. Ainsi, les activités de groupe se réalisent fréquemment par le biais du jeu. Par exemple, des compétitions de toutes sortes sont organisées lorsque les enfants sont divisés en groupes. Parmi ces formes d'apprentissage rapportées par les coordonnatrices et les intervenantes, on note des compétitions de tables de mathématiques, de verbes, de mots de vocabulaire, et même des séances de serpents et échelles, ces méthodes visant à ce que les enfants poursuivent leur apprentissage avec intérêt. Lorsque les élèves ont terminé leurs devoirs et leçons, ils peuvent s'adonner à diverses activités ludo-éducatives (par exemple des jeux d'associations de mots et de lettres). Certaines intervenantes ont fait mention de la pratique du tutorat par les pairs, qui peut être réalisée plus ou moins fréquemment selon les intervenantes et selon deux modalités que l'on retrouve à proportion égale dans la pratique: 1) à l'intérieur d'un même groupe, les élèves ayant terminé aidant ceux ayant plus de difficultés; 2) à travers les groupes, les élèves de 2^e ou 3^e cycle aidant les plus jeunes. D'ailleurs, des bénéfices attribuables à la pratique du tutorat entre les élèves sont relevés, quelle que soit la modalité. Ainsi, il semble qu'ils se sentent valorisés par le fait d'aider d'autres élèves et qu'ils sont davantage motivés à bien faire et à terminer leurs devoirs et leçons.

4.2.2 Les pratiques instrumentales : le développement de compétences méthodologiques

D'autres interventions peuvent venir appuyer les précédentes afin de favoriser davantage le développement de l'autonomie chez l'enfant. Ces pratiques, de nature instrumentales, se résument à montrer à l'enfant comment s'organiser pour réaliser ses devoirs et leçons. Dans la plupart des groupes, les intervenantes font en sorte que l'horaire et les méthodes employés soient toujours les mêmes. Par exemple, elles insistent sur l'adoption d'un

emploi du temps où les activités se déroulent à heures fixes, afin de créer une routine de travail. Les pratiques instrumentales prennent place pour la plupart au début de la séance d'accompagnement scolaire, où les intervenantes s'assurent que les élèves ont en leur possession le matériel nécessaire. Par la suite, elles indiquent à ces derniers la façon de s'installer avant de procéder aux tâches, ces consignes pouvant se résumer à s'asseoir tranquillement, ouvrir l'agenda afin de connaître le travail de la journée, sortir le matériel scolaire du sac et autres activités nécessaires à la préparation de la période de devoirs et leçons. Subséquemment, les intervenantes appliquent des méthodes visant à ce que les activités soient prévisibles pour les élèves. Les coordonnatrices d'équipe ont fait ici référence à la notion de temps, laquelle est enseignée aux enfants en plaçant un cadran, servant à évaluer la durée allouée pour chaque tâche de la période. Les élèves apprennent ainsi à réguler leur rythme de travail, sachant par exemple qu'ils doivent terminer le devoir de mathématique à l'intérieur de dix minutes. Pour d'autres, il s'agira d'inscrire au tableau le plan de la séance, explicitant aux élèves le chemin qu'ils devront parcourir jusqu'à la fin de la période. Toutefois, il semble que l'application de cette ligne de conduite demeure à la discrétion des intervenantes, certaines distinctions mineures étant notées dans le discours des coordonnatrices d'équipe et des intervenantes (p.ex., certaines préféreront l'utilisation du cadran, d'autres feront un plan détaillé au tableau, ou bien intégreront les deux façons de faire dans leurs pratiques). Pour les plus vieux, les pratiques instrumentales sont davantage axées sur l'apprentissage de la gestion de la période d'études par les élèves. Les intervenantes prennent compte des tâches devant être faites, pour ensuite superviser étroitement les élèves pour l'heure qui suit. Par exemple, il semble que les élèves soient davantage portés à mettre leurs efforts sur les devoirs, les intervenantes devant leur indiquer la façon de gérer les tâches scolaires en fonction du temps disposé.

4.2.3 Les pratiques socio-affectives : le développement de compétences personnelles et sociales

Pour toutes les coordonnatrices d'équipe et les intervenantes, les pratiques socio-affectives constituent un des leviers d'importance permettant d'influencer le cheminement scolaire des élèves. Comment s'y prennent-elles pour intégrer ces pratiques tout en accompagnant les élèves dans leurs devoirs et leçons? Tout d'abord, les praticiennes ont insisté sur le rôle de l'estime de soi dans la réussite scolaire, en soulignant les interventions qui permettent d'agir sur ce facteur. Donc, les activités académiques sont planifiées de sorte qu'elles donnent l'occasion aux élèves de vivre de

petits succès. En termes de pédagogie, il s'agit ici de réduire la tâche dans sa globalité en de petits objectifs plus facilement réalisables. Ainsi, les coordonnatrices d'équipe ont fait référence à la dédramatisation des devoirs et leçons, pouvant se traduire par l'action de rendre accessible à tous la possibilité de connaître de petites réussites, nommant ces pratiques de « petits pas ». Par exemple, à partir d'une liste de 20 mots de vocabulaire, les intervenantes peuvent exiger des enfants qu'ils ne récitent que deux mots à la fois, leur donnant d'une part l'impression d'un niveau plus faible de complexité de la tâche, et d'autre part, un sentiment de détenir les capacités nécessaires à l'apprentissage de ces mots qu'ils appréhendaient alors qu'ils étaient rassemblés en un bloc. Il semble que certains enfants soient surpris de constater qu'ils sont parvenus à apprendre ces notions en si peu de temps, l'intervenante leur faisant voir la tâche sous un degré de difficulté moindre. On fait donc en sorte de donner le goût du succès aux élèves, en leur démontrant qu'il est envisageable lorsqu'on met les efforts requis. Également, l'ensemble de ces interventions est continuellement centré sur la mise en valeur des forces des enfants, les intervenantes se devant de les identifier chez chacun d'eux pour ensuite ajuster les objectifs à poursuivre. Les activités sont donc prévues selon qu'elles offrent l'occasion d'appliquer le plus souvent possible leurs aptitudes les plus développées. D'ailleurs, les forces et points à améliorer des élèves sont consignés dans le tableau de bord¹², qui permet de suivre à chaque semaine leur évolution. Enfin, les intervenantes accordent un maximum d'attention à chaque enfant, ne ratant jamais une occasion de leur répéter qu'elles croient en eux, en leurs capacités de mener à bien leur année scolaire.

Les pratiques socio-affectives sont également centrées sur le développement d'une gamme d'habiletés sociales, ces pratiques pouvant être parfois conjuguées à des interventions visant à agir sur les comportements à améliorer. Donc, il ne s'agit pas de simple gestion de comportement, les intervenantes saisissant ces occasions pour faire réfléchir les élèves et faire en sorte que de nouvelles habiletés sociales émergent. En premier lieu, les intervenantes tiennent à ce que les élèves se montrent respectueux de leurs semblables lors des ateliers, en commençant par l'interdiction d'insulter ses pairs. Lorsqu'une telle situation se présente, les intervenantes en profitent pour présenter aux élèves des moyens de gérer des conflits interpersonnels, en tentant de mettre en relief la perspective de l'autre. Tout en exigeant des excuses, elles visent à favoriser le développement de l'empathie. Toujours dans l'optique du respect des autres, des règles régissant le déroulement de la période d'accompagnement scolaire doivent être

¹² Joint en annexe 3.

respectées, comme le silence lorsqu'il est requis et l'obligation de lever la main pour parler. On insiste aussi sur l'acquisition d'habiletés sociales favorisant l'intégration dans un groupe, par exemple l'entraide et la coopération, ceci, afin qu'ils développent le savoir-agir en communauté.

De la même façon, les coordonnatrices et les intervenantes accordent une place importante au développement des habiletés de communication, notamment aux façons adéquates d'exprimer les émotions négatives, telle la colère. À ce sujet, une des coordonnatrices d'équipe estimait qu'un blocage émotif, c'est-à-dire l'incapacité à verbaliser ce qui va moins bien, mène les élèves à se démotiver et par conséquent, voir ses performances scolaires diminuer. C'est pourquoi les intervenantes de Je Passe Partout portent une attention particulière aux enfants qui arrivent aux études dirigées en affichant une humeur laissant présager qu'ils ont eu une journée difficile. Ainsi, elles ne disent pas simplement à l'enfant d'afficher son sourire lorsque ça ne va pas, elles l'aident à exprimer les raisons de son mécontentement et à tirer des leçons de cette situation. Par exemple, elles tentent de lui faire comprendre que les personnes présentes aux études n'ont aucun lien avec les conflits vécus durant la journée avec d'autres personnes. Toutefois, il n'est pas rare que la coordonnatrice d'équipe, qui jouit d'une mobilité et de temps que les intervenantes n'ont pas, intervienne en prenant un élève à part du groupe afin de l'aider. Donc, que ce soit une difficulté de comportement ou bien une incapacité à gérer des émotions, les intervenantes de Je Passe Partout invitent les enfants à s'exprimer lorsqu'ils en ressentent le besoin, tant lors de la collation que de la période d'études. Cependant, les coordonnatrices d'équipe demeurent vigilantes face à certains enfants qui montrent des troubles de comportement simplement afin de pouvoir travailler individuellement avec elles. Par conséquent, elles doivent identifier ces élèves et utiliser différentes façons de faire avec ceux-ci, en se servant entre autres des renforcements positifs.

Les renforcements positifs semblent pratique courante pour la plupart des intervenantes de Je Passe Partout. Pouvant prendre une forme verbale (encouragements) ou matérielle (collants, petites surprises), ils relèvent des intervenantes et des coordonnatrices d'équipe. Lorsque cette tâche revient à ces dernières, elles visitent chacun des groupes de façon hebdomadaire afin de distribuer ces renforcements. Les critères d'attribution reposent davantage sur les efforts, le progrès académique et comportemental que sur les résultats scolaires. Pour les élèves qui n'ont visiblement fourni aucun effort, les renforcements ne

sont généralement pas distribués (quoique certaines intervenantes aient affirmé donner des renforcements à tous les élèves), les incitant à corriger leur attitude. Également, l'auto-évaluation¹³ en fin de période offre l'opportunité aux intervenantes et aux élèves d'évaluer les forces et faiblesses en lien avec le respect des différentes consignes devant être suivies. Ceci dit, quelques intervenantes adoptent des façons de faire pouvant différer entre elles. Par exemple, certaines utiliseront, en plus de l'auto-évaluation formelle, une façon de faire davantage informelle, en discutant avec l'élève du mémo qu'elle écrit dans l'agenda à l'intention du parent. D'autres intervenantes ont rapporté utiliser des images à partir desquelles des changements sont observés tout au long de la période selon le comportement de l'enfant, telle une fleur qui perd ses pétales lorsqu'un élève ne respecte pas la consigne. Des renforcements à plus long terme sont également dispensés quelques fois durant l'année, comme des certificats soulignant le progrès accompli. Toutefois, les intervenantes ont mentionné devoir porter une attention particulière à bien doser la fréquence de ces différents types de renforcements positifs, que ce soit auprès des parents ou des enfants, afin de ne pas diminuer la portée de ces interventions en raison d'un effet de banalisation. En somme, toutes ces pratiques permettent aux intervenantes de récompenser les élèves lorsqu'ils le méritent, mais aussi de leur faire savoir lorsqu'ils se comportent moins bien. Parfois, des mesures exceptionnelles peuvent être utilisées, tel que mentionnait une coordonnatrice d'équipe alors que le comportement d'un enfant semblait persister à perturber les activités éducatives. On permit à ce garçon, qui s'absente continuellement et qui démontre peu de motivation, de se présenter seulement deux soirs par semaine sur une possibilité de quatre. Conséquemment, on constata une nette amélioration, l'élève étant aujourd'hui davantage engagé dans ce qu'il entreprend, en plus de voir ses performances scolaires augmenter, et ceci parce que son rythme de travail a été respecté.

Maintenant que les pratiques employées par Je Passe Partout visant à intervenir directement auprès des enfants ont été exposées, les pratiques s'adressant plus spécifiquement aux parents seront décrites et analysées dans la section qui suit.

¹³ Joint en annexe 3.

5 DESCRIPTION ET ANALYSE DES PRATIQUES DE JE PASSE PARTOUT AUPRÈS DES PARENTS

Dans les prochaines lignes, les pratiques de Je Passe Partout auprès des parents dans le contexte des ateliers d'études dirigées après l'école seront décrites et analysées. Dans un deuxième temps seront abordées les pratiques à domicile, se traduisant par l'apprentissage social, les pratiques académiques, instrumentales, socio-affectives et d'intégration sociale, ainsi que le volet informatique. Finalement, les moyens utilisés par les intervenantes afin de favoriser l'établissement de liens parents-communauté et parents-école seront exposés, ces pratiques s'appliquant tant dans le cadre des ateliers après l'école que des interventions à domicile.

5.1 LES PRATIQUES AUPRÈS DES PARENTS LORS DES ATELIERS APRÈS L'ÉCOLE

Dans l'ensemble, les intervenantes et coordonnatrices d'équipe rapportent entretenir de bonnes relations avec les parents. Tel que souligné précédemment, les intervenantes de Je Passe Partout ont l'occasion de rencontrer les parents des élèves inscrits aux ateliers après l'école, et ce, plus d'une fois par année et dans différents contextes. En ce qui concerne les interventions inscrites officiellement au programme de Je Passe Partout, l'organisme offre aux familles qui reçoivent seulement le service d'accompagnement scolaire après l'école ce qu'ils appellent « la campagne d'idées positives ». Cette pratique prend la forme de 2 à 3 appels par année faits par les intervenantes à chacun des parents des élèves de leur groupe. Tout en ayant pour objectif les mêmes visées que celles qui ont été exposées dans la section portant sur le sens des pratiques auprès des parents (3.2.2 et 3.3.2), la raison d'être de la campagne d'idées positives repose sur la transmission d'éléments positifs concernant leur enfant, portant la plupart sur la dimension comportementale. Également, la campagne d'idées positives est une occasion pour les intervenantes de communiquer aux parents les aspects devant être améliorés par leur enfant. Ces informations reposent sur le tableau de bord et les intervenantes disposent d'outils leur permettant de guider ces appels¹⁴. Les parents qui habituellement ne se déplacent pas à l'école bénéficient grandement des informations qui sont échangées avec les intervenantes, étant moins à l'affût que ceux qui les rencontrent régulièrement. De plus, trois fois par année, Je Passe Partout organise des rencontres entre les intervenantes et les parents, et ce, autant que possible au même moment que les rencontres sur les

¹⁴ Joint en annexe 3.

bulletins avec les enseignants, afin de maximiser l'accessibilité de ces rendez-vous. Les intervenantes suivent les mêmes lignes directrices et effectuent un retour sur les mois précédents. Le taux de participation à ces rencontres se situe environ à 90% lors du premier bulletin, diminuant entre 50 et 70% lors du dernier bulletin. Enfin, soulignons une initiative d'une coordonnatrice d'équipe, qui, lorsqu'elle constate que la situation d'un enfant est réellement problématique, organise des rencontres ponctuelles entre l'intervenante, l'enseignant et les parents. Les prochaines lignes détailleront les contacts de type informel que peuvent entretenir les intervenantes de Je Passe Partout avec les parents.

Tout d'abord, malgré que leur service prend officiellement son envol au mois d'octobre, quelques interventions ponctuelles sont réalisées à partir du mois de septembre. Ainsi, certains parents, qui démontrent une volonté de s'impliquer auprès de leur enfant dans sa scolarité mais qui rencontrent des difficultés à le soutenir (analphabétisme, difficultés à comprendre le français), contactent Je Passe Partout dans le but d'obtenir quelques conseils avant l'ouverture du service. Ils demandent à être soutenus afin qu'ils puissent être en mesure d'offrir un niveau d'accompagnement minimal à leur enfant, voulant prévenir l'apparition de difficultés liées à l'accumulation de retards dans les travaux scolaires. Dans le cas des parents qui ont depuis peu immigré au Québec et qui ne parlent pas le français, il arrive que l'organisme communautaire fasse appel à des interprètes. Donc, les intervenantes, dans ces situations particulières, n'hésitent pas à donner un maximum d'informations à ces parents qui présentent de tels besoins alors que le service n'est pas encore en fonction¹⁵. Parmi les différentes modalités par lesquelles les intervenantes entrent en contact avec les parents de façon informelle, l'opportunité de raccompagner l'enfant à ses parents à la fin des ateliers est celle qui leur permet d'échanger avec eux le plus fréquemment. Habituellement, elles leur transmettent une brève évaluation du déroulement de la période, les encourageant à féliciter leur enfant lorsque le bilan est positif. Parfois, cet instant constitue une occasion pour les intervenantes d'offrir l'opportunité aux parents de recevoir le service à domicile, si elles estiment que le besoin semble présent. Un autre objectif poursuivi par Je Passe Partout lors de ces rencontres informelles, particulièrement explicité par les coordonnatrices d'équipe, est de faire en sorte que les parents, graduellement, s'assurent que leurs devoirs soient terminés. Donc, elles leur indiquent, lorsque c'est le cas, les devoirs devant être

¹⁵ Ces types d'interventions sont très exceptionnels et concernent davantage les parents analphabètes et allophones.

terminés à la maison en soirée. Au départ, les intervenantes leur confieront seulement un item à compléter, pour en augmenter le nombre par la suite, y allant selon leur rythme. Toutefois, les intervenantes affirment rencontrer plus régulièrement les parents des plus jeunes élèves, qui sont en 1^{ère} ou en 2^e année, les plus vieux retournant à leur domicile par leurs propres moyens. Lorsque ce bref échange entre l'intervenante et les parents ne peut se réaliser, cette dernière inscrit ces renseignements dans l'agenda. Certaines intervenantes ont même affirmé qu'elles communiquent avec les parents par le biais de l'agenda quotidiennement, que ce soit pour donner l'information sur le déroulement de la période, indiquer les devoirs à terminer et les encourager à poursuivre leurs efforts. Notons que les intervenantes de Je Passe Partout n'émettent pas de commentaires se rapportant à la performance scolaire des enfants, se concentrant plutôt sur les aspects relevant du comportement.

5.2 LES PRATIQUES DE JE PASSE PARTOUT LORS DES INTERVENTIONS À DOMICILE

Dans le cadre des interventions à domicile, les praticiennes ont rapporté sensiblement les mêmes types de pratiques que celles utilisées auprès des enfants en ateliers d'accompagnement scolaire, à l'exception de l'ajout d'une intervention de nature plus indirecte. Ainsi, lorsque les parents se sentent en mesure de s'impliquer minimalement dans le cheminement scolaire de leur enfant, les interventions débutent pour la plupart par un processus d'apprentissage social¹⁶, que l'on appelle modelage. Cela dit, ce type de pratique est généralement approprié pour les parents qui ne s'impliquent pas de façon active dans la période d'études. Entre autres, certains vaquent à d'autres occupations alors que l'intervenante est sur place. Or, les coordonnatrices d'équipe et les intervenantes soutiennent que malgré que cette situation ne soit pas idéale, il reste que les parents observent généralement les méthodes employées par les intervenantes et les effets qui en découlent, ce qui peut engendrer des apprentissages. Par exemple, ils voient l'attitude qu'adopte l'intervenante, comment elle organise son temps, son matériel. Tant les coordonnatrices d'équipe que les intervenantes ont rapporté l'exemple de parents qui ont appris, par modèle, les avantages à demeurer calmes lorsqu'ils rencontrent une difficulté dans la période de devoirs et leçons. Ainsi, Je Passe Partout intervient constamment auprès des parents, que ce soit directement ou indirectement. Comme l'analyse des propos des coordonnatrices d'équipe et des intervenantes a révélé que les

¹⁶ Selon Forget (2001), ce terme désigne toute forme d'apprentissage qui résulte de la présence d'un congénère dans une situation particulière.

pratiques plus directes auprès des parents peuvent s'effectuer à l'intérieur du même cadre que celui employé pour les enfants, les pratiques académiques, instrumentales et socio-affectives seront reprises dans cette section. Toutefois, les pratiques socio-affectives sont enrichies de la dimension « intégration sociale », faisant référence à la collaboration entre la famille, l'école et la communauté. Donc, les pratiques de Je Passe Partout visent essentiellement les mêmes compétences auprès des parents que celles proposées pour les enfants. Dans ce contexte, l'intervenante adopte un rôle de guide, le verbe guider étant défini, par le Nouveau Petit Robert (2006), comme l'action d'accompagner en montrant le chemin, de renseigner. En tentant d'impliquer davantage les parents, Je Passe Partout veut ainsi faire en sorte que les parents délaissent l'apprentissage social (donc leur rôle d'observateurs dans le contexte du modelage), pour graduellement se faire guider dans leurs façons de faire par l'intervenante. Donc, on veut en arriver à ce que l'intervenante joue un rôle d'observateur plutôt que d'acteur, qu'elle soit témoin de l'interaction entre le parent et son enfant, pour ensuite donner confiance aux parents en ses habiletés, le conseiller et l'outiller selon les besoins observés, et ce, par le biais des pratiques académiques, instrumentales et socio-affectives/intégration sociale. Ces pratiques visent aussi à ce que l'enfant se sente encadré et apprécie travailler avec ses parents. Enfin, les données du bilan annuel 2005-2006 indiquent que les intervenantes de Je Passe Partout adoptent le modelage pour 55% des familles rencontrées et le rôle de guide auprès de 45% des parents.

Dans un dernier temps, soulignons que les familles qui reçoivent le service à domicile bénéficient d'un volet informatique intégré à travers les différents types de pratiques. Les intervenantes apportent un ordinateur portable afin d'initier la famille à l'informatique et d'enseigner la façon d'utiliser cette technologie à des fins éducatives. Tout d'abord, les intervenantes débutent par s'enquérir du niveau de familiarité de l'enfant avec cette technologie, leur permettant d'identifier quelles seront les activités qu'elles privilégieront pour amorcer l'utilisation de l'informatique. Donc, dans certains cas, elles les initient en leur montrant comment allumer l'ordinateur ou bien comment se servir de la souris et du clavier. Une fois les connaissances fonctionnelles maîtrisées, les intervenantes emploient des logiciels ludiques et éducatifs afin de poursuivre les apprentissages en mathématiques, français et autres matières scolaires. Les enfants semblent très enthousiastes à l'idée d'utiliser un ordinateur portable dans leurs périodes de devoirs et de leçons. D'ailleurs, une intervenante rapportait le cas d'une élève qui refusait de faire sa lecture mais qui a accompli la totalité de cette exigence via l'informatique, en s'amusant.

Également, Je Passe Partout dispose d'une liste de sites Internet où l'on peut trouver des activités éducatives. Les intervenantes peuvent ainsi donner cette liste lorsque la famille dispose d'un ordinateur et d'une connexion Internet, ce qui est plutôt exceptionnel chez la clientèle de l'organisme communautaire.

5.2.1 Le déroulement des activités du service d'intervention à domicile

Tout d'abord, comment est effectué le processus de sélection des familles qui recevront les services de Je Passe Partout? Dans un premier temps, la rencontre d'inscription en début d'année scolaire vise à informer ces derniers sur les différents services offerts par Je Passe Partout. Généralement, les deux modalités de services sont proposées aux parents, lesquels peuvent alors opter simplement pour les séances après les classes, ou uniquement les interventions à domicile, ou dans certains cas, les deux types de services. Dans d'autres situations, lorsque l'on estime que l'enfant a acquis suffisamment d'autonomie en ateliers, on peut envisager que le soutien à domicile soit entamé afin d'outiller les parents pour préserver la maintenance des acquis, et ce, parfois en milieu d'année scolaire. Exceptionnellement, certains parents dont l'enfant n'a pas été sélectionné manifestent leur souhait de bénéficier des services de Je Passe Partout. L'organisme communautaire tente de répondre aux besoins de ces parents lorsqu'ils le peuvent, sans quoi ils les placent sur une liste d'attente. Qui sont les parents qui reçoivent le service à domicile? Les données indiquent que les intervenantes rencontrent davantage de mères (souvent monoparentales) que de pères, ces derniers semblant toutefois en augmentation depuis quelques années. Lorsque les parents ont accepté de recevoir le service d'intervention à domicile de Je Passe Partout, que ce soit une demande de leur part ou une invitation de l'organisme, un premier contact téléphonique est pris par la coordonnatrice d'équipe. Par la suite, l'intervenante qui se rendra à domicile entreprend un deuxième contact téléphonique afin de fixer un moment de rencontre à la convenance de la famille. L'intervention à domicile aura donc lieu avant ou après l'heure du souper, à raison d'un soir par semaine. Les coordonnatrices et les intervenantes de Je Passe Partout, allant dans le sens des pratiques instrumentales, ont insisté sur la nécessité de maintenir les interventions à domicile avec un horaire fixe, c'est-à-dire le même soir de la semaine, afin de développer une stabilité et des habitudes de travail. La durée des activités peut varier, allant de une heure quinze minutes lorsque les intervenantes n'utilisent pas l'informatique, à une heure trente minutes lorsqu'elles s'en servent. Habituellement on réserve une heure pour les devoirs et leçons et trente minutes à l'informatique, quoique les intervenantes disposent d'une autonomie quant à la gestion du temps accordé à chaque

activité. À l'intérieur de cette période de temps, on implique les parents dans la planification des activités.

Considérées dans l'ensemble, comment les intervenantes opèrent-elles les rencontres à domicile? Bien souvent, elles entament les interventions avec les parents en commençant par leur expliquer les visées de l'organisme communautaire et les types de pratiques qu'elles appliqueront tout au cours de l'année. Les coordonnatrices et les intervenantes estiment que cette étape est essentielle à la compréhension par les parents des motifs pour lesquels l'intervenante vient visiter leur famille. Ainsi, il semble que certains d'entre eux n'établissent pas toujours la distinction entre Je Passe Partout et l'école de leur enfant. Cette différenciation permet de faire ressortir le caractère communautaire du service, ce qui a parfois pour effet de diminuer les résistances de certains parents. Ils comprennent donc que cela ne constitue pas une ingérence de l'école dans leurs façons de faire avec leur enfant, mais une aide qui leur est proposée par des gens de leur communauté, qui sont parfois des parents comme eux. D'ailleurs, les intervenantes déploient beaucoup d'efforts afin de faire en sorte que les parents se sentent à l'aise en leur compagnie, entre autres en entamant des discussions informelles lorsqu'elles arrivent à leur domicile. Ces explications permettent également aux parents de comprendre le rôle qu'ils sont appelés à jouer dans le cadre de ces visites à domicile. Par exemple, tant les intervenantes que les coordonnatrices d'équipe ont rapporté le cas de parents appartenant à des cultures où leur implication dans la vie scolaire de leur enfant n'est pas attendue. Les intervenantes observent que ces parents croient ne pas pouvoir participer lorsque l'intervenante travaille avec l'enfant, alors qu'il s'agit de l'inverse. Leur participation est donc sollicitée afin qu'ils deviennent autonomes dans la gestion de la période de devoirs et leçons de leur enfant. Par conséquent, les coordonnatrices et les intervenantes de Je Passe Partout affirment que leurs interventions peuvent prendre différentes formes selon l'origine ethnique de la famille qui reçoit le service et le degré d'implication parentale. D'ailleurs, il semble que plusieurs communautés ethniques différentes composent la clientèle de Je Passe Partout, changeant le profil presque entièrement québécois de la clientèle qui prévalait il y a quelques années. Donc, dans certains cas, il arrive que le potentiel de prise en charge de la famille par elle-même soit presque inexistant, malgré la présence de l'organisme communautaire. On peut penser par exemple à un parent allophone ou analphabète. Dans ces situations, l'identification d'un membre de la famille en mesure de soutenir l'enfant, que ce soit un grand frère, une tante, est privilégiée par Je Passe Partout afin de s'assurer qu'une personne sera en charge d'assumer ces tâches une fois que les services de Je Passe Partout prendront fin. Ceci dit, les prochaines lignes traiteront des

types de pratiques qu'emploient les intervenantes lorsque les parents désirent s'impliquer lors des interventions à domicile.

5.2.2 Les pratiques académiques

De façon générale, les pratiques académiques auprès des parents se résument, dans un premier temps, à la familiarisation avec les tâches scolaires de leur enfant. Donc, les intervenantes cherchent à faire en sorte que les parents apprennent à connaître la vie scolaire de leur enfant. Entre autres, l'utilisation de l'agenda est vivement encouragée par les intervenantes, renfermant bien souvent des informations relatives aux événements spéciaux de l'école, aux comportements et aux devoirs et leçons de l'enfant. On invite également les parents à consulter le bulletin, lequel leur permet de suivre ses progrès. Bien souvent, on tente de faire prendre conscience aux parents de l'importance que peut représenter leur présence pour leur enfant. Également, de la même façon que les intervenantes des études dirigées tentent de soutenir la motivation des enfants face à la tâche, les pratiques académiques visent à ce que les parents développent un intérêt en lien avec les devoirs et leçons de l'enfant. Dans un deuxième temps, les parents devront utiliser à leur tour, des façons de faire permettant de maintenir ou d'augmenter l'intérêt de leur enfant face à ses tâches d'écolier. Tel que décrit dans le cadre des études dirigées, on retrouve également des activités ludo-éducatives en ce qui concerne les interventions à domicile, dans ce cas-ci, auprès des parents. Ainsi, on leur montre comment s'y prendre afin que cette période de travail devienne davantage plaisante. Les intervenantes leur proposent également plusieurs méthodes permettant d'arriver à un même objectif, en leur indiquant lesquelles fonctionnent généralement bien avec les autres élèves. Les parents sont donc encouragés à modifier, s'il y a lieu, les habitudes de travail qu'ils jugent ne pas conduire aux effets escomptés chez leur enfant. Enfin, toujours dans l'idée de conserver la motivation de l'enfant, les intervenantes invitent les parents à faire ressortir comment les apprentissages scolaires peuvent être appliqués couramment dans la vie quotidienne. Elles leur fournissent donc quelques conseils pour y parvenir, comme l'application des acquis en français et en mathématiques pour lire une recette de gâteau, faire la liste d'épicerie ou lire une revue, en les incitant à poser des questions portant l'enfant à chercher l'information (Quelle proportion? Quels ingrédients? Combien de fruits? Quel est le sujet de l'article?).

5.2.3 Les pratiques instrumentales

Dans l'ensemble, les pratiques instrumentales ont trait à l'organisation de la période de devoirs et de leçons. Tout d'abord, l'établissement d'une routine constitue un premier élément auquel les intervenantes accordent une importance, conférant à la période de devoirs et de leçons un caractère prévisible. Dans une optique de continuité des interventions, les intervenantes suggèrent aux parents d'identifier un moment en soirée qui sera consacré uniquement aux devoirs et leçons, cet instant devant préférablement être réservé tous les soirs de la semaine. En second lieu, les intervenantes observent l'environnement de travail de l'enfant, en portant une attention particulière à la luminosité, au bruit ambiant et à la présence de personnes vaquant à d'autres occupations que les tâches scolaires. En prenant compte du rythme du parent, les intervenantes y vont de suggestions relativement informelles tout au long de l'année, que ce soit d'ouvrir les rideaux de temps à autres à une mère chez qui la noirceur de l'appartement est frappante, ou bien d'informer que le son de la télévision est trop élevé pour permettre une concentration chez l'enfant. Une intervenante rapportait également avoir suggéré à un parent de limiter la visite des amis ou de la famille durant l'heure où il accompagne son enfant dans ses devoirs et leçons. À un autre niveau, les pratiques instrumentales visent à ce que les parents parviennent à organiser la réalisation des différentes tâches que l'enfant doit accomplir. Tout d'abord, les intervenantes montrent aux parents comment lire et utiliser la feuille laissée par l'enseignant, sur laquelle sont indiqués les devoirs et leçons à réaliser. Elles les aident par la suite à établir une planification des tâches s'étalant sur quatre soirs. Par exemple, une intervenante rapportait le cas d'un parent qui insistait pour que les 20 mots de vocabulaire de la semaine soient appris le lundi soir, laissant du temps les autres soirs de la semaine à consacrer à d'autres matières scolaires. Dans cette situation, l'intervenante suggéra à ce parent de diviser en quatre soirs les 20 mots de vocabulaire de façon à faciliter la tâche pour l'enfant. De plus, les intervenantes de Je Passe Partout conseillent aux parents d'autres types de méthodes qui contribuent à apporter une structure dans ces périodes de travail, entre autres l'application de systèmes de renforcement. Donc, elles leur montrent comment établir des critères de réussite, bâtir une feuille d'évaluation et allouer les renforçateurs appropriés en fonction des réalisations de l'enfant, les autocollants étant habituellement préférés par ces derniers.

5.2.4 Les pratiques socio-affectives et d'intégration sociale

Dans le cadre du volet à domicile, les pratiques socio-affectives visent, d'une part, à soutenir et épauler les parents en tant qu'accompagnateurs dans la vie scolaire de leur

enfant, et d'autre part, à faciliter la collaboration des parents avec les organismes de leur communauté et l'école de leur enfant (voir tableau résumé p.50). Tout d'abord, les coordonnatrices et les intervenantes de Je Passe Partout ont affirmé que plusieurs parents font appel à leurs services afin de se faire rassurer qu'ils accomplissent adéquatement leur rôle. Pour plusieurs, les méthodes d'enseignement actuelles ne leur sont pas familières, ces façons de faire ayant évolué au fil des années. De ce fait, certains parents ressentent un sentiment d'incompétence. Ainsi, les intervenantes les guident tout au long de l'année dans ce processus d'appropriation des tâches scolaires de leur enfant, en axant également leurs interventions de façon à ce qu'elles permettent aux parents de prendre confiance en eux. Elles les encouragent régulièrement en les rassurant sur leurs habiletés parentales. Bien souvent, les intervenantes cherchent à identifier avec eux des petits objectifs qu'ils réaliseront dans une perspective à court terme. Il peut s'agir par exemple de travailler la capacité à gérer son stress, à demeurer patient envers l'enfant. Cette façon de faire leur offre, comme on a vu pour les enfants, la possibilité de vivre des petits succès. Également, cette mise en confiance du parent peut se répercuter chez les enfants, nombre d'entre eux, comparativement à auparavant, s'apercevant que le parent est en mesure de lui venir en aide dans son parcours scolaire. Dans certaines situations, les intervenantes observent que les parents ressentent un stress en raison des exigences qu'ils entretiennent face à leur enfant. Pour quelques parents, elles sont démesurées, alors que pour d'autres, elles ne sont pas assez élevées. Lorsque les exigences parentales sont trop grandes, il arrive régulièrement que les performances scolaires de l'enfant soient comparées à celles de ses camarades de classe, pouvant influencer négativement la motivation de l'enfant. À l'inverse, les parents qui ont peu d'attentes face à leur enfant peuvent se voir interpellés par l'enseignant, ce qui peut constituer une source d'anxiété. Les intervenantes doivent donc bien informer les parents de ce que l'école exige de l'enfant en fonction de son niveau scolaire, leur permettant de se réajuster en conséquence. À leur tour, les parents devront faire en sorte de développer la confiance en soi de leur enfant, le rôle des intervenantes de Je Passe Partout sur ce plan se résumant à les accompagner dans ce processus. Donc, la campagne d'idées positives s'actualise également en intervention à domicile, les intervenantes aidant le parent à identifier les forces de son enfant, en lui montrant les façons par lesquelles il peut s'y prendre pour mettre en valeur ses aptitudes. Les intervenantes encouragent les parents afin qu'ils félicitent leur enfant lorsqu'il montre des succès, qu'ils soient minimes ou extraordinaires.

Certaines coordonnatrices et intervenantes de Je Passe Partout se sont définies comme des intermédiaires, des agentes de relations entre les familles, les organismes communautaires et l'école. Ces interventions peuvent prendre place dans le cadre des deux types de services, mais semblent se produire plus fréquemment lors des interventions à domicile. Donc, Je Passe Partout, de par son statut d'organisme communautaire, dispose d'un réseau considérable de relations avec les autres organismes du quartier, qu'il met à profit à la demande des parents ou selon les besoins observés. Ainsi, les intervenantes sont en mesure de fournir aux parents une liste des ressources du quartier appropriées en fonction de leurs besoins. Par exemple, pour un enfant chez qui une autre langue que le français est parlée, on suggérera l'inscription à un camp de jour, afin qu'il reste en contact avec le français durant les vacances estivales. Lorsque la demande ne provient pas des parents, les intervenantes font miroiter les avantages de ce type de ressources lorsqu'elles voient qu'ils en bénéficieraient. Par exemple, on leur mentionne que l'enfant apprécierait certainement aller à un camp de jour, qu'ils profiteraient d'un peu de répit, en mettant en relief l'importance de connaître la langue française. Je Passe Partout réfère donc les parents à plusieurs types d'organismes, entre autres ceux offrant des cours de français, un support pour entrer sur le marché du travail ou pour effectuer un retour aux études. Parfois, il arrive que les intervenantes accompagnent des parents dans ce type de démarches lorsqu'ils ne s'expriment pas en français. Par exemple, une intervenante a rapporté avoir aidé un parent à s'inscrire à la bibliothèque. Cela dit, ce type d'intervention semble se réaliser majoritairement auprès des familles immigrées.

L'appropriation par les familles de la scolarité de leur enfant passe également par l'établissement d'un rapport de collaboration laissant place à la communication entre les parents et l'école. Cela dit, comment les coordonnatrices et les intervenantes de Je Passe Partout perçoivent-elles les relations entre les parents qui reçoivent leurs services et l'école? À leur avis, malgré qu'il y ait toujours place à amélioration, la fréquence des rencontres prévues au calendrier scolaire entre les enseignants et les parents est suffisante lorsque la relation s'établit et qu'il y a partage d'informations réciproques. Cependant, il semble que tel n'est pas toujours le cas pour les parents d'enfants recevant les services de Je Passe Partout, l'origine des résistances provenant parfois des parents, et d'autres fois, des enseignants. Alors, comment les intervenantes s'y prennent-elles pour parvenir à créer ce lien qui ne peut qu'être bénéfique pour l'enfant? Les praticiennes de Je Passe

Partout affirment réaliser plusieurs interventions, se situant essentiellement au plan informationnel.

Tout d'abord, il arrive que les intervenantes renseignent les parents sur les différentes ressources de l'école. Quoiqu'elles puissent avoir un rôle d'information sur ce plan, elles doivent favoriser l'appropriation de la démarche de recherche d'information par les parents. Également, les intervenantes rapportent qu'il est fréquent qu'elles discutent de l'enseignant avec les parents, ceux-ci partageant avec elles leurs questionnements et leurs réflexions. Parfois, les parents leur font part des différences entre les commentaires reçus par les intervenantes de Je Passe Partout, qui sont axés majoritairement sur les forces de l'enfant, et ceux des enseignants, qui ressortent les succès mais aussi les difficultés, que ce soit au plan académique ou comportemental. Considérant que le contact des parents avec l'école passe généralement par l'enseignant, elles prennent le temps de les informer sur ce qu'elles connaissent de la personnalité de l'enseignant, ses façons de faire, en mettant en valeur ses qualités. Aussi, elles leur expliquent la réalité quotidienne de l'enseignant, qui doit appliquer des règlements plus stricts que ceux en ateliers, dû au nombre élevé d'enfants composant le groupe. Donc, un comportement toléré en ateliers peut ne pas l'être en classe, compte tenu de la différence prévalant entre ces contextes d'éducation¹⁷. Elles leur font également réaliser que l'enseignant côtoie l'enfant sur une plus longue période, qu'il est possible qu'il ne puisse accorder autant de temps à leur enfant que dans le cadre des études dirigées.

Les intervenantes de Je Passe Partout se soucient également de favoriser les occasions d'échanges entre parents et enseignants, en tentant le plus souvent d'organiser leurs trois rencontres annuelles avec les parents en même temps qu'ont lieu celles pour la remise du bulletin scolaire avec les enseignants. Cette approche leur permet d'encourager les parents plus réticents à se présenter à leur rendez-vous avec l'enseignant. Pour la majorité, ces types d'interventions s'avèrent suffisants et convainquent les parents de prendre davantage contact avec l'enseignant et de se présenter aux rencontres pour la remise des bulletins. Dans certaines circonstances, ce sont les enseignants qui demandent aux intervenantes de Je Passe Partout de les mettre en relation avec les parents. Par exemple, une coordonnatrice d'équipe rapportait avoir déjà transmis à des parents des documents que l'enseignant souhaitait leur faire parvenir. Malheureusement, dans les cas

¹⁷ À noter que les intervenantes ne doivent contrevenir d'aucune façon au code de vie de l'école.

où la distance provient des enseignants, les intervenantes affirment ne pas toujours pouvoir intervenir sur la relation parent-école. À ce sujet, des coordonnatrices d'équipe et des intervenantes ont indiqué que certains enseignants gagneraient à souligner, dans les commentaires qu'ils écrivent dans les agendas, davantage de forces observées chez l'enfant, contribuant à éviter que les parents soient portés à se distancier de l'école. Enfin, les intervenantes sont également appelées à intervenir lorsque la communication entre le parent et l'école de leur enfant ne peut s'établir en raison de la langue parlée ou de l'analphabétisme des parents. Par exemple, plus particulièrement dans le cas des rencontres à domicile, elles leur lisent les communiqués envoyés par l'école et leur font signer certains documents, et ceci, en respectant le parent dans son désir d'éviter d'aborder directement ses difficultés avec le français. Ainsi, une intervenante rapportait profiter qu'un parent soit affairé pour lire ces documents, l'excusant de ne pouvoir le faire étant donné la tâche qui l'occupe. Elle a donc fait en sorte de ne pas mettre en lien l'aide qu'elle lui apporte avec son incapacité à lire le français.

Tableau résumant les pratiques de Je Passe Partout visant à favoriser la collaboration des familles avec leur communauté et l'école de leur enfant

Pratiques visant à favoriser la collaboration des familles avec leur communauté	Pratiques visant à favoriser la collaboration des familles avec l'école de leur enfant
✓ Donner aux parents une liste des ressources du quartier (par exemple, cours d'alphabétisation, bibliothèque, camp de jour). ✓ Référer les familles vers les ressources appropriées en fonction de leurs besoins. ✓ Accompagner occasionnellement les parents allophones dans leurs démarches avec des organismes du quartier.	✓ Informer les parents sur les ressources de l'école. ✓ Informer les parents sur l'enseignant et son contexte de travail. ✓ Encourager les parents à rencontrer l'enseignant (organisation des rencontres intervenantes-parents au même moment que celle avec l'enseignant sur la remise des bulletins). ✓ Effectuer des démarches ponctuelles à la demande de l'enseignant (par exemple, transmettre un document aux parents). ✓ Informer les parents allophones ou analphabètes sur les communiqués envoyés par l'école.

Maintenant que l'approche de Je Passe Partout a été décrite, quelque puisse être sa mission, ses objectifs, une prise de conscience est incontournable pour effectuer une description plus exacte du fonctionnement de cet organisme communautaire. Compte

tenu que ses activités se réalisent à l'intérieur d'un établissement scolaire, qui détient des politiques internes qui lui sont propres, la collaboration de Je Passe Partout avec les établissements scolaires est profitable pour chacun, favorisant une compréhension plus riche de la réalité que vit l'enfant. Selon les coordonnatrices d'équipe, ce sont les relations entretenues avec l'ensemble des acteurs du milieu scolaire (direction, enseignants, professionnels) qui rendent concevables et praticables les divers types d'interventions inhérentes à l'approche adoptée par Je Passe Partout. Cela dit, comment s'opérationnalisent les mécanismes de collaboration instaurés entre Je Passe Partout et les acteurs des milieux scolaires dans lesquels on offre ce service?

6 DESCRIPTION ET ANALYSE DES MÉCANISMES DE COLLABORATION ENTRE LES DIFFÉRENTS ACTEURS

Les pratiques de collaboration de Je Passe Partout avec la direction, les enseignants, ainsi que les professionnels, revêtent pour les praticiennes une importance de premier plan, considérant que cette collaboration contribue à une meilleure connaissance de la problématique de l'enfant, et conséquemment, à la réalisation d'interventions adéquates. Donc, le personnel de Je Passe Partout est appelé régulièrement à interagir avec plusieurs personnes du milieu scolaire, entre autres la direction. Habituellement, c'est la coordonnatrice d'équipe des études dirigées qui est en relation avec celle-ci. Tout en privilégiant les échanges d'informations entre les partis, les coordonnatrices d'équipe tiennent à préserver l'autonomie de Je Passe Partout, considérant que les directions d'école ne disposent que de très peu de temps à consacrer à un service comme le leur. 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 s'avèrent de nature informelle, comme des messages transmis par pigeonnier ou bien des rencontres imprévues. Ces échanges 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 d'équipe 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 actuelle.

Les coordonnatrices d'équipe et intervenantes collaborent de façon plus régulière avec les enseignants. En analysant les propos des praticiennes, on peut conclure, dans l'ensemble, à la présence d'une réciprocité d'échange d'informations entre ces deux acteurs. Ainsi, plusieurs intervenantes ont affirmé communiquer avec les enseignants dans différentes occasions. Tout d'abord, certains enseignants demeurent présents dans leur local après leurs heures d'enseignement en classe, afin de compléter leur journée de travail. De ce fait, quelques-uns parmi eux offrent leur aide aux intervenantes lors de la période de collation. Bien que la présence des enseignants lors des périodes d'accompagnement scolaire puisse être bénéfique en certains points, dont le partage d'informations, quelques intervenantes ont rapporté que cette situation peut engendrer des difficultés de gestion de

groupe. Ainsi, il semble que certains enfants veulent demeurer en relation avec leur enseignant, alors que l'intervenante essaie d'attirer leur attention sur leurs devoirs et leçons. Lorsque l'enseignant n'est pas disponible après ses heures de classe, des intervenantes ont affirmé pouvoir aller le rencontrer à son bureau, si elles souhaitent le voir, ou elles peuvent laisser un message dans son pigeonier.

Ceci dit, quelle est la nature des échanges entre Je Passe Partout et les enseignants? En premier lieu, tel que mentionné, plusieurs enseignants laissent une liste des tâches à accomplir durant les études dirigées, que ce soit verbalement ou par écrit. Généralement, les renseignements qui sont échangés entre les intervenantes et les enseignants portent sur l'évolution de l'enfant en classe et en atelier d'études dirigées, et ce, tant au plan académique, comportemental et socio-affectif. À ce sujet, le tableau de bord peut prendre la forme d'un outil de collaboration, permettant aux intervenantes d'organiser l'information sur la progression de l'élève. Lorsqu'une problématique est rencontrée 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 autres, 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. La présence de rencontres plus informelles que les précédentes ont également été notées, en commençant par le processus de sélection des élèves qui a été explicité à la section 4.1. 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 de l'enfant. 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.

Dans l'ensemble, la plupart des praticiennes 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 d'entre elles étaient d'un autre avis, soutenant que l'enseignant 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 de 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. On peut penser par exemple à un enseignant qui modifie son attitude avec un élève suite à une conversation avec une intervenante qui lui a signifié que l'enfant vit un moment difficile au plan familial.

Les mécanismes de collaboration que l'on observe dans cet organisme communautaire ne se limitent pas seulement à la direction et aux enseignants, bien que ces acteurs soient davantage concernés. Parfois, les praticiennes 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 un autre ordre d'idées, une collaboration entretenue avec un acteur extérieur au monde scolaire peut également être possible, comme c'est le cas dans une école, où la Fondation Réussite Jeunesse apporte un appui financier. Celle-ci demande un compte rendu annuel en ce qui concerne l'identification des besoins des enfants. Ainsi, une feuille d'identification des besoins est donnée aux enseignants pour chaque élève fréquentant les études dirigées. Habituellement, on constate une réduction des besoins, et ce, tant au plan des attitudes face à la tâche, des résultats académiques que des comportements en atelier.

7 DISCUSSION

7.1 LA CONSTRUCTION DU SENS DE L'ACTION

Tout d'abord, cette démarche d'analyse a 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, elles 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 demande 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* »). Également, elles ont relevé de légères différences entre les écoles en ce qui concerne certains aspects de leur pratique, témoignant de l'importance de l'influence des processus de réflexivité à l'intérieur de chaque équipe-école et de la latitude dont elles disposent dans leurs pratiques. Entre autres, elles ont fait ressortir la présence de distinctions relatives à l'ordre du déroulement des activités et à certains modes de fonctionnement. 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, partagées lors des rencontres avec leurs collègues, s'avère très influente dans l'orientation de leur action.

Un autre élément incontournable qui contribue 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, les données indiquent la présence de plusieurs contraintes structurelles, notamment en ce qui a trait à l'appropriation des parents de la vie scolaire de leur enfant. Les contraintes qui ont été soulevées en lien avec les pratiques auprès des élèves se sont pour la plupart traduites par la présence, chez certains d'entre eux, de difficultés émotionnelles trop importantes pour réaliser leur plein potentiel au plan intellectuel. En ce qui concerne les contraintes en lien avec l'intervention auprès des parents, bien que ces difficultés s'observent davantage dans le cas des parents allophones et/ou analphabètes, les praticiennes 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. 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.

Témoignant des contraintes qui régissent la pratique, les propos des coordonnatrices et des intervenantes diffèrent en ce qui concerne les pratiques visant l'appropriation par les parents de la vie scolaire de leur enfant. Donc, d'une part, les coordonnatrices d'équipe affirment privilégier la poursuite des devoirs et leçons à la maison sous la supervision du parent, leur laissant volontairement quelques minutes de travail à réaliser. Les coordonnatrices d'équipe justifient cette pratique en ce qu'elle permet au parent, si c'est le cas, d'augmenter son implication dans la vie scolaire de son enfant, allant de pair avec l'objectif distal de la prise en charge de la famille par elle-même face à la période des devoirs et leçons. D'autre part, tel n'était pas le discours des intervenantes, qui visent davantage à ce que les enfants aient la chance d'avoir terminé leurs devoirs et leçons, afin qu'ils améliorent leur rendement scolaire, libérant également la famille des tensions que ces tâches peuvent apporter dans la vie quotidienne. Cette divergence dans le discours des praticiennes fut rapportée dans le cadre des deux séances de validation d'octobre 2006. Alors que le groupe des coordonnatrices d'équipe, de la superviseure en soutien scolaire, de la directrice et du président de Je Passe Partout affirmaient que, à l'exception des parents allophones et analphabètes, l'ensemble des intervenantes confie des devoirs à terminer aux parents, les intervenantes étaient unanimes : « À la maison, ce n'est pas une ligne de conduite de laisser des devoirs. On va là pour ça, c'est notre mandat de faire

ça.». Certaines intervenantes ont par ailleurs mentionné que lorsqu'elles indiquent aux parents les numéros d'un devoir non terminé, «c'est une contrainte de temps et non un principe», signifiant qu'une telle situation se produit lorsqu'elles n'ont pu terminer les devoirs et leçons de l'élève par manque de temps. Lorsque questionnées sur la différence de discours entre leurs propos et de ceux du groupe comprenant les coordonnatrices d'équipe, les intervenantes affirment que pour plusieurs familles, elles respectent l'optique des «petits pas» en fixant des objectifs plus modestes, en commençant par faire miroiter aux parents l'importance de la scolarité de leur enfant. Ainsi, elles soulèvent que de viser à ce que le parent regarde l'agenda de l'enfant et s'assurer que les devoirs et leçons soient faits constituent des visées davantage réalistes, que de laisser des devoirs et leçons à terminer, cette dernière intervention s'adressant à une minorité de parents. En raison de ces contraintes, elles doivent donc détourner temporairement les actions du sens que leur attribue le groupe des coordonnatrices et s'adapter aux caractéristiques des différentes familles composant leur clientèle, dans le but, ultérieurement, d'en arriver à des interventions visant davantage l'appropriation par la famille de la vie scolaire de l'enfant.

7.2 LE MODÈLE D'INTERVENTION DE JE PASSE PARTOUT

L'analyse du discours des intervenantes et des coordonnatrices d'équipe de Je Passe Partout témoigne de la présence d'une ligne de conduite à travers leurs pratiques, signifiant que l'organisme communautaire parvient réellement à transmettre un modèle d'intervention par le biais des formations qu'il offre. Ainsi, les praticiennes s'entendent pour affirmer qu'elles travaillent auprès des enfants en difficultés afin de leur donner des outils visant à minimiser les risques qu'ils décrochent du système scolaire. Elles reconnaissent également l'importance de l'implication parentale dans le cheminement scolaire des enfants. Les données montrent également que le modèle d'intervention qui se dégage du discours des coordonnatrices d'équipe et des intervenantes est reproduit de façon relativement similaire à l'intérieur des deux types de services offerts par Je Passe Partout. Ainsi, tant dans le cadre des études dirigées que pour l'intervention à domicile, les pratiques peuvent être subdivisées en trois types : académiques, instrumentales, et socio-affectives¹⁸, une place importante semblant accordée à ce dernier type de pratique. De plus, dans le cas des interventions à domicile, les intervenantes semblent reproduire ces façons de faire tant auprès du parent que de l'enfant. Donc, les données indiquent que

¹⁸ Tel que décrit à la section 5.2.4, les pratiques socio-affectives, dans le cas des interventions à domicile, comprennent également une dimension d'intégration sociale.

l'organisme communautaire tient une conception globale de l'accompagnement scolaire qu'il met en pratique à travers les différents services qu'il offre. Par exemple, les pratiques appelées par les coordonnatrices et les intervenantes « les petits pas » et qui ont été décrites dans la section des études dirigées, se retrouvent dans les pratiques socio-affectives à domicile, où les intervenantes apprennent aux parents à se fixer pour eux-mêmes de petits objectifs, ainsi que dans les pratiques académiques, où l'on enseigne au parent à diviser les tâches de leur enfant en de petits objectifs. Malgré que l'on puisse constater dans l'ensemble que les intervenantes adhèrent à une approche commune, on remarque une plus grande hétérogénéité des pratiques à domicile en raison des différents niveaux d'implication parentale, les intervenantes se situant au plan de l'apprentissage social (c.-à-d. simplement l'observation de l'intervenante) avec certains parents et avec d'autres, elles adoptent un rôle de guide.

L'analyse permet également de montrer que les interventions à domicile se situent parfois sur deux niveaux de pratique, le premier se trouvant auprès des parents en tant qu'apprenant et le deuxième, également auprès des parents mais dans leurs interventions directes avec l'enfant. Cette particularité s'observe toutefois seulement dans le cas des pratiques académiques et des pratiques socio-affectives. Ainsi, les coordonnatrices d'équipe et les intervenantes ont discuté des pratiques instrumentales en fonction du premier niveau uniquement, où les intervenantes conduisent leur action auprès des parents dans l'optique de les informer sur l'organisation de la période de devoirs et de leçons. Donc, les interventions instrumentales auprès de l'enfant, par exemple lui montrer à se planifier en fonction du temps dont il dispose, n'ont pas été abordées dans le cadre du volet à domicile. Toujours en lien avec les pratiques instrumentales, on remarque dans le discours des coordonnatrices et des intervenantes qu'elles sont prédominantes en comparaison aux deux autres types de pratiques exercées auprès des parents (académique et socio-affectif), ce qui diffère des études dirigées, où elles furent les moins détaillées de toutes.

L'adhésion par les coordonnatrices d'équipe et les intervenantes aux lignes directrices guidant l'action de Je Passe Partout n'implique pas nécessairement qu'elles ne peuvent orienter leurs façons de faire en fonction de leur personnalité et de leur conception de l'apprentissage. Ainsi, les données indiquent qu'elles disposent d'un certain degré d'autonomie dans leurs pratiques. Par exemple, tel que décrit, des intervenantes préfèrent le travail individuel au travail de groupe, bien que la dynamique du groupe ait également

une influence sur l'orientation des activités. Certaines d'entre elles utiliseront donc des façons de faire qui conviennent plus ou moins à d'autres, comme l'utilisation du tableau.

Quoique les intervenantes et les coordonnatrices d'équipe empruntent un discours relativement analogue en ce qui concerne les pratiques d'accompagnement scolaire de Je Passe Partout, leurs propos se situent parfois à des niveaux différents. Ainsi, les coordonnatrices d'équipe s'expriment davantage quant au sens de l'action, alors que les intervenantes adoptent majoritairement des propos de nature descriptive. On peut penser que ce constat origine du caractère distinct de leurs rôles respectifs, celles-ci se concentrant sur la description de leur réalité quotidienne. Ainsi, les coordonnatrices d'équipe ont pour objectif, entre autres, d'orienter les intervenantes sur le sens de leurs actions et les méthodes d'intervention, alors que les pratiques de ces dernières se situent essentiellement au cœur de l'action. Donc, leurs discours, qui sont axés sur des dimensions différentes, se complètent, permettant d'obtenir un portrait davantage détaillé des pratiques d'accompagnement scolaire de l'organisme communautaire. Ce constat peut également permettre de mieux comprendre la différence qui prévaut entre le discours des coordonnatrices et des intervenantes, relevée dans la section 7.1, mettant en évidence les contraintes qui conduisent l'action.

En analysant la description des pratiques de Je Passe Partout, différentes façons de faire se rapportant à divers courants pédagogiques émergent, reflétant son caractère éclectique. Ainsi, on remarque que certaines méthodes qu'elles emploient correspondent à l'approche socio-constructiviste, qui conçoit que les événements qui se produisent dans l'environnement, les caractéristiques personnelles et les comportements s'influencent dans la construction de la connaissance. Ainsi, certaines pratiques décrites par les coordonnatrices et les intervenantes s'inscrivent dans cette ligne de pensée, entre autres la mise en contexte des notions à acquérir, le travail en groupes, et l'apprentissage par des méthodes différentes de l'enseignement magistral, telles que les activités ludo-éducatives. Également, des façons de faire pouvant se rapprocher de l'enseignement explicite ont été relevées, ce courant pédagogique proposant, entre autres, l'enseignement de démarches d'apprentissage se traduisant par le fractionnement des notions à acquérir en de plus petits objectifs, accompagné d'une rétroaction régulière. Ainsi, dans le cas de Je Passe Partout, ce type de méthode se rapproche de ce que les coordonnatrices et les intervenantes nomment les « petits pas ». De plus, les pratiques de l'organisme communautaire, de par l'utilisation de systèmes de renforcement, tant dans le cadre des

études dirigées que pour les interventions à domicile, adhèrent à l'approche comportementale. Enfin, l'accent mis sur les pratiques ciblant les dimensions socio-affectives intervenant dans l'apprentissage témoigne de l'adoption par l'organisme communautaire d'une approche humaniste.

Malgré la présence de contraintes structurelles dans les pratiques de Je Passe Partout, plusieurs constats portent à croire que l'organisme déploie de nombreux efforts permettant aux enfants et à leur famille de développer leur autonomie et de prendre en main le déroulement de la période de devoirs et de leçons. Les praticiennes s'entendent à l'effet que lorsque les parents acceptent l'aide qui est proposée, elles concluent généralement à la réussite de leurs interventions. Ainsi, les enfants, par le biais des ateliers d'accompagnement scolaire, acquièrent plusieurs outils qu'ils peuvent transposer dans la réalisation de leurs tâches académiques à la maison. Pour sa part, le volet d'intervention à domicile permet d'illustrer concrètement, dans le milieu de vie de l'enfant, les stratégies permettant de structurer ce moment d'accompagnement scolaire, tant au plan de l'environnement de travail que des méthodes à employer. Les données ont également montré que les coordonnatrices d'équipe et les intervenantes ont insisté davantage sur les pratiques instrumentales à domicile, en comparaison aux propos qu'elles ont tenu dans le contexte des études dirigées. Visiblement, elles souhaitent donner des outils aux familles qui leur permettront de s'approprier à leur façon l'accomplissement des tâches scolaires. Le fait qu'elles insistent sur le respect du rythme des parents témoigne de leur volonté de maintenir le désir des parents à recevoir les services de Je Passe Partout. Comme le montre la différence entre les discours des deux groupes de praticiennes, Je Passe Partout doit toutefois poursuivre le déploiement d'efforts considérables afin que leur service parvienne, pour l'ensemble des parents composant leur clientèle, à ce qu'ils développent progressivement des moyens leur permettant d'être autonomes dans l'accompagnement de leur enfant dans sa vie scolaire. Pour conclure, on peut affirmer que Je Passe Partout, par son approche systémique, met en place plusieurs types de pratiques, témoignant d'un modèle d'intervention visant à influencer un grand nombre des dimensions ayant un effet sur la vie scolaire des enfants en difficulté d'apprentissage.

8 BIBLIOGRAPHIE

- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Seuil.
- Choinière, R., Dorval D., Massie, J. (2003). *Profil statistique de la population du quartier Hochelaga-Maisonneuve*. Repéré le 20 mai 2006 sur le site Internet <http://www.clsc-hochelaga-maisonneuve.qc.ca/>.
- Forget J. (2001). *Dictionnaire des sciences du comportement*. Document inédit, Université du Québec à Montréal, Laboratoire des sciences appliquées du comportement, département de psychologie.
- Giddens, A. (1987). *La construction de la société*. Paris : PUF.
- Halpern, R. (2000). The Promise of After-School Programs for Low-Income Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 185-214.
- Huberman, M. A. & Mile, M. B. (1991). Analyse pendant le recueil des données. In M.A.Huberman & M. B. Mile (Eds.), *Analyse des données qualitatives* (pp. 83-139). Bruxelles: De Boek.
- 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 primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Schwandt, T.A (2005). The Centrality of Practice to Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 26 (1), 95-105.
- Wenger, E. (2003). *Communities of Practice*. England : Cambridge University Press.

ANNEXE 1

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 2

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.

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 le **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 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 vôtre?

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**?

- o **Comment mettez-vous en commun les expertises, les expériences et les informations?**
- o (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 **influencé** 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**?

- o **Comment mettez-vous en commun les expertises, les expériences et les informations?**
- o (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 le **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 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**?
 - o Si tel est le cas, **est-ce une occasion d'intervenir de quelque façon que ce soit auprès d'eux?**
 - o Si oui, comment vous décririez **vos pratiques auprès d'eux**, vos moyens d'intervention?

o 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 épaula** 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 3

OUTILS DE JE PASSE PARTOUT

OUTILS D'INTERVENTION AUPRÈS DES ENFANTS

Rôles et responsabilités des intervenantes

1. Donne une collation.
2. Prend la présence des élèves à chaque séance d'études.
3. Veille à l'application du code de vie de l'école durant la période d'études.
4. Soutient les élèves lorsque ceux-ci éprouvent des difficultés qui les empêchent de poursuivre leur travail scolaire.
5. Complète, s'il y a lieu, la période d'études par des activités éducatives, complémentaires, langagières et hors programmes après entente avec la direction de l'école.
6. Veille à la propreté, à la sécurité et au bon état des lieux après la période d'utilisation.
7. Communique aux parents toute information susceptible d'aider l'élève à profiter au maximum de sa période d'études.
8. Prévient la direction de l'école de tout incident majeur susceptible d'entraver de manière sérieuse le bon fonctionnement de son service.
9. Communique au professeur toute information susceptible d'aider l'élève à profiter au maximum de sa période d'études.
10. Assure le suivi de l'élève :
 - ☒ tableau de bord
 - ☒ tableau de motivation
 - ☒ agenda
11. Participe aux réunions d'équipe à la fin de l'atelier.

Messages d'encouragement et Télégrammes «Bonnes nouvelles»

Bravo, je suis fière de toi!
✧
Continue tes beaux efforts!
✧
Courage, même si ce n'est pas facile...
✧
Tu es une vraie championne! Tu es un vrai champion!
✧
C'est génial ce que tu fais!
✧
Je te trouve vraiment super!
✧
Bravo, tu es toujours à ton affaire!
✧
Sors de la lune, je m'ennuie de toi...
✧
Sois plus attentive, ça peut t'aider. Soit plus attentif, ça peut t'aider.
✧
Hou, hou! Reviens avec nous!
✧
Je suis certaine que tu peux faire mieux!
✧
Allons, un petit effort!
✧
Je sais que ce n'est pas facile...
✧
Je savais que tu étais capable!
✧
Tu vois, les efforts, c'est payant!
✧
Allons, ne te décourage pas...
✧
Quel courage!
✧
Encore un petit effort...
✧
Tu vois, ce n'était pas si difficile!
✧
Encore un petit effort, tu vas y arriver.

CERTIFICAT DE MÉRITE

Décerné à: _____

TROIS GROS BRAVOS POUR TA
PARTICIPATION AUX ATELIERS

Bravo pour: _____

Intervenante

Date

Coordonnatrice

Date



**FICHE D'IDENTIFICATION DES BESOINS
SOUTIEN SCOLAIRE**

Nom de l'élève _____

Classe _____

Nom du professeur(e) _____

A. Profil académique de l'élève

□

besoin d'aide en :

Français

- | | | |
|-------------------------|-----|-----|
| • Ecriture | oui | non |
| • Lecture - sons | oui | non |
| • Communication verbale | oui | non |
| • Calligraphie | oui | non |
| • Conjugaison | oui | non |

Mathématiques

- | | | |
|---------------------------|-----|-----|
| • nombres | oui | non |
| • géométrie/mesure | oui | non |
| • résolution de problèmes | oui | non |

B. Apprentissages de l'élève

- | | | | | |
|-----------------------------|---------|-----|------|-----------|
| • Leçons | étudie | peu | bien | très bien |
| • Devoirs | réalise | peu | bien | très bien |
| • Organisation | | peu | bien | très bien |
| • Compréhension de la tâche | | peu | bien | très bien |

C. Commentaires du professeur(e)



MON CONTRAT

- **JE SUIS RESPONSABLE DE MON APPRENTISSAGE.**
 - Je fais bien mes travaux.
 - J'étudie le mieux possible.
 - Je suis toujours occupé(e) à apprendre, à me perfectionner.
 - «*Je n'ai rien à faire* », ça n'existe pas à l'atelier.
 - Je termine mes travaux scolaires à la maison.

- **JE RÉFLÉCHIS AVANT D'AGIR.**
 - Je connais les règles nécessaires au bon fonctionnement de l'atelier :
 1. J'ai tout mon matériel.
 2. Je travaille calmement à ma place.
 3. Je lève la main pour prendre la parole.
 4. Je respecte les autres dans mes paroles et dans mes gestes.
 5. Je prends soin de mon environnement.

 - Je m'engage à respecter ce code de vie.

Pour démontrer le sérieux de mon engagement, je signe ce contrat.

ÉLÈVE _____

INTERVENANT(E) _____

DATE : _____

Tableau d'autonomie

MOI-MÊME

Je lis les consignes, je revois mes notes de classe, ...

LE DÉBROUILLARD

Je consulte le matériel : dictionnaire, grammaire, ...

PARTENAIRE

Je consulte celui ou celle qui l'a déjà fait ou compris.

L'INTERVENANT OU L'INTERVENANTE



Je m'évalue moi-même

Aujourd'hui, j'ai bien travaillé aux ateliers. Je colorie le bon carré.

LUNDI	TOUT L'ATELIER	☐	
	PRESQU'EN ENTIER	☐	☒ collation
	LA MOITIÉ	☐	☒ application au travail
	TRÈS PEU	☐	☒ respect de mon objectif
MARDI	TOUT L'ATELIER	☐	
	PRESQU'EN ENTIER	☐	☒ collation
	LA MOITIÉ	☐	☒ application au travail
	TRÈS PEU	☐	☒ respect de mon objectif
MERCREDI	TOUT L'ATELIER	☐	
	PRESQU'EN ENTIER	☐	☒ collation
	LA MOITIÉ	☐	☒ application au travail
	TRÈS PEU	☐	☒ respect de mon objectif
JEUDI	TOUT L'ATELIER	☐	
	PRESQU'EN ENTIER	☐	☒ collation
	LA MOITIÉ	☐	☒ application au travail
	TRÈS PEU	☐	☒ respect de mon objectif

Source : Je Passe Partout

Semaine du

Ton Nom

CONSIGNES	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi
J'ai tout mon matériel 				
Je garde silence 				
Je travaille calmement à ma place 				
Je lève la main pour prendre la parole 				
Je respecte les autres en paroles et en gestes 				

Cadre théorique d'une fiche de réflexion

SCHÈME DES OPÉRATIONS DE LA CONNAISSANCE INTENTIONNELLE	PLAN D'ACTION
Ce que je fais quand j'apprends. EXPÉRIENCE ☒ Je regarde et j'observe. ☒ J'entends, je goûte, je touche et je palpe. ☒ Je sens, j'éprouve des sentiments, j'imagine. ☒ Je me rappelle, je me représente les objets connus. ☒ Je recueille des données de première main. ☒ Je trouve des données traitées. COMPRÉHENSION ☒ Je cherche, je fais des liens. ☒ Je classe mes données, je saisis. ☒ Je me fais une idée, j'établis des relations. ☒ Je nomme ce que je connais. ☒ Je m'exprime et je comprends bien. ☒ J'élabore, je formule des hypothèses. JUGEMENT ☒ Je réfléchis, je vérifie, je cherche à valider. ☒ Je prouve, je vérifie, je compare. ☒ Je pèse le vrai et le faux. ☒ J'affirme, je discerne. ☒ Je donne mon assentiment. ☒ Je reconnais ce qui est bon. DÉCISION ☒ J'agis, je décide, je choisis. ☒ J'exécute, j'assume mes choix. ☒ Je prends mes responsabilités. ☒ Je délibère, je prends parti. ACTION ☒ J'agis comme une personne responsable.	Ce que je fais quand j'apprends un nouveau comportement. QU'EST-CE QUE J'AI FAIT? ☒ L'enfant nomme ce qu'il a fait. ☒ Je comprends ce que j'ai fait. JE COMPRENDS CE QUE J'AI FAIT L'enfant décrit : ☒ la séquence d'action (avant, pendant et après); ☒ le contexte (émotif, personnes présentes, temps de la journée, activités); ☒ l'impact (sur moi, autrui, tâche, environnement); ☒ le lien avec le code de vie. JE JUGE CE QUE J'AI FAIT Est-ce bon : ☒ en relation avec les règles du code de vie? ☒ en relation avec les valeurs du code de vie (respect de soi, d'autrui, coopération, production, respect de l'environnement)? À L'AVENIR, JE DÉCIDE DE ... Choix d'un nouveau comportement, engagement et signature. J'AGIS ☒ J'actualise un nouveau comportement responsable.

Source : Pierre Angers et Colette Bouchard, La mise en oeuvre du projet d'intégration, Montréal, Bellarmin, coll. «L'activité éducative - Une théorie, une pratique», 1984.

Fiche de réflexion

Date : _____

Cette fiche peut être utilisée par la parole, l'écriture ou le dessin.

1. JE NOMME CE QUE J'AI FAIT.	2. J'EXPLIQUE CE QUE J'AI FAIT.
3. COMMENT JE ME SENS? ☐ triste ☐ gênée, gêné ☐ seule, seul ☐ coupable ☐ indifférente, indifférent ☐ bien ☐ en colère	4. JE RÉPARERAI MON GESTE DE LA FAÇON SUIVANTE :

Signature de l'élève

Signature d'un parent

Tableau de bord

Nom : _____

Adresse : _____

No. de téléphone : _____

Nom du parent responsable : _____

Classe : _____ Nom du professeur : _____

DATE	POINTS FORTS	POINTS À AMÉLIORER

Ce tableau se veut un outil permettant de suivre à chaque semaine l'évolution de l'enfant aux périodes d'études. Il sert également de moyen pour communiquer aux parents et aux enseignants les informations concernant cet enfant.

Source : Je Passe Partout

OUTILS D'INTERVENTION AUPRÈS DES PARENTS

«Ensemble pour l'enfant»

PARTAGE DES TÂCHES PARENTS-INTERVENANT

Attendu que les parents sont les premiers responsables des devoirs et de leçons de leur enfant et, qu'en ce sens, ils doivent s'assurer que tout est terminé pour le lendemain :

TRAVAIL DE L'INTERVENANT (E)

TRAVAIL DU PARENT

- | TRAVAIL DE L'INTERVENANT (E) | TRAVAIL DU PARENT |
|--|--|
| ☒ S'occuper de la collation | ☒ Consulter l'agenda pour savoir si le moniteur vous a écrit un mot |
| ☒ Animer une période d'études d'une heure | ☒ Aider votre enfant à compléter ses leçons ou ses devoirs, s'il y a lieu |
| ☒ Observer les progrès de votre enfant et noter ses forces | ☒ Indiquer vos disponibilités pour qu'on puisse vous rejoindre facilement |
| ☒ Rencontrer l'enseignant pour mieux aider votre enfant et avoir des trucs | ☒ Avertir quand l'enfant va s'absenter |
| ☒ Vous téléphoner pour vous parler de ce que vit votre enfant aux ateliers | ☒ Si vous avez des difficultés à aider, communiquer avec l'intervenant de votre enfant au moyen de l'agenda ou en laissant un message téléphonique à l'école |
| ☒ Vous laisser un message dans l'agenda pour vous indiquer comment ça s'est passé et vous indiquer ce qui reste à faire | |
| ✧ Message à l'agenda : <ul style="list-style-type: none">– Initialer quand tout est complété– «à compléter»– «à revoir» (quant il s'agit de leçons)– «à refaire» (quant il s'agit des devoirs)– «à vérifier» | |

Propositions de messages pour la campagne d'idées positives

FORCES

POINTS À AMÉLIORER

- ☒ C'est agréable de travailler avec toi.
- ☒ Tu es travaillant.
- ☒ Tu es attentif.
- ☒ Tu es un élève sérieux.
- ☒ Tu coopères beaucoup.
- ☒ Tu es très autonome.
- ☒ Tu fournis un effort constant.
- ☒ Tu es très sociable.
- ☒ Tu as une bonne méthode de travail.
- ☒ Tu montres de la bonne volonté.
- ☒ Tu respectes les autres.
- ☒ Progrès digne de mention.
- ☒ Tu es un élève responsable.
- ☒ Mémoire exceptionnelle.
- ☒ Goût de collaborer.
- ☒ Attitude positive face aux difficultés.

- ☒ Soigner la présentation de tes travaux.
- ☒ Mettre plus d'ardeur dans tes études.
- ☒ Fournir plus d'efforts.
- ☒ Augmenter ta concentration.
- ☒ Travailler sans déranger les autres.
- ☒ Améliorer ton comportement.
- ☒ Être plus persévérant devant les difficultés.
- ☒ Respecter les autres dans tes paroles.
- ☒ Travailler sans perdre de temps.
- ☒ Respecter les règles.
- ☒ Application dans les devoirs et leçons.
- ☒ Méthode de travail à modifier. Méthode d'étude à améliorer.
- ☒ Ponctualité.

La rencontre avec les parents

	<i>TÂCHES</i>	<i>DATE</i>	<i>COCHEZ UNE FOIS LA TÂCHE COMPLÉTÉE</i>
AVANT	Mise à jour des fiches d'identification avec les enseignants - verbalement ou par le biais du pigeonier		
	Vérifier auprès des enseignants quels sont les enfants des ateliers qui ne terminent pas les devoirs et les leçons à la maison		
	Distribuer la lettre d'invitation		
	Résumer les tableaux de bord		
	Préparer les diplômes		
	Recevoir les coupons-réponses		
	Remettre les diplômes aux enfants individuellement, parler des forces et des points à améliorer		
	Préparer les messages de félicitations pour les parents		
	Confirmer la rencontre avec tous les parents (ceux des coupons-réponses et les autres)		
PENDANT	Rencontre :		
	Parler des forces et des points à améliorer		
	Remettre le message de félicitations		
	Vérifier, avec les parents concernés, la raison pour laquelle les enfants n'ont pas terminé les devoirs et les leçons		
	Offrir le soutien à domicile		
	Compléter la liste des numéros de téléphone d'urgence		
APRÈS	Rappeler les parents non vus pour la campagne de messages positifs		
	Remettre aux enfants le message de félicitations		

Compte rendu de la rencontre

NOM DE L'INTERVENANT: _____

GROUPE : _____

NOMBRE DE PARENTS QUI ONT RÉPONDU À L'INVITATION : _____

NOMBRE DE PARENTS QUI SONT VENUS À LA RENCONTRE :

✧ en après-midi : _____

✧ en soirée : _____

NOMBRE D'APPELS TÉLÉPHONIQUES : _____

COMMENTAIRES :

SUIVI DES CONTACTS

NOM DE L'ÉCOLE _____

NOM DE L'ENFANT _____

DATE	Info obtenue lors de l'appel aux parents	Info obtenue lors du contact avec l'enseignant(e)	Raisons de l'échange
			Ex : campagne de messages positifs, ajustements, questionnements.

Nom de l'intervenant(e) : _____

Canevas de la première entrevue à domicile

NOM ET PRÉNOM DE L'ENFANT

(pseudonyme): _____

NOM DU PARENT

(pseudonyme): _____

TÉLÉPHONE : _____

AUTRES : _____

ÉTAPES DE LA PREMIÈRE RENCONTRE À DOMICILE

❖ **PRÉSENTEZ-VOUS AUX PARENTS**

❖ **INFORMEZ-LES DU TRAVAIL QUE VOUS FAITES AVEC LEUR ENFANT EN ATELIER**

❖ **DISCUTEZ AVEC LE PARENT DE SON VÉCU AVEC L'ENFANT QUANT À LA FAÇON DONT SE PASSE LA PÉRIODE D'ÉTUDES À LA MAISON**

✎ Aménagement : cuisine, salon, chambre, bureau

✎ Responsable de l'enfant durant la période d'étude : mère, père, frère, sœur,

✎ Relation avec l'enfant

→ Il demande constamment de l'aide

→ Il ne veut pas qu'on s'en occupe

→ Il reporte toujours son travail à plus tard

→ Il ne veut pas m'écouter

✎ Ses réussites et les difficultés

→ Il est discipliné

→ Il est concentré

→ Il est intéressé à son travail scolaire

→ Il est centré sur sa tâche

→ Il prend tout le temps nécessaire à faire son travail scolaire

→ Il est autonome

✧ **INFORMEZ-VOUS AUPRÈS DU PARENT DE SON VÉCU À L'ÉCOLE ET DE SON RAPPORT AUX DEVOIRS ET AUX LEÇONS LORSQU'IL AVAIT L'ÂGE DE SON ENFANT**

- Il se trouvait bon ou plus ou moins bon en classe
- Il était bon ou moins bon dans une matière en particulier (français, maths, etc.)
- Il avait une bonne ou moins bonne relation avec ses professeurs
- Il était discipliné ou plutôt dissipé
- Il aimait beaucoup ou plus ou moins l'école
- Il était solitaire ou plutôt social
- Il était régulier ou plutôt irrégulier dans son travail scolaire
- Il était intellectuel ou plutôt manuel
- Il était encouragé ou plus ou moins supporté par ses parents
- Il était encouragé ou plus ou moins supporté par ses professeurs

✧ **DEMANDEZ AU PARENT S'IL A UN PROJET SCOLAIRE POUR SON ENFANT**

- Il souhaite que son enfant étudie longtemps
- Il souhaite que son enfant fasse des études supérieures (cégep ou université) ou des cours de métiers (études techniques ou de niveau professionnel)
- Il souhaite que son enfant complète au moins son secondaire V
- Il ne sait pas
- L'enfant fera bien ce qu'il voudra
- Qu'il finisse année, une année à la fois
- Qu'il aille plus loin que moi, qu'il soit plus instruit que moi
- Qu'est-ce que ça donne l'école s'il n'a pas de job au bout?

✧ **DEMANDEZ QUELLE AIDE IL ATTEND DE NOUS POUR UN RETOUR PROGRESSIF À LA MAISON**

- Il veut avoir des trucs concrets
- Il veut savoir comme discipliner son enfant (horaire, espace)
- Il veut motiver son enfant
- Il veut avoir des trucs pour comprendre le programme scolaire de son enfant
- Il veut changer ses propres attitudes
- Il veut se sentir meilleur
- Il comprend plus ou moins pourquoi nous sommes là
- Il veut que son enfant soit encore plus autonome

❖ **DEMANDEZ AU PARENT LA PERCEPTION QU'IL A D'UNE PÉRIODE D'ÉTUDES EFFICACE ET RÉUSSIE À LA MAISON**

- L'enfant est autonome et je n'ai qu'à vérifier son travail
- L'enfant travaille dans le calme à un endroit précis dans la maison et je le supervise du coin de l'oeil
- Je reformule ses questions pour qu'il trouve lui-même la réponse à ses questions
- Les devoirs ça sert à rien
- Quelqu'un viendrait régulièrement à la maison pour l'aider
- Qu'il fasse seul ses devoirs (pas de téléphone, ni d'amis à la maison)
- Quelqu'un me montre comment faire

❖ **DEMANDEZ AU PARENT LA PERCEPTION QU'IL A DE SA PROPRE COMPÉTENCE PARENTALE À GÉRER LA PÉRIODE D'ÉTUDES**

- Je me fais écouter ou je ne me fais pas écouter
- Je comprends ou bien, je ne comprends rien au programme scolaire ou aux devoirs
- Je suis capable ou incapable de l'aider
- Je suis trop autoritaire
- Je perds patience
- J'ai de la difficulté à comprendre pourquoi c'est important les devoirs
- Je souhaiterais apprendre des trucs pour l'aider
- Je voudrais une aide dans une matière en particulier

❖ **DEMANDEZ AU PARENT CE QU'IL VOUDRAIT OU TROUVERAIT RÉALISTE D'APPRENDRE OU DE MODIFIER EN PRIORITÉ À L'ÉGARD DE SES COMPÉTENCES PARENTALES**

❖ **PLANIFIEZ AVEC LE PARENT UN PLAN DE RENCONTRE QUI LUI SEMBLE APPROPRIÉ À SES OBJECTIFS**

Source : Je Passe Partout

Journal de bord - Intervention familiale

SUPERVISION DE : _____ DATE : _____
BESOINS : _____

NOM : (pseudonyme) _____ VISITE NO.: _____ DATE : _____

NOUVELLES INFORMATIONS : _____

TECHNIQUES UTILISÉES ET IMPACT : _____

ÉMOTIONS / SENTIMENTS RESSENTIS ENVERS LES CLIENTS (CONTRE-TRANSFERT)

TÂCHES ET/OU OBJECTIFS : _____

SATISFACTION : _____

PROCHAINE RENCONTRE : _____

COMMENTAIRES : _____

COMMENTAIRES DU SUPERVISEUR : _____

Journal de bord - Intervention familiale

DATE : _____	RENCONTRE N° : _____
NOM DE L'ENFANT : _____ (pseudonyme)	DURÉE : _____
CLASSE : _____	NOM DU PARENT : _____ (pseudonyme)

OBJECTIF(S) TRAVAILLÉ(S)

MOYENS UTILISÉS

MOTIVATION, ATTITUDE ET COMPORTEMENT

DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

OBSERVATIONS LIBRES

PROCHAINS OBJECTIFS ET RÉAJUSTEMENTS (S'IL Y A LIEU)

Schéma concernant le bilan de l'intervention familiale

(À L'INTENTION DES INTERVENANTS (ES) QUI INTERVIENNENT À DOMICILE)

1. OBJECTIFS DE L'INTERVENTION

- a) Les objectifs concernant le ou les parent(s)
- b) Les objectifs concernant le ou les enfant(s)
- c) Les objectifs concernant la famille

2. RÔLE DE L'INTERVENANT

→ Les attitudes de l'intervenant :

- a) sur le plan personnel
- b) sur le plan de la relation d'aide auprès des parents et de l'enfant
- c) sur le plan du respect des valeurs institutionnelles (J.P.P., école, réseau communautaire)

3. DÉROULEMENT DE L'INTERVENTION

- a) Identifier en fonction de la typologie de la famille
- b) Quelles stratégies d'intervention ont été les plus efficaces?

Stratégies suggérées :

- Modeling
- Coaching
- Stratégie mixte

- c) Difficultés rencontrées

4. RÉSULTATS

- a) Au niveau de l'enfant
- b) Au niveau du parent
- c) Au niveau de l'école
- d) Au niveau du milieu social
- e) Recommandations

5. PROCESSUS DE SUPERVISION

Vous êtes invités à noter un message particulier sur la supervision collective si vous le désirez.

Note : Ce schéma sert de guide aux intervenants(es) à domicile afin qu'ils (elles) puissent rédiger un bilan annuel pour chacune des familles desservies.

OUTIL FACILITANT LE BILAN DE FIN D'ANNÉE
POUR L'INTERVENTION FAMILIALE
JE PASSE PARTOUT

OBJECTIFS :

- Faire un bilan de l'année avec le parent.
- Connaître l'impact des rencontres à domicile sur ses attitudes et ses comportements à l'égard du suivi scolaire de son enfant.

DÉROULEMENT DE LA RENCONTRE :

1. présenter l'objectif de la rencontre.
2. faire un tour d'horizon des différentes activités vécues durant l'année scolaire avec l'enfant et avec le parent.
3. demander au parent les progrès qu'il a observés chez son enfant depuis qu'il participe aux rencontres à domicile.
4. demander au parent d'indiquer le progrès le plus remarquable qu'il ait observé chez son enfant (N.B. : cette indication pourra être inscrite sur le diplôme qui sera remis à l'enfant à la fin des ateliers).
5. s'adresser directement au parent et lui demander les changements qu'il a observés chez lui par rapport à ses propres attitudes et comportements à l'égard du suivi scolaire de son enfant depuis le début des rencontres à domicile.

QUESTIONNAIRE AU PARENT :

1. Quels progrès avez-vous chez votre enfant depuis qu'il participe aux rencontres à domicile ?

2. Quel progrès de votre enfant est, selon vous, le plus remarquable?

3. Que reprenez-vous de l'expérience que nous avons vécue ensemble (contacts téléphoniques fréquents, fête, rencontres à l'école, visite aux ateliers, communication régulière via l'agenda, rencontre à la maison)?

4. Avez-vous personnellement changé d'attitudes ou de comportements envers votre enfant pendant la période d'études à la maison parce que nous communiquons régulièrement avec vous?

OU

Parce que nous communiquons régulièrement avec vous, et cela a-t-il changé quelque chose chez vous, dans votre comportement ou vos attitudes?

Exemples de réponses

Comparativement au début de l'année, **je...**

(Réponses relatives à l'**attitude générale**)

- suis plus **détendu** durant la période d'études à la maison;
- suis plus **patient** durant la période d'études à la maison;
- suis plus **intéressé** durant la période d'études à la maison;
- suis plus **enthousiaste** durant la période d'études à la maison;

- suis plus **confiant** dans la capacité de mon enfant;
- suis plus **confiant en ma capacité d'aider** mon enfant durant la période d'études à la maison;
- suis plus **positif** par rapport à la capacité de mon enfant;
- suis plus **positif** par rapport à ce que vit mon enfant à **l'école**;

(Réponses relatives aux **attitudes favorables à l'encadrement** de l'enfant durant période d'études à la maison).

Comparativement au début de l'année, **je...**

- suis plus **strict** sur l'horaire, la qualité du travail, la propreté du travail;
- suis plus **motivé** à aider mon enfant;
- suis plus à **l'écoute** des besoins de mon enfant;
- **encourage** mon enfant;
- suis plus **disponible** durant la période d'études à la maison;
- suis plus **présent** durant la période d'études à la maison;
- suis plus **respectueux** de son temps de travail;
- suis plus **attentif** aux difficultés particulières de mon enfant;
- **accorde** plus d'importance à toutes les matières;
- etc.

(Réponses relatives aux **comportements favorables à l'encadrement** de l'enfant durant période d'études à la maison).

Comparativement au début de l'année, **je...**

- consulte l'agenda pour connaître le travail à faire;
- réfère aux notes écrites par l'intervenant ou l'enseignant pour aider mon enfant;
- utilise l'agenda pour communiquer avec l'intervenant ou l'enseignant;
- réserve un temps précis pour aider mon enfant dans ses travaux;
- organise un espace précis dans la maison pour le travail scolaire;
- porte une attention particulière au climat (par exemple : je ferme la télévision);
- incite les autres membres de la famille à respecter le temps de travail et le calme nécessaire à l'étude;
- aide plus mon enfant dans les matières où il a de la difficulté;
- pose des questions sur le travail;
- l'aide à trouver lui-même la réponse;
- demande de reformuler les problèmes lorsqu'il ne comprend pas;
- demande de m'expliquer dans ses mots les travaux à faire;
- demande de l'aide pour mieux comprendre les matières et le programme.
- etc.

(Réponses relatives au **développement d'un intérêt pour le fait scolaire** à la maison).

Comparativement au début de l'année, **je...**

- vais à l'école pour chercher les bulletins;
- téléphone à l'intervenant pour avoir des nouvelles de mon enfant;
- collabore avec l'intervenant pour améliorer le travail scolaire de mon enfant;
- pose plus de questions à mon enfant sur ce qu'il a fait dans la journée;
- pose plus de questions à mon enfant sur ce qu'il a appris dans la journée;
- suis plus positif lorsque je parle de l'école devant mon enfant;
- demande à mon enfant d'utiliser ses connaissances pour aider dans la maison (écrire une liste d'épicerie, mesurer une fenêtre, etc.);
- joue avec lui à des jeux éducatifs (ex : jeux de société, combat de mots);
- lis avec mon enfant (journal, bande dessinée ou autre);
- etc.

En un mot, quel mot décrirait le mieux, pour vous, la relation que vous avez actuellement avec votre enfant durant la période d'études?

QUANTITÉ	TITRE DE LA PUBLICATION	PRIX UNITAIRE (tous frais inclus)	TOTAL
----------	-------------------------	--------------------------------------	-------

Description et analyse de la pratique de Je
Passe Partout, services de soutien scolaire et
d'intervention familiale 5 \$

NUMÉRO D'ISBN OU D'ISSN

978-2-89494-594-0

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.

