

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

**Québec**



Santé publique

# Description et analyse de la pratique d'accompagnement scolaire dans deux services de soutien à la réussite scolaire du quartier Saint-Michel

*Nathalie Lussier*

*Angèle Bilodeau*

*Jean Bélanger*

*Juillet 2007*

**LA PRÉVENTION  
EN ACTIONS**

---

*Garder notre  
monde en santé*



Description et analyse de la pratique  
d'accompagnement scolaire dans deux services  
de soutien à la réussite scolaire du quartier  
Saint-Michel

*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 : 978-2-89494-596-4 (version imprimée)  
ISBN : 978-2-89494-597-1 (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 de la pratique d'accompagnement scolaire dans deux écoles du quartier Saint-Michel. En lien avec le 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, ce document contribue à documenter les différentes formes de mesures de soutien à la réussite scolaire existantes, 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 Direction de santé publique de Montréal et à la participation des écoles Bienville et Montcalm dans le quartier Saint-Michel.

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 des écoles Bienville et Montcalm du quartier Saint-Michel.

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, ainsi que des opportunités favorisant le partage d'expériences, de croyances et d'effets perçus de leur pratique. Cette analyse permettra tout d'abord de dresser un portrait de la structure des deux services et ensuite, de cerner le sens guidant les pratiques des intervenantes. Dans l'ensemble, les données indiquent que la pratique d'accompagnement dans ces deux services d'études dirigées repose majoritairement sur les dimensions structurelles et individuelles de la théorie de Giddens (1987). Les praticiennes appuient leur action sur une vision commune, centrée sur l'aide aux élèves ayant des difficultés scolaires qui fréquentent une école de milieu défavorisé. Les analyses ont permis d'observer que les différentes composantes de cette action découlent principalement de l'expérience individuelle des praticiennes quant à leur perception des méthodes éducatives les plus efficaces pour soutenir ces élèves dans leur cheminement scolaire.



## TABLE DES MATIÈRES

---

MOT DU DIRECTEUR .....	I
REMERCIEMENTS .....	III
RÉSUMÉ.....	V
<b>1- INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>2- PRÉSENTATION DE LA MÉTHODOLOGIE ET DU CADRE D'ANALYSE .....</b>	<b>3</b>
2.1 Méthodologie.....	3
2.2 Cadre d'analyse .....	4
<b>3- LA CONSTRUCTION DU SENS DES PRATIQUES .....</b>	<b>7</b>
3.1 La structure et le contexte dans lesquels les deux services oeuvrent.....	7
3.2 Les croyances et les effets perçus qui fondent le sens de l'action des intervenantes.....	10
<b>4- DESCRIPTION ET ANALYSE DES PRATIQUES DES ÉTUDES DIRIGÉES .....</b>	<b>13</b>
4.1 Les pratiques auprès des enfants.....	13
4.2 La pratique auprès des parents.....	14
<b>5- LES PRATIQUES COLLABORATIVES ENTRE LES ACTEURS DES ÉTUDES DIRIGÉES ET LES ÉCOLES.....</b>	<b>15</b>
<b>6- DISCUSSION .....</b>	<b>17</b>
<b>7- BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>19</b>



## 1- INTRODUCTION

L'accompagnement scolaire, un soutien périscolaire apporté aux élèves ayant des difficultés scolaires, est une forme de service complémentaire qui s'est multipliée à partir du début des années 1990 (Halpern, 2000). En 2001, le ministère de l'Éducation, dans son Programme de soutien à l'école montréalaise, encourageait l'établissement de partenariats avec le milieu communautaire, en privilégiant le développement de mesures d'accompagnement scolaire telles le tutorat. 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 des services d'études dirigées des écoles Montcalm et Bienville, situées dans le quartier Saint-Michel.



### 2.1 MÉTHODOLOGIE

Au printemps 2005, deux entrevues de groupe de type semi-dirigées, d'une durée approximative de deux heures, ont été conduites dans les services d'accompagnement scolaire de chacune des deux écoles afin de modéliser les pratiques des intervenantes<sup>1</sup>, embauchées par la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Dans le cas de l'école Bienville, le groupe était composé de deux intervenantes ainsi que de la coordonnatrice d'équipe, alors que pour l'école Montcalm, on comptait trois intervenantes ainsi que la coordonnatrice d'équipe. Les praticiennes, 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 subséquemment. 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 »).

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.

Cette démarche a conduit à la rédaction d'un rapport préliminaire descriptif et analytique des pratiques des intervenantes des études dirigées. L'objet de ce rapport préliminaire en est un de validation, permettant de créer un espace d'échange où les chercheurs présentent aux praticiennes des études dirigées la modélisation des pratiques, confrontant cette analyse à la perception des personnes engagées dans l'action. S'ensuit un dialogue à travers lequel les praticiennes soulèvent des éléments de conformité avec lesquels elles sont d'accord et d'autres pour lesquels elles 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 des études dirigées. La validation du rapport préliminaire a eu lieu en février et mars 2007. Les rencontres se sont déroulées de façon identique dans les deux écoles. Ainsi, chaque sous-section du document fut résumée en quelques 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. Dans les deux écoles, les groupes comprenaient 4 personnes, dont la coordonnatrice d'équipe, ainsi que trois intervenantes représentant les trois cycles du primaire.

Le présent document fait suite à cette démarche méthodologique et est appuyé sur une représentation partagée des pratiques des intervenantes des études dirigées dans les deux écoles. Ce processus a permis de mieux cerner les types d'interventions et les différences entre les deux milieux, de même que le façonnement de ces pratiques 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 d'accompagnement scolaire 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

---

<sup>1</sup> Afin d'alléger le texte, la forme féminine sera employée pour désigner les différents acteurs des services d'accompagnement scolaire, compte tenu qu'ils sont composés majoritairement de femmes.

rappports 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 par le biais d'un processus de réflexivité, qui se traduit par une démarche de réflexion et de remise en question sur l'action. Cette réflexivité peut prendre place à l'intérieur d'un cadre individuel, mais aussi collectif, où les acteurs (p.ex les intervenantes) partagent entre eux leurs expériences singulières et leur connaissance de la réalité. La théorie de l'auteur est davantage axée sur la dimension collective de la réflexivité, quoiqu'elle puisse relever, entre 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.

Voilà comment la pratique des intervenantes 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 peuvent être 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 comment les praticiennes viennent à construire un sens à leur pratique. Par la suite, la section 4 sera axée sur la description de l'action, donc sur des éléments définis par les praticiennes comme représentant leurs pratiques au quotidien. Perceptible dans l'ensemble du rapport, l'analyse des pratiques est donc réalisée en fonction de ces dimensions.



### 3- LA CONSTRUCTION DU SENS DES PRATIQUES

#### 3.1 LA STRUCTURE ET LE CONTEXTE DANS LESQUELS LES DEUX SERVICES OEUVRENT

Tel que décrit, les pratiques des intervenantes sont régies et contraintes, d'une part, par les structures organisationnelles de leur service (p.ex. intervenantes engagées par la CSDM ayant des conditions de travail x), et d'autre part, par le contexte économique, social et historique dans lequel elles prennent place. Dans les lignes qui suivent, ces aspects seront explicités et permettront de mettre en lumière les structures et le contexte dans lesquels les pratiques des intervenantes de ces deux écoles s'inscrivent.

Ayant pour mandat d'accompagner les élèves dans leurs devoirs et leçons, le service des études dirigées de l'école Montcalm comprend 6 à 7 intervenantes alors qu'à l'école Bienville, il totalise environ 15 intervenantes (voir tableau 1). Pour chaque école, on compte environ une centaine d'élèves. Depuis la première entrevue en mai 2005, une augmentation des enfants inscrits aux études dirigées dans l'école Montcalm a été observée, étant actuellement 15 par groupe alors qu'on en comptait environ 10 précédemment. D'ailleurs, une liste d'attente est maintenant créée, certains élèves se joignant aux études dirigées lorsqu'il y a un désistement. Du côté de l'école Bienville, on note une diminution du personnel en raison de difficultés au plan du recrutement, ayant passé de 20 à 15 intervenantes. Le nombre d'élèves par groupe a ainsi augmenté et certaines intervenantes ont à leur charge deux groupes d'élèves, ceux étant touchés par ces mesures étant aux études dirigées deux soirs par semaine plutôt que quatre. Devant détenir minimalement une formation de quatrième (à Bienville) ou de cinquième secondaire (Montcalm), ces intervenantes doivent avoir connu des expériences de travail auprès d'enfants. À Bienville, on ajoute aux conditions de ne détenir aucun antécédent judiciaire. Pour les deux écoles, le personnel des études dirigées est composé majoritairement de parents du quartier. À l'école Bienville, plusieurs étudiants universitaires, principalement en éducation, sont recrutés par la coordonnatrice d'équipe. Dans les deux écoles, le service comporte une coordonnatrice d'équipe et des intervenantes. La coordonnatrice se consacre à la coordination et la gestion et n'a pas de groupe d'élèves attribué. La fonction de la coordonnatrice est d'assurer la bonne marche du service. À chaque jour, elle se charge de la supervision, en circulant entre les groupes afin de veiller au bon déroulement des ateliers. Elle demeure disponible pour intervenir lors des situations problématiques, intervenant indirectement en supportant les intervenantes ou directement auprès des élèves. À Bienville, la fonction de coordonnatrice d'équipe

comprend aussi le recrutement et l'embauche du personnel ainsi que la formation. Ainsi, au besoin, des documents sont distribués aux intervenantes, les conseillant sur les comportements appropriés à adopter lors de situations diverses, par exemple auprès d'un enfant ayant des troubles de comportement.

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

**Tableau 1**  
**Principales caractéristiques du service dans les deux écoles**

<b>FONCTIONNEMENT DU SERVICE DES ÉTUDES DIRIGÉES</b>		
<b>CARACTÉRISTIQUES</b>	<b>ÉCOLE BIENVILLE</b>	<b>ÉCOLE MONTCALM</b>
Taille du service.	Environ 15 intervenantes et une coordonnatrice d'équipe.	6 à 7 intervenantes et une coordonnatrice d'équipe.
Prérequis.	4 <sup>e</sup> secondaire et expérience auprès des enfants. Aucun antécédent judiciaire.	5 <sup>e</sup> secondaire et expérience auprès des enfants.
Ancienneté du service dans l'école.	Depuis 17 ans.	Depuis 9 ans.
Nombre d'enfants desservis annuellement.	Environ 105 enfants.	Environ 100 enfants.
Taille des groupes, fréquence et durée du service.	15 groupes variant de 5 à 12 élèves, les plus jeunes étant dans de plus petits groupes. 4 soirs par semaine, d'octobre à avril ou mai, selon les budgets.  Diminution souhaitée de la taille des groupes vue la présence d'enfants ayant de graves troubles de comportement.	7 groupes d'environ 15 enfants, 4 soirs par semaine, d'octobre à mai.
Déroulement.	Début des études dirigées vers 15h : 05 par un moment d'échange avec l'intervenante et une collation.  De 15h 09 à 16h 30, période de devoirs et de leçons. Départ vers 16h 30.	Période de détente à la fin des classes et une collation.  Début des études dirigées vers 15h : 30 en commençant par les devoirs et en passant aux leçons vers 16 h. Départ vers 16 :30.

De façon complémentaire aux informations présentées dans le tableau 1, la procédure de recrutement des enfants, comparable dans les deux écoles, est la suivante. En début d'année, on entame le recrutement par une lettre envoyée à tous les parents qui les informe du service des études dirigées et sonde leur consentement à ce que leur enfant

participe. Toutefois, les enseignants, une fois les consentements des parents obtenus, procèdent à une sélection en privilégiant les enfants ayant des difficultés d'apprentissage et/ou n'ayant pas les conditions requises à la maison pour effectuer leurs devoirs et leçons, notamment l'absence de soutien parental. Nombreux sont les enfants pour qui le français est leur langue seconde, ce qui contribue aux difficultés scolaires qu'ils vivent. Si un enfant est sélectionné mais que ses parents n'avaient pas donné leur consentement, l'enseignant prend contact avec ces derniers.

Ainsi, le service des études dirigées dans ces deux écoles pallie à un déficit d'encadrement parental au plan scolaire. D'ailleurs, les données indiquées dans le portrait de la population du Centre de santé et de services sociaux (CSSS) de Saint-Léonard et Saint-Michel (2004) montrent que de nombreux facteurs de risque caractérisent cette population, entre autres, la proportion plus élevée d'adultes sans diplôme d'études secondaires comparativement à celle de l'île de Montréal. Également, le portrait sociosanitaire de la population CSSS de Saint-Léonard et Saint-Michel (Dupont, Gratton & Massie, 2006) montre que de tous les CSSS de l'île de Montréal, ce territoire se place au premier rang de la défavorisation matérielle, faisant référence à la privation de biens et de commodités de la vie courante. À ce sujet, près de la moitié des jeunes vivent dans des familles dont le revenu est inférieur au seuil du faible revenu. Enfin, le portrait de la population du CSSS de Saint-Léonard et Saint-Michel (2004) indique que 40,3% de cette population est formée d'immigrants. Ainsi, les intervenantes ont régulièrement fait référence au nombre élevé de parents éprouvant des difficultés à soutenir leur enfant dans sa vie scolaire en raison de la barrière de la langue, plusieurs ne maîtrisant pas le français.

### **3.2 LES CROYANCES ET LES EFFETS PERÇUS QUI FONDENT LE SENS DE L'ACTION DES INTERVENANTES**

Selon les praticiennes des deux écoles, la visée des études dirigées est de venir en aide aux enfants ayant des difficultés scolaires, en les accompagnant dans leurs devoirs et leçons. Dans leur discours, elles s'identifient régulièrement à un modèle, un parent qui apporte un soutien dans le cheminement scolaire d'enfants qui en ont besoin. Elles conçoivent ainsi que le service des études dirigées pallie à un encadrement parental lacunaire quant au cheminement scolaire des enfants. Fréquemment, ce manque d'engagement de la part des parents ne dépend pas de leur volonté, mais bien d'une barrière qui est bien présente, celle de la langue. Par le biais des études dirigées, on aspire à ce que l'enfant, une fois à la maison, ait terminé ses devoirs et leçons et qu'il ait compris les notions à intégrer. Toutefois, la période d'études dirigées ne le permet pas

toujours, c'est pourquoi les intervenantes demandent aux parents, en début d'année, de compléter les tâches avec l'enfant lorsqu'il n'a pas terminé. Les intervenantes conçoivent de plus le petit ratio d'enfants par groupe favorise la création d'un contexte moins stricte que celui de l'enseignement en classe, laissant davantage place à l'encadrement individuel. Enfin, les études dirigées sont perçues comme une opportunité de faire miroiter aux élèves l'importance de la réussite scolaire, en la mettant en lien avec l'occupation professionnelle future à laquelle ils aspirent.

Cette approche ayant été expérimentée par les praticiennes, elles ont observé les effets qui en découlent, renforçant leurs façons de faire. En plus de constater que les élèves terminent leurs devoirs et leçons, une augmentation de la motivation face à l'école et une amélioration de la confiance en soi sont notées. La plupart des intervenantes mentionne observer une amélioration des résultats scolaires par le biais du bulletin ou des contrôles hebdomadaires. Cependant, une minorité affirme percevoir dans l'ensemble un effet de protection, signifiant qu'il n'y a pas d'amélioration marquée chez plusieurs élèves, mais que toutefois l'absence du service d'études dirigées pour ces derniers résulterait en une diminution de la performance scolaire. Certaines intervenantes soulèvent que la nature des effets observés est différente d'un élève à l'autre et que pour certains, la résultante de la participation aux études dirigées est de l'ordre comportemental.



## **4- Description et analyse des pratiques des études dirigées**

### **4.1 LES PRATIQUES AUPRÈS DES ENFANTS**

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

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

cadeaux, sont parfois organisées par les praticiennes des études dirigées afin de souligner des fêtes telles que Noël ou bien la fin des classes.

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

#### **4.2 LA PRATIQUE AUPRÈS DES PARENTS**

Dans la plupart des cas, les contacts des praticiennes avec les parents, qui sont très occasionnels, ont lieu lorsqu'elles conduisent les enfants à la sortie des ateliers, les parents d'élèves du premier cycle étant plus nombreux à venir chercher leur enfant. Cette période peut constituer un moment où les parents sont invités à poser des questions aux praticiennes qui sont sur place, celles-ci pouvant également profiter de l'occasion pour signaler une situation problématique, comme de légères difficultés comportementales. Advenant que l'élève perturbe réellement le groupe, c'est la coordonnatrice d'équipe qui entre en contact avec les parents pour l'école Bienville, et en ce qui concerne l'école Montcalm, c'est l'adjoint à la direction qui s'en charge. Les praticiennes affirment être très réceptives à répondre aux questions des parents, cette situation ne se présentant toutefois pas fréquemment. Dans les deux écoles, les praticiennes observent qu'il est difficile d'entrer en relation avec les parents en raison de la barrière langagière. On note toutefois que la récente embauche d'interprètes de la CSDM contribue à diminuer l'obstacle à la communication avec les parents. Enfin, les parents semblent en général assez satisfaits du travail des praticiennes, mentionnant qu'il leur procure l'assurance que les devoirs et leçons sont faits.

## **5- LES PRATIQUES COLLABORATIVES ENTRE LES ACTEURS DES ÉTUDES DIRIGÉES ET LES ÉCOLES**

Les praticiennes reconnaissent l'importance de la collaboration avec divers acteurs du milieu scolaire, tels que la direction de l'école, les enseignants et professionnels. Par exemple, à l'école Bienville, les intervenantes ont une chemise dans laquelle elles indiquent des informations pour chacun des élèves de leur groupe, ces documents restant accessibles au personnel de l'école. Dans le cas de l'école Montcalm, ce type de suivi est réalisé de façon verbale entre les différents acteurs.

De façon générale, les praticiennes des études dirigées peuvent communiquer avec les enseignants si elles le désirent. À l'école Bienville, les enseignants sont incités par la coordonnatrice, en début d'année scolaire, à communiquer avec l'intervenante en charge des élèves de son groupe. Cet échange permettra à l'enseignant d'indiquer les besoins de chacun des enfants, sur lesquels l'intervenante devra axer ses interventions. D'ailleurs, dans les deux écoles, il arrive que les enseignants dressent, à l'intention des intervenantes, un plan des devoirs et leçons à effectuer lors des ateliers d'études dirigées. Certains enseignants guident également les intervenantes sur les éléments essentiels devant être abordés durant leur période d'études dirigées. D'ailleurs, les documents proposant des jeux éducatifs, mis à la disposition des intervenantes par les coordonnatrices, sont parfois élaborés par les enseignants. Toutefois, on note dans l'école Montcalm que dans certains cas, cet échange d'informations sur les devoirs et leçons à effectuer ne se réalise pas et nuit aux intervenantes qui tentent d'identifier les tâches scolaires des élèves. Actuellement, un projet visant à établir une façon de faire permettant de structurer ce partage d'informations entre les enseignants et les intervenantes est en développement. De façon générale, tout au long de l'année, les opportunités d'échanges entre ces deux acteurs sont presque quotidiennes, tant à l'école Bienville que Montcalm, puisque plusieurs enseignants demeurent dans leur local après les heures de classe. Donc, ils assistent indirectement aux séances d'études dirigées, certains demeurant disponibles pour répondre aux interrogations des intervenantes, pouvant porter par exemple sur la façon de répondre aux questions des élèves. Quoiqu'on y attribue de nombreux avantages, parfois, la présence des enseignants peut détourner l'attention des élèves, qui cherchent à entrer en relation avec eux, sans se concentrer sur les tâches. Outre ces contacts durant les ateliers, les intervenantes soutiennent qu'elles peuvent laisser des notes dans le pigeonier de l'enseignant ou dans l'agenda de l'élève si elles souhaitent discuter de la situation d'un enfant. Tant cette collaboration peut être utile pour identifier

des façons d'intervenir appropriées dans une situation problématique, tant elle permet, dans un sens comme dans l'autre, de rendre compte des progrès réalisés par l'enfant.

En ce qui concerne la collaboration des acteurs du service des études dirigées avec la direction, la situation des deux écoles semble différente. Dans l'une, elles souhaiteraient pouvoir obtenir plus de support de la part de la direction et être davantage intégrées dans la vie scolaire de l'école. Dans l'autre, les praticiennes sont unanimes à l'effet qu'elles peuvent compter sur l'appui de la direction lorsque des situations problématiques surviennent, que ce soit avec des parents ou des élèves. Enfin, une autre forme de collaboration fut relevée par les praticiennes des deux écoles en lien avec les professionnels, tels les conseillers pédagogiques. Ainsi, il arrive que ces derniers s'informent du comportement d'un élève en ateliers. Également, lorsque les intervenantes souhaitent être guidées dans la façon d'expliquer une notion à un élève, elles en font la demande à la coordonnatrice, qui consulte ces professionnels et leur transmet l'information.

## 6- DISCUSSION

Le programme *Aide aux devoirs* (2006-2007) du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) vise à soutenir les établissements publics qui offrent ce type de service, afin de maintenir l'intérêt des élèves du primaire envers l'école, d'améliorer la qualité des rapports entre les parents et l'école, de même que d'intéresser la communauté à la réussite des jeunes. Les projets qui sont présentés doivent accorder la priorité aux élèves présentant des difficultés scolaires et faire appel à une contribution de la communauté. Bien que les services d'études dirigées des écoles Montcalm et Bienville adhèrent à certaines de ces orientations, toutes ne sont pas actualisées, témoignant de la présence de contraintes structurelles relatives à la théorie de Giddens (1987), explicitée à la section 2.2. Comment se situent les services des études dirigées de ces deux écoles en regard de ces critères? Tout d'abord, les praticiennes s'entendent à l'effet que la pratique dans le cadre des études dirigées vise essentiellement à accompagner des enfants qui, pour diverses raisons (difficultés scolaires, manque de soutien à la maison), ont de la difficulté à ce que les travaux scolaires soient faits, les désavantageant par rapport aux autres élèves. Elles mentionnent d'ailleurs accorder une place importante au maintien et à l'augmentation de la motivation des élèves de leur groupe face à leur scolarité. De plus, un des deux services assure une implication communautaire en engageant dans son personnel des étudiants de niveau collégial et universitaire. Toutefois, les dimensions concernant l'amélioration de la relation parents-école se trouvent quasi inexistantes. Les praticiennes sont d'avis que leurs services se substituent aux responsabilités parentales, quoi que cette situation ne leur apparaît pas idéale. Elles sont ainsi convaincues que les parents n'assureraient pas davantage de responsabilités advenant le retrait des études dirigées. Elles reconnaissent alors que de nombreux enfants ne recourraient pas aux ateliers s'il y avait un support parental à la maison pour la période de devoirs et leçons. Ainsi, ces dernières souhaiteraient une plus grande implication parentale, mais conçoivent que les parents de leur quartier rencontrent plusieurs obstacles, celui de la langue témoignant d'une contrainte structurelle fréquemment rapportée dans les entrevues, les empêchant de s'investir dans la scolarité de leur enfant. Cependant, les praticiennes soutiennent que ce motif ne constitue pas le seul à expliquer le désengagement qu'elles observent de la part des parents dans le domaine scolaire, tant envers le cheminement scolaire de leur enfant qu'envers les études dirigées. Elles font référence au manque de temps et à l'importance qu'ils accordent à l'école. De ce fait, le personnel des deux services d'études dirigées, n'étant que rarement en contact avec les

parents, ne peut intervenir sur la qualité de la relation entre les parents et l'école de leur enfant.

Dans l'ensemble, les données indiquent que la pratique d'accompagnement dans ces deux services d'études dirigées semble reposer en grande partie sur les dimensions structurelles et individuelles de la théorie de Giddens (1987), l'aspect de la réflexivité pouvant être présente, mais non déterminante de la pratique. Autrement dit, la pratique relève très peu d'une démarche réflexive, c'est-à-dire des occasions structurées de définition et redéfinition de l'action (par exemple des rencontres d'équipe ayant pour objectif la formation et la réflexion commune sur la pratique). La formation du personnel dans ces services d'études dirigées se réalise majoritairement de façon situationnelle, par exemple lorsqu'une intervenante se questionne sur la façon de réagir lors de situations diverses, par exemple auprès d'un enfant ayant des troubles de comportement. Dans l'une des deux écoles, les praticiennes ont pu assister à un perfectionnement qui était également offert au personnel du service de garde, portant sur la gestion de comportement et la motivation. Des documents informatifs déterminés par la coordonnatrice peuvent également être distribués aux intervenantes au besoin. Ainsi, les praticiennes, supervisées par la coordonnatrice d'équipe qui leur présente une orientation générale, basent l'ensemble de leurs pratiques sur des déterminants davantage individuels (expérience personnelle, valeurs, croyances), cette pratique étant également régie par les structures de leur service. Les pratiques semblent donc s'appuyer sur une vision commune de principes globaux de l'action, sans qu'en soient déterminées précisément les différentes composantes de cette action. Cela explique donc que deux intervenantes peuvent réagir différemment dans des circonstances similaires. Bien que les pratiques reposent en grande partie sur des déterminants individuels, les intervenantes rencontrées mettent beaucoup d'énergie pour atteindre le même objectif, celui de venir en aide aux élèves ayant des difficultés scolaires.

## 7- BIBLIOGRAPHIE

- Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux (2004). *Portrait de la population Centre de santé et de services sociaux de Saint-Léonard et de Saint-Michel*. Repéré le 22 janvier 2007 sur le site Internet  
[http://www.santemontreal.qc.ca/pdf/PDF\\_CSSS/pop\\_10.pdf](http://www.santemontreal.qc.ca/pdf/PDF_CSSS/pop_10.pdf)
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Seuil.
- Dupont, M.A., Gratton, J. & Massie, J. (2006). *Portrait sociosanitaire de la population CSSS Saint-Léonard et Saint-Michel*. Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux. Repéré le 22 janvier 2007 sur le site Internet  
[http://www.santepub-mtl.qc.ca/Publication/pdfcsss/caracteristiques\\_stleonardstmichel.pdf](http://www.santepub-mtl.qc.ca/Publication/pdfcsss/caracteristiques_stleonardstmichel.pdf)
- 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. & Miles, M. B. (1991). Analyse pendant le recueil des données. In M.A.Huberman & M. B. Miles (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.
- Schwandt, T.A (2005). The Centrality of Practice to Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 26 (1), 95-105.



QUANTITÉ	TITRE DE LA PUBLICATION	PRIX UNITAIRE (tous frais inclus)	TOTAL
	Description et analyse de la pratique d'accompagnement scolaire dans deux services de soutien à la réussite scolaire du quartier Saint-Michel	5\$	
	NUMÉRO D'ISBN OU D'ISSN		
	978-2-89494-596-4		

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.**

