

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Une pédagogie favorisant la résilience sociale et scolaire des parents et la réussite éducative des jeunes. Impact d'interventions communautaires auprès des parents de populations vulnérables

Chercheur principal

François Larose, Université de Sherbrooke

Cochercheurs

Johanne Bédard, U. de Sherbrooke
Sébastien Béland, U. de Montréal
Yves Couturier, U. de Sherbrooke
Vincent Grenon, U. de Sherbrooke
Serge, J. Larivée, U. de Montréal
François Vincent, U.Q.O.

Organismes partenaires

L'école des parents (RESO)
Nicole Gladu/Guy Biron
L'école des parents (P.A.T)
François Brunetta/Delphine Chevrier
La Relance, Jeunes et familles
Benoît DeGuire
CTREQ

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Sherbrooke

Numéro du projet de recherche

2014-RP-179051

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire

Partenaires de l'Action concertée

Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)



Table des matières

Avant-propos	i
Remerciements	iii
<i>PARTIE A – Contexte de la recherche</i>	1
• <i>Éléments de contexte et de problématisation</i>	1
• <i>Objectifs</i>	7
<i>PARTIE B – Pistes de solution en lien avec les résultats, retombées et implications de la recherche</i>	9
<i>PARTIE C – Méthodologie</i>	16
<i>PARTIE D – Résultats</i>	21
Principales caractéristiques des interventions et des dispositifs les soutenant (communalités)	22
Principaux effets communs des interventions et des dispositifs sur les participantes et participants ainsi que sur leur autonomie dans l'interaction avec les personnels scolaires ou de divers réseaux formels	28
<i>PARTIE E – Pistes de recherche</i>	30
<i>Références</i>	33
<i>Annexe 1 : Éléments de méthodologie</i>	41
<i>Annexe 2 :</i> Synthèse de l'analyse du discours (pertinent) des bénéficiaires et des intervenantes ou intervenants des trois organismes au regard des composantes de l'objectif général	54
<i>Annexe 3 :</i> Analyse des prélèvements vidéoscopiques réalisés en contexte d'intervention éducative des personnels de <i>La Relance</i> et de <i>l'École des parents (RESO)</i>	69
<i>Annexe 4 : Caractéristiques des populations desservies</i>	91
<i>Annexe 5 :</i> Données quantitatives relatives aux effets de l'intervention de <i>l'ÉdP-RESO</i>	102

Avant-propos

La recherche en titre s'inscrit dans une démarche commune entre les chercheurs et les personnels des organismes partenaires, en l'occurrence *L'École des parents*¹ initiée par le Regroupement économique et social du Sud-Ouest (RESO), *L'École des parent* (Pointe-aux-Trembles)² et *La Relance, jeunes et familles*³ (Centre-Sud). L'histoire de notre collaboration, transformée avec le temps en partenariat avec ces organismes communautaires, est quelque peu « à géométrie variable ». Ainsi, elle se commence avec *L'École des parents* (ÉdP-RESO) dans le cadre d'une première étude évaluative de son intervention à sa demande et dans le cadre d'un financement de la *Fondation Lucie et André Chagnon* (FLAC) en 2011-2012 (Larose et Boulanger, 2013). Suite à la présentation publique de principaux faits saillants de la recherche auprès d'une vingtaine de représentantes et représentants d'organismes communautaires intervenant sur le territoire montréalais, la direction de *La Relance, Jeunes et familles* nous demanda à son tour d'effectuer une étude évaluative de même type. Cette étude, réalisée grâce au soutien financier de la FLAC (2014-2017) marqua, elle aussi, le début d'une collaboration que nous souhaitons durable (Larose, Bédard, Béland, Couturier, Grenon, Larivée et Vincent, 2018). Enfin, dans le cadre de la dynamique de coconstruction de ce projet de recherche, un troisième organisme communautaire voué à l'intervention éducative ou socioéducative auprès de populations adultes vulnérables dans l'est de l'Île de Montréal se joignit à l'équipe. Cet organisme, *l'École des parents, Pointe aux Trembles* (ÉdP-PaT), bien que présentant une homonymie évidente avec le premier mentionné, a développé un profil

¹ <http://www.resomtl.com/fr/ecole-des-parents/>

² Hébergée dans les locaux de la CDC de la Pointe et travaillant en étroite partenariat avec ses diverses constituantes. <https://mailchi.mp/773ee15d9408/votre-info-cdc-du-19-fvrier-2018>

³ <http://www.relance.org/>



d'intervention distinct de celui-ci, en accord avec les besoins spécifiques de la population qu'il dessert.

Parallèlement, le « chercheur principal » développait un intérêt particulier, partagé par les membres de l'équipe de recherche, au regard de la mutualisation des compétences et stratégies d'intervention particulières déployées par le secteur communautaire auprès des familles de populations vulnérables. À cet égard, ils sont souvent les seuls à pouvoir les rejoindre et ils constituent dans bien des cas les uniques ponts existant entre famille et enfance vivant la pauvreté et l'exclusion sociale d'une part et services gouvernementaux ou paragouvernementaux, d'autre part. C'est d'ailleurs ce constat qui sous-tend la popularité des approches territoriales fort en vogue dans les milieux de l'intervention sociale (Tremblay, 2013).

La question de l'objectivation différenciée des savoirs caractérisant les stratégies d'intervention plus ou moins communes aux intervenantes et intervenants du communautaire est fondamentale dans une perspective de pérennisation. Cette objectivation n'est d'ailleurs ni facile à réaliser ni garante de stabilité, le communautaire intervenant en fonction de problématiques qui, certes, partagent des contextes souvent fort semblables, notamment l'extrême pauvreté et l'isolement social des populations que les organismes desservent, mais chaque organisme étant implanté dans le tissu social d'un quartier tente de répondre prioritairement à des besoins circonstanciels souvent fort particuliers.



Remerciements

Nous tenons à remercier tout particulièrement les personnels de *La Relance*, *Jeunes et familles*, de l'*École des parents (RESO)* et de l'*École des parents (PaT)* ainsi que les parents et les professionnels à l'emploi de tiers organisme, du secteur public ou communautaire, qui ont aimablement consenti à nous donner accès à leur opinion et évaluation des pratiques et des contextes propres aux activités des trois organismes. Il importe aussi de remercier le *Fonds de recherche du Québec – Société et culture* ainsi que son principal partenaire dans le cadre de cette Action concertée, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) dont le soutien financier a rendu cette étude collaborative possible.

Nous tenons aussi à remercier et souligner le travail des auxiliaires de recherche qui ont, par leur travail et selon leurs compétences, rendu possible la réalisation concrète de ce rapport. Y ont collaboré de façon particulière :

Monsieur Abdelhakim Hammami, maintenant docteur (Ph.D.) en éducation, qui anima plusieurs des entrevues avec les parents et qui participa aux observations vidéoscopiques. Sa maîtrise des variantes maghrébines de l'arabe nous fut fort utile lors de l'animation des entrevues avec des parents d'origine nord-africaine de récente migration, notamment lorsque certains concepts ou le sens stable de certaines questions de nos guides d'entrevue leur semblait quelque peu « ardu ».

Monsieur Mathieu Bégin, maintenant docteur (Ph.D.) en communication et post-doctorant dans ce domaine qui donna un sérieux coup de main à la réalisation de certaines séquences d'entrevues et de codage des observations vidéoscopiques.



Madame Sereyathna Soung, maintenant docteure (Ph.D,) en éducation, qui réalisa l'essentiel des opérations d'analyse en statistique textuelle (lexicométrie) du verbatim recueilli dans le cadre de cette recherche.

Messieurs Guillaume Bolduc et Joseph Wilfrance Cineus, tous deux étudiant à la maîtrise en sciences de l'éducation (M.A.) qui réalisèrent l'essentiel des prélèvements vidéoscopiques et qui, en collaboration avec messieurs Hammami et Bégin, ont effectué la tâche, longue et fastidieuse, de codage consécutif des données d'observation, tout comme celle, guère plus légère, de transcription des entrevues.

PARTIE A – Contexte de la recherche

1. Éléments de contexte et de problématisation

➤ **Généralités contextuelles**

Le déploiement des politiques de restriction des dépenses publiques durant la dernière décennie a nettement amplifié le rôle compensatoire de l'action des organismes communautaires sur le territoire québécois. En fait, comme le reconnaissait l'État alors que la pratique de réduction de sa taille et de celle des services qu'il offre aux plus démunis ou, simplement aux populations vulnérables, atteignait un sommet, le communautaire sert souvent de « planche de salut » aux citoyens vivant la marginalisation et l'isolement social... à faible frais et avec efficacité (Ministère de l'emploi et de la solidarité sociale, 2014). Dans une logique de gouvernance axée sur les principes de « *nouvelle gestion publique* » (Côté, Lévesque et Morneau, 2005), le transfert de la charge du soutien à l'intervention communautaire vers le secteur des fondations privées associé au retrait relatif de l'État du secteur de l'intervention sociale s'avère, certes, rentable pour le politique, mais souvent difficile pour le milieu de l'intervention et, en conséquence, nuisible pour les bénéficiaires (Depelteau, Fortier et Hébert, 2013; Fortin, 2018; Savard et Proulx, 2012).

Le transfert de responsabilité de l'État vers les secteurs philanthropiques, outre l'impact sur la fragilisation de divers organismes, implique une diversification des orientations contraintes que ces derniers doivent, sinon épouser au moins prendre en compte, notamment les plus spécialisés et ceux dont les structures sont les plus « minimalistes » (Bourque, 2012; Ducharme, 2010, 2012; Vaillancourt, 2017). Les résultats, tant en matière de fragilisation de l'intervention que des populations bénéficiaires, sont d'ailleurs connus depuis

longtemps suite à l'analyse de l'expérience étatsunienne préalable ayant inspirée, au moins en partie, le modèle québécois en cours (Baqué, 2000).

Dans notre société, les organismes communautaires représentaient au début des années 2000 près du deux-tiers des offres d'information et de formation à l'intention des familles au Québec, notamment en milieux socioéconomiques faibles (MSEF). La quasi-totalité du tiers résiduel était alors assuré par le secteur paragouvernemental⁴. Dans le cas de l'intervention auprès de la famille, comme dans d'autres secteurs de matérialisation de la solidarité sociale, les organismes communautaires ont des durées d'existence le plus souvent... fort labiles (Terrisse, Larose, Lefebvre et Bédard, 2005). Cela notamment en conséquence de leur dépendance à l'existence de programmes particuliers, de courte durée ou à renouvellement aléatoire, offerts par divers paliers de gouvernement ou encore des exigences et priorités d'orientation momentanée des fondations privées qui en deviennent progressivement les principaux bailleurs de fonds (Lefèvre et Berthiaume, 2017).

La labilité d'existence de plusieurs organismes communautaires et la précarité des conditions de rémunération et d'emploi de leurs intervenantes et intervenants implique un roulement important des personnels dans le cas des organismes qui réussissent à exister dans la durée ou encore d'un ensemble d'expertises, essentiellement existentielles, dans celui des organismes qui disparaissent ou qui subissent une mutation de vocation (Houessou et Tremblay, 2017). Lorsqu'un organisme disparaît, les besoins auxquels il répondait s'avèrent, eux, pérennes, et il y a souvent réémergence d'une nouvelle initiative communautaire pour y répondre, l'équipe étant cependant

⁴ Par exemple, les Centres de santé et de services sociaux (CSSS) ainsi que leurs points de services, les Centres locaux de services communautaires (CLSC) ou encore, les écoles du réseau public.

le plus souvent condamnée à « réinventer la roue » par absence d'accès stable à une mémoire professionnelle préalable.

➤ **La fonction charnière de l'intervention communautaire au cœur de la relation école-famille-communauté (ou l'inverse)**

L'adoption de la fonction d'intervenante ou d'intervenant au sein d'organismes communautaires se situe très souvent à la frontière entre professionnalité, souvent associée à la formation initiale de ces personnes, et militance. Le terme est ici utilisé au sens large, et correspond à un niveau d'implication des intervenantes et intervenants qui dépasse largement, le plus souvent, le simple niveau d'exercice d'une profession de l'humain ou d'un métier relationnel (Jetté, 2017). Les conditions et finalités de l'exercice de leurs fonctions sont souvent condition de marginalité ou de distinction entre ces professionnels de la proximité territoriale et celles et ceux de leur consœurs ou confrères qui s'intègrent aux réseaux formels de l'éducation, de la santé et des services sociaux. Le seul secteur d'activité où il existe une documentation substantielle en la matière demeure d'ailleurs le service social où la distinction entre intervention collective ou individuelle, clinique, affecte à la fois la lecture des finalités de l'intervention (*empowerment* ou autonomisation, individuelle ou collective), et la différenciation des statuts entre les professionnels de réseaux distincts mais dont le fonctionnement est nécessairement imbriqué (Avenel, 2017; Carrel et Rosenberg, 2014). Bien que très rarement abordée, la question de l'identité professionnelle des personnes professionnelles intervenant dans le secteur communautaire pose aussi celle du statut et de l'expertise que leur reconnaissent leurs collègues des tiers réseaux et, par conséquence, celle de la spécificité de leurs savoirs, bien souvent peu formalisés (Piché, 2017).

À ce niveau, se pose certes la question stratégique de l'inégalité des statuts des intervenantes et intervenants mais, bien au-delà de cette modalité d'articulation, celle de la complémentarité des services offerts aux populations vulnérables. Cela, hors de la perspective du rôle compensatoire ou complémentaire accordé aux organismes communautaires. C'est la nature et la fonctionnalité des « partenariats » et des interventions qui se trouve mise en jeu (Quiroz, Brunson et Bigras, 2017). Si, à l'instar de l'animateur communautaire, le rôle de l'intervenante ou de l'intervenant au sein des organismes communautaires en est un de « passeur » (Lachapelle, 2014) c'est qu'il assume aussi une mission de « clé » ouvrant des passages entre professionnels mandatés agissant dans les divers réseaux formels de l'éducation, de la santé et des services sociaux d'une part et, d'autre part, la famille et son environnement physique et social. Ceci inclue les tiers services, moins formels, auxquels peuvent accéder les « bénéficiaires », qu'ils soient enfants ou adultes.

Dans la problématisation du projet ayant donné jour à cette étude nous mentionnions que les enfants dont les parents appartiennent aux populations marginalisées, particulièrement vulnérables, représentent fréquemment ceux qui présentent le plus fort niveau de risque de mésadaptation sociale et scolaire. En milieux vulnérables, bien qu'ils soient proclamés systématiquement partenaires incontournables de la réussite éducative (Gouvernement du Québec, 2004, 2009), les parents demeurent peu impliqués dans l'encadrement des pratiques scolaires des jeunes. À cet égard, plusieurs écrits constatent la présence de difficultés réelles à établir un partenariat fonctionnel entre parents et enseignants, tout particulièrement dans ces milieux, notamment au regard de la gestion du vécu scolaire de l'enfant.

Les travaux séminaux de Crozier (1999) et de Crozier et Reay (2005) démontrent que les parents de MSEF développent une tendance à l'auto-exclusion de la relation école-famille dans la mesure où ils ont une représentation d'attentes négatives du milieu scolaire à leur égard (Crozier et Davies, 2007). Cette auto-exclusion est renforcée par un processus d'auto-disqualification au regard de la chose scolaire ainsi que des objets d'apprentissage de leurs enfants (Larose, Bédard, Terrisse, et Couturier, 2004; Larose, Terrisse, Bédard et Couturier, 2006). Ce processus est encouragé par la nature même des contacts entre le personnel scolaire et les parents d'élèves, la formation initiale et continue des personnels enseignants étant par ailleurs reconnue comme assez minimaliste en la matière (Larivée et Garnier, 2014).

Ces interactions correspondent à une dynamique de type client-expert qu'on retrouve dans une majorité d'interventions de type clinique⁵ s'adressant aux adultes et aux enfants de populations vulnérables dans l'ensemble des réseaux formels et qui, quoique rejetée formellement dans le discours de la plupart des ordres professionnels des métiers relationnels demeure omniprésente dans la réalité quotidienne de l'intervention (Larivée et Larose, 2014). Le parent y est notamment souvent perçu comme incompetent au regard de la chose scolaire et devant faire l'objet d'une intervention centrée sur la formation à l'exercice de ses compétences parentales ou, au mieux, comme le destinataire d'un processus de transmission d'une information de nature administrative (Boulanger, Larose et Couturier, 2010; Boulanger, Larose, Larivée, Couturier, Mérini, Blain, Cusson, Moreau et Grenier, 2011). Le même phénomène se retrouve dans l'asymétrie de la relation école-communauté (Bilodeau, Bélanger, Gagnon et Lussier, 2009). Pourtant, en foi d'une récente recension des écrits (Larivée, Bédard, Couturier, Kalubi et Larose, 2017) portant sur les

⁵ Par exemple, le service social ou la psychoéducation ou encore l'éducation spécialisée. Cf. à cet égard Larose, Bédard, Bélard, Couturier *et al.* (2018).

pratiques de collaboration école-famille-communauté les plus efficaces, certains facteurs-clé ressortent (cf. p. 19-20).

Au chapitre de ces derniers :

- Inscrire la collaboration ÉFC dans une démarche globale et durable visant la mobilisation et la responsabilisation collective des acteurs clés en ce qui concerne la persévérance et la réussite scolaires d'une part, mais aussi l'émancipation et la participation citoyenne d'autre part.
- Adapter les pistes d'action au contexte afin d'éviter de reproduire les dynamiques qui perpétuent les inégalités dans les relations ÉFC.
- Inscrire la collaboration ÉFC dans un processus de planification, d'évaluation et de réajustement des rôles, des objectifs et des actions en tenant compte de la complexité des dynamiques relationnelles.
- Permettre l'expression des besoins et des particularités de chaque acteur (ou catégorie d'acteurs) de la collaboration ÉFC afin d'en tenir compte dans la prise de décision, lorsque cela est possible et pertinent pour l'atteinte des objectifs visés.
- Prévoir les ressources (humaines, financières et matérielles) nécessaires pour une efficacité logistique et une participation maximale aux activités de collaboration

Le rôle et la spécificité de l'intervention, directe ou indirecte, de certains organismes communautaires, trop peu et souvent mal documenté dans la matérialisation de ces conditions est fondamental. C'est à l'illustration de ce rôle et de ses effets sur l'articulation d'une intervention de réseau « efficace » que les objectifs de cette recherche désiraient contribuer.

2. Objectifs

Note liminaire

L'un des quatre objectifs spécifiques de cette recherche, en l'occurrence le second, n'a que peu été traité dans le cadre de nos activités. En conséquence, une composante du libellé de l'objectif principal à, elle aussi, été pratiquement mise de côté. Il s'agit ici des rapports documentés entre organismes partenaires et secteur de l'éducation des adultes des commissions scolaires montréalaises. Les motifs en sont simples. D'une part, la recherche étant partenariale et collaborative, cette dimension d'étude n'était pas priorisée de la part de nos trois partenaires effectifs. Elle ne l'était pas, non plus, au chapitre de la production de connaissances relatives à l'intervention éducative ou socioéducative propre aux organismes communautaires de la part de l'équipe de recherche. D'autre part, le contexte tendu des relations entre l'État, les commissions scolaires et le personnel enseignant durant les années 2015 et 2016 ne facilitait pas la relation avec ce milieu en contexte de recherche et nous devions respecter les décisions des personnels enseignants et de leurs représentants à l'égard des divers moyens de pression mis-en-œuvre, dont notamment, la restriction des activités hors enseignement.

Objectif général :

Décrire les fondements des pratiques éducatives d'organismes communautaires ciblant l'insertion sociale et scolaire de parents marginalisés, *les comparer avec ceux des pratiques valorisées dans les centres d'éducation des adultes proximaux*, les modéliser et évaluer l'impact des compétences construites par les parents sur la réussite éducative de leurs enfants.



Objectifs Spécifiques

OS1) Décrire les modèles d'intervention éducative et socioéducative de trois organismes communautaires visant l'*empowerment* et la résilience sociale et scolaire des parents vulnérables ou marginalisés;

OS2) Comparer les modèles d'intervention éducative des intervenantes et des intervenants des trois organismes communautaires partenaires avec les fondements curriculaires des interventions privilégiées dans les centres d'éducation des adultes (CEA) afférents;

OS3) Évaluer l'impact des interventions sur la capacité d'encadrement parental au plan scolaire, l'interaction et la proactivité avec le milieu scolaire et la réduction des stressseurs (facteurs de risque) affectant l'environnement familial des jeunes d'âge préscolaire et scolaire;

OS4) Identifier les meilleures pratiques à ces égards, leur spécificité par rapport aux milieux d'intervention et leur possible généralisation à des contextes sociaux et éducatifs distincts.

PARTIE B – Pistes de solution en lien avec les résultats, retombées et implications de la recherche

Avant-propos

En marge des « pistes de solution » qui résultent de cette étude, il importe de souligner qu'elles ne seront effectives que sous une condition particulière : la stabilisation du financement des organismes communautaires. Cela notamment en ce que ces pistes concernent la complémentarité des services entre les réseaux formels de l'État, tout particulièrement celui de l'éducation, et ce qu'il convient d'appeler « le communautaire ».

À cet égard il importe de trouver de façon concertée, de la part de l'État et des organismes communautaires, des solutions à la précarité de leur existence permettant à la fois leur pérennité et la stabilisation de leurs personnels. Dans les trois cas étudiés dans cette recherche, il y a réponse à des besoins stables dans les quartiers de référence au plan de l'information, de la formation et du soutien de type clinique à l'intention des parents et des familles tant au plan de la qualification académique permettant l'employabilité que du renforcement des compétences éducatives parentales. Les résultats de cette recherche tendent à démontrer que, malgré tous les obstacles rencontrés au plan des infrastructures et du financement, les organismes rencontrent leurs objectifs à ces égards et donc, rendent un service imparable aux communautés au sein desquelles ils sont implantés.

Nos trois « organismes partenaires de terrain » se sont tous trouvés dans la situation de devoir remplir un tonneau des Danaïdes. À cet égard, nous remercions tout particulièrement le FRQ-SC et son bailleur de fonds, le MEES, pour la partie de la subvention accordée dans le cadre du programme d'Actions concertées de type « *recherche-action* » destinée à la libération partielle de

certaines intervenantes et de certains intervenants de nos organismes associés. Le montant accordé, divisé en trois parts égales destinées à chaque organisme partenaire du terrain, a permis dans certains cas le maintien en emploi de certaines intervenantes ou intervenants et donc a favorisé le maintien de certaines offres de services aux populations alors que les organismes étaient plus ou moins « sous respirateur ». Cela, malgré la capacité de recherche de financement complémentaire de leur part.

Durant la période concernée (2014-2017), les intervenantes et intervenants de *La Relance, Jeunes et familles* subissaient la demande constante et croissante de prise en charge des dossiers cliniques des adultes et des enfants que les professionnelles et professionnels du CLSC Jeanne-Mance ne pouvaient plus traiter en conséquence des diverses modifications règlementaires quant à la fourniture de services sur le terrain et en fonction des restrictions d'effectifs conséquentes. Certains des services offerts aux enfants fréquentant les écoles partenaires, les ateliers de cuisine-nutrition par exemple, compensaient aussi l'incapacité financière de ces écoles à louer les services spécialisés à cet égard de la part de tiers organismes communautaires, les *Ateliers Cinq-épices* par exemple. Durant la même période, les modifications des politiques de financement des organismes communautaires dont l'action est associée à l'augmentation de l'employabilité des populations adultes vulnérables entraînaient une diminution des postes finançables au sein des deux *Écoles des parents* ainsi qu'une complexification des rapports au chapitre des prêts de service avec le *Centre de ressources éducatives et pédagogiques* (CREP) de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) en ce qui concerne *l'École des parents – RESO*.

À cet égard, la principale recommandation s'adresse donc aux organismes gouvernementaux et concerne la reconnaissance formelle de l'apport et de

l'efficacité de l'intervention socioéducative de nos trois partenaires, notamment en termes de construction des compétences fondamentales et de réintégration de formations académiques certifiantes (deux *Écoles des parents*) et de capacité de collaboration directe école-famille, tout particulièrement dans le cas de *La Relance, Jeunes et familles*. L'ajustement des conditions de financement de leurs activités, autrement que via la proposition de projets de court terme auprès des fondations philanthropiques et des programmes associés à l'employabilité représente leur seule garantie de pérennité, notamment dans leurs rôles respectifs de ponts établis entre des populations le plus souvent marginalisées et des institutions scolaires ne pouvant assurer la flexibilité organisationnelle dont ces populations parentales ont besoin pour assurer leur réinsertion.

En ce qui concerne les deux *Écoles des parents*, il y a un besoin reconnu de développement et de stabilisation des instruments d'évaluation et de mesure des apprentissages réalisés, notamment en correspondance adaptée avec l'évaluation des compétences disciplinaires scolaires. Un travail a été amorcé à ce propos, dès 2015, notamment avec l'ÉdP-RESO, mais ce travail collaboratif requiert à la fois de la stabilité du personnel assurant la dimension académique de la formation ainsi que celle de la tâche qui incombe à la ressource professionnelle assurant le lien avec l'intervention clinique auprès des clientèles. En ce qui concerne *La Relance, jeunes et famille*, la stabilisation des types de programmes et d'initiatives de soutien clinique déployés sur le terrain, à la fois sur le site de l'organisme et dans les deux écoles partenaires, s'avère un incontournable de la stabilisation des effectifs professionnels disponibles. Sans ces deux composantes, une dimension effective de l'intervention éducative ou socioéducative de chaque organisme sera directement menacée. En l'occurrence il s'agit ici de la capacité de développement de l'interdisciplinarité professionnelle que favorise

l'intervention en dyades de la part de praticiennes et praticiens qui proviennent de divers univers professionnels lorsque l'intervention concerne une formation plus ou moins formalisée ou offerte officiellement sous forme de programmation récurrente.

Constats et « recommandations » résultant de la recherche

1) Au plan organisationnel

Si les organismes communautaires tendent à défendre farouchement leur autonomie face à l'État, l'efficacité de leur intervention en ce qui concerne une meilleure insertion sociale des membres des familles de populations vulnérables et, partant, un meilleur ajustement scolaire de leurs enfants dépend souvent de la qualité de leur arrimage aux institutions des réseaux formels. Il importe donc que les dispositifs de concertation entre les organismes communautaires dont l'intervention impacte le vécu scolaire de l'enfant, notamment via la capacité parentale d'encadrement du travail scolaire et d'interaction école-famille, dépassent le niveau de la présence de ces organismes au sein des innombrables « tables de concertation » définies par l'existence de problématiques particulières à la vulnérabilité sociale. La présence de dispositifs de représentation, notamment via celle d'agents de liaison à statut reconnu entre les organismes communautaires et les structures des réseaux formels, nous semble donc un incontournable de la matérialisation des souhaits exprimés dans le cadre de l'entente de complémentarité des services MEES-MSSS ou des discours étatiques équivalents. Exclure celles et ceux qui se situent à la charnière, pour l'enfant et sa famille, des interventions entre réseaux formels, en l'occurrence les intervenantes et intervenants du communautaire, revient à limiter l'efficacité de cet arrimage à sa dimension structurale ou « bureaucratique ».

Si, au quotidien, dans le cadre de cette étude l'exemple le plus fonctionnel de l'arrimage école-famille-communauté peut sembler s'avérer celui de l'intervention des gens de *La Relance, Jeunes et familles*, dans la réalité elle se manifestait de façon nuancés, souvent en clair-obscur dans le cas des deux autres partenaires. Ainsi, l'appropriation des moyens numériques déployés par la CSPI en matière de dispositifs de soutien à l'apprentissage et à l'évaluation des trajectoires de rattrapage scolaire de la part des parents bénéficiaires de l'intervention socioéducative de l'*École des parents P-a-T* y contribue directement. La formalisation des relations entre ces deux organismes, l'un scolaire, notamment son secteur d'éducation aux adultes, l'autre communautaire en permettrait l'augmentation d'efficacité des passerelles entre les parents en démarche d'autonomisation sociale et scolaire d'une part et structures formelles de soutien à la certification scolaire d'autre part. Il en va de même de la pérennisation des prêts de service stables et à long terme d'enseignantes et d'enseignants spécialisés en andragogie de la part du *CREP-CSDM* à l'intention de l'*École des parents – RESO* ainsi que de l'ajustement des instruments et processus permettant la certification des apprentissages de type scolaire réalisés par les parents fréquentant les services de cet organisme.

2) Au plan didactique et pédagogique

Un des aspects les plus intéressants des dispositifs d'intervention éducative et socioéducative déployés par nos organismes partenaires s'avère la systématisation de l'animation de la formation en dyades. Ce type d'organisation de l'intervention permet de tenir compte de façon concomitante des finalités associées à l'apprentissage conceptuel de la part des « clientèles », cela en optimisant l'individualisation, donc la différenciation pédagogique en contexte d'intervention éducative, et d'optimiser le caractère situé de cette intervention. Pour cela, les formatrices ou formateurs doivent

arrimer leur intervention à la fois en tenant compte des compétences disciplinaires détenues par chacune ou chacun mais aussi d'une construction partagée de l'objet et du contexte dans lequel se déploiera l'intervention. Dans ce contexte, c'est la familiarité à la fois avec les prémices et les conditions de réalisation de l'interdisciplinarité professionnelle, en situation quasi-curriculaire ou non, qui est mise en jeu. L'adoption de ce type de dispositif en contexte plus formel d'éducation des adultes au sein du réseau scolaire et l'interaction pour fin de partage formalisé des compétences socioéducatives que développent les intervenantes et intervenants du communautaire devraient faire l'objet d'un partage en situation de formation continue des personnels enseignants.

Une seconde caractéristique de l'intervention caractérisant le communautaire, n'étant pas évidente au plan de la transposition en contexte scolaire d'éducation des adultes, nous en convenons, s'avère la flexibilité. Nos organismes partenaires, notamment les deux *Écoles des parents*, ne sont pas contraints par la rigidité des plages d'offre de formation. Les parents y participent à leur rythme et selon leurs propres contraintes, les apprentissages réalisés dans le cadre d'une séquence de formation pouvant trouver leur continuation via la participation à une séquence subséquente peu importe la stabilité temporelle. De la même façon, le secteur communautaire offre, de façon particulièrement fonctionnelle, des alternatives de garde des enfants durant les plages horaires de formation aux heures ouvrables ou non. Ils offrent et financent enfin le transport en commun à des apprenantes et apprenants dont la précarité économique est telle qu'elle dépasse largement leurs moyens. Enfin, ils décentralisent de façon optimale les lieux d'offre de formation en fractionnant les groupes d'apprenantes et d'apprenant indépendamment d'un ratio local minimal fixe et en jouant sur la mobilité de



leurs personnels en conséquence. Ces trois caractéristiques sont, du point de vue des organismes mais surtout des clientèles, une condition *sine qua none* de la persévérance des apprenants et de leur éventuelle complétion des cycles de formation. Certaines de ces mesures, moyennant un financement adéquat du secteur « éducation des adultes » en zone de défavorisation socioéconomique, gagneraient à être épousées par les commissions scolaires si tant est que l'augmentation des certifications de fin d'études en soit un objectif incontournable.

PARTIE C - Méthodologie

Cette recherche peut être considérée sous l'angle d'une étude de cas multiples, à la fois sous l'angle de la définition classique que les auteurs séminaux en font (Yin, 2014) et que l'envisagent des auteurs phares du domaine des méthodes mixtes (Creswell, Plano-Clark, Gutmann et Hanson, 2003; Ivankova, Creswell et Stick, 2006). Nous avons effectué des séries de recueil de données distinctes utilisant à la fois des instruments identiques ou spécifiques selon les particularités des organismes impliqués, la mission que chacun s'est donnée et les opportunités de documentation de leur intervention. Les temporalités des recueils sont variables, notamment en ajustement à l'évolution de la réalité économique ou administrative imposée à chaque organisme partenaire au travers du temps ainsi que leurs effets notamment sur l'effectif d'intervenantes ou d'intervenants disponibles et les contextes d'intervention accessibles.

Dans l'ensemble des cas, nous avons eu recours à des entrevues semi-directives de groupes, à périodicité simple ou multiple, auprès des bénéficiaires des interventions socioéducatives déployées. Pour chacun des organismes, nous avons réalisé des entrevues semi-dirigées individuelles avec les intervenantes et intervenants disponibles, dans certains cas avec d'ex-intervenants lorsque le contexte économique et les base de gestion du personnel impliquaient un roulement plus ou moins important de ce dernier.

Dans un cas, *l'École des parents* (RESO), il nous a été possible de procéder à des séquences d'entrevues individuelles des enfants d'âge scolaire primaire ou secondaire de certains bénéficiaires. Dans deux cas, celui de *l'École des parents* (RESO) ainsi que de *La Relance, jeunes et familles*, il nous a été possible de procéder à l'observation vidéoscopique d'un nombre stable d'interventions en contexte d'animation de la formation de parents fréquentant

diverses activités offertes par ces organismes. Dans le cadre de cette recherche, comparabilité oblige, nous n'avons retenu que les séquences d'intervention auprès d'adultes, parents des quartiers de référence (Sud-Ouest et Centre-Sud), soit deux séquences pour *La Relance*⁶ et deux séquences pour *L'École des Parents*⁷. Enfin, dans le cadre des travaux réalisés spécifiquement auprès de *La Relance*, nous disposons des résultats d'entrevues de groupe réalisées auprès des personnels scolaires de deux écoles partenaires de cet organisme accueillant les enfants des familles bénéficiaires de son intervention.

La cohérence du discours construit suite à l'analyse des données de diverses sources recueillies impliquait une cohérence préalable des modes d'analyse des données disponibles selon leur nature. Le lecteur en trouvera une description détaillée à l'Annexe 1 portant sur la méthodologie. Il y trouvera aussi un tableau descriptif des recueils réalisés ainsi que des effectifs de sujets concernés, par organisme communautaire partenaire. Les principaux modèles d'analyse retenus sont donc les suivants :

- *Analyse de contenu du discours des parents ou des intervenantes et intervenants*

Les entrevues semi-dirigées réalisées avec divers acteurs ou bénéficiaires des services des organismes ciblés l'ont été dans un contexte méthodologique particulier. Lorsque nous recourons à l'entrevue semi-structurée, généralement très focalisée, c'est dans le cadre de la recherche de "communalités" dans le discours des sujets mettant en œuvre divers modèles

⁶ Observations réalisées dans le cadre des ateliers du programme Y'APP (Ya personne de parfait) en modalité adaptée aux clientèles locales.

⁷ Ateliers de formation à thématiques variables selon les contenus didactiques requis par les participantes.

statistiques propres à la lexicométrie (statistique textuelle). Ce faisant, nous cherchons à distinguer les concepts invariants (normalement distribués dans un échantillon de sujets particulier) de ceux, intéressants et généralement pertinents certes, mais particulier à un individu ou à un petit nombre. Le but, dans ce type d'approche, c'est de distinguer ce qui décrit une représentation ou une attitude commune, caractéristique à l'unité sociale ciblée, et qui généralement peut s'avérer un bon prédicteur probable des conduites des individus composant l'échantillon. Il y a ici recherche d'invariants conceptuels (Larose, Grenon, Bédard et Bourque, 2009) dans le discours des gens, en tant que collectif, et donc, risque conséquent de prêter au groupe des dimensions particulières caractérisant le discours individuel. C'est la différenciation entre ces deux caractéristiques de l'analyse du discours que vise à permettre la prise en compte en deux temps des « communalités du discours » ou discours banal puis des spécificités ou contributions individuelles particulières, intéressantes certes, mais marginales dans le verbatim complet.

- *Analyse des prélèvements vidéoscopiques réalisés en contexte d'intervention éducative auprès d'adultes bénéficiaires*

Nous disposons, dans les données recueillies à la fois auprès des intervenantes et intervenants ainsi que des bénéficiaires de l'*École des parents* (RESO) ainsi que de *La Relance*, de quatre séquences d'observation distinctes de l'intervention en contexte d'animation auprès d'adultes (parents bénéficiaires). Les modalités d'observation étaient identiques, dans les quatre cas, soit l'enregistrement intégral de chaque période par vidéoscopie à l'aide d'une caméra suivant l'intervenante ou l'intervenant depuis un point fixe en couvrant son champ proximal. L'animatrice principale était muni d'un micro autonome de sorte que la captation du son puisse couvrir les interactions individuelles ainsi que le discours général des formatrices. Comme les quatre périodes

d'observation était de durée variable (72 à 120 minutes) et que nous ne disposions pas de la périodicité minimale requise (3 périodes d'observation en contextes identiques) nous n'avons pas cherché à identifier les stabilités des trajectoires caractérisant les interventions, ce pourquoi le recours aux techniques d'Analyse factorielle d'opérateurs eut été approprié, nous avons préféré nous centrer sur une analyse de second ordre des communalités de certaines caractéristiques pédagogiques des divers intervenantes et intervenants. Pour ce faire, nous avons opté pour une approche descriptive multivariée respectant la nature même de la donnée, à la base non distribuée car fréquentielle, le « *Multidimensional Scaling* » ou MDS.

- *L'analyse des données fréquentielles réelles (variables nominales ou ordinales)*

Lorsque nous disposions d'une base de données quantitatives non modifiée, tel que c'était le cas en ce qui concerne les données relatives aux inscriptions ainsi qu'aux profils des apprenantes et apprenants de *l'École des Parents* (RESO) ainsi que de leur trajectoire de fréquentation ainsi que les résultats aux questionnaires administrés en fin de séquences de formation pour fins d'autoévaluation des apprentissages réalisés, nous avons recouru à trois types de calculs.

- Mesures d'association (calculs bivariés, variables nominales ou nominales et ordinales);
- Analyse des correspondances multiples (ACM);
- Analyse factorielle des correspondances.

Le recours à ces modèles bivariés ou multivariés d'analyse de données fréquentielles présente deux grands avantages. Premièrement il respecte la structure non réellement distribuée des variables nominales ou ordinales



générées tant dans le cas des observations que des recueils de données d'entrevue ou par questionnaires. L'approche ici ne peut donc être inférentielle mais demeure purement descriptive. Deuxièmement, les trois modèles factoriels invoqués (MDS; AFC; ACM) permettent la production de représentations graphiques (plans en deux dimensions) représentant de façon relativement aisément compréhensibles des distances entre objets (variables ou catégories de variables) d'un coup d'œil.

PARTIE D - Résultats

Rappel de l'objectif général de la recherche⁸

Décrire les fondements des pratiques éducatives d'organismes communautaires ciblant l'insertion sociale et scolaire de parents marginalisés, les modéliser et évaluer l'impact des compétences construites par les parents sur la réussite éducative de leurs enfants.

➤ **Introduction**

Comme en fait foi les éléments d'analyse du discours des parents bénéficiaires des interventions de nos trois organismes partenaires (cf. annexe 2), certaines motivations communes au départ de la fréquentation des différents programmes offerts ressortent.

- La première demeure la recherche d'un moyen de briser l'isolement social dans lequel les parents participants aux divers programmes offerts se trouvent confronté. Cela peu importe que les parents bénéficiaires soient « québécois de souche » ou immigrants de première génération. De plus, comme une partie importante des parents sont chef de familles monoparentales et en bonne partie bénéficiaires de l'aide sociale, dans le cas des échantillons provenant du Sud-Ouest et de Centre-Sud, plusieurs d'entre eux n'ont pas ou peu de racines dans leur quartier de domicile ou dans le secteur particulier qu'ils habitent. En effet, plusieurs d'entre elles ou d'entre eux ont dû fuir les hausses de loyer et la disparition des quelques commerces de proximité qu'ils fréquentaient, suite à divers processus de gentrification (Barbonne, 2008; Bélanger, 2010; Damon, 2004; Kilfoil, 2012 Renau et Trudelle, 2015; Rose, 2006).

⁸ La dimension comparative formelle avec les pratiques des services d'éducation des adultes des commissions scolaires concernées étant ici exclue.

- La seconde motivation varie chez les sujets au travers du temps. Au moment du contact avec l'organisme qu'ils fréquentent ainsi que ses services, la majeure partie des parents veulent essentiellement être mieux en mesure d'encadrer et d'aider leurs enfants dans leur trajectoire scolaire. Dans un deuxième temps, dans le cas des parents fréquentant les deux *Écoles de parents* en particulier, la motivation à l'encadrement enfantin se double d'une volonté d'achèvement d'une scolarisation qui leur permettra une certaine mobilité, sinon stabilité, économique et sociale. Ce qui se manifeste par les taux de retour aux études, via le secteur de l'éducation des adultes des commissions scolaires de référence soit, Marguerite Bourgeois, la C.S.D.M. et la commission scolaire de la Pointe-de-l'Île.
- La troisième motivation, plus clairement évoquée chez les parents fréquentant les services de *La Relance*, mais présente en filigrane dans le discours des bénéficiaires des tiers organismes, c'est la construction ou l'amélioration des compétences éducatives parentales et l'amélioration de la capacité de gestion du stress en situation d'interaction à domicile avec les enfants.

➤ ***Principales caractéristiques des interventions et des dispositifs les soutenant (communalités)***

Pour répondre et soutenir ces éléments de motivation, les organismes partenaires de cette recherche mettent en œuvre certaines stratégies communes, bien qu'adaptées aux spécificités de profil de leurs clientèles.

- a) D'une part, les organismes valorisent de façon concomitante l'intervention clinique (interaction individuelle axée sur la résolution de problèmes concrets vécus par les parents et constituant des stressors majeurs au plan de la gestion du quotidien ainsi que des interactions avec leurs

enfants). D'autre part, elles mettent de l'avant des stratégies de formation plus formalisées fondées sur l'intervention commune axées sur le développement de compétences au plan de la recherche autonome de ressources d'appui, de mise en œuvre de stratégies de résolution de problèmes basées sur la mise en commun des expériences et des compétences préalables de chaque participante et participant. Les séquences de formations plus formelles, stables et récurrentes au plan temporel, sont ainsi doublement thématisées.

- b) Dans l'ensemble des cas, les séquences de formation offertes se basent sur des temporalités ouvertes. On s'y intègre à son rythme et en fonction des contraintes individuelles des participantes et participants. Le choix de participer à une séquence de formation thématisée de la part des parents se matérialise de façon distincte selon les organismes et le type de centration des services offerts. Ainsi, dans le cadre d'offre de formations récurrentes, comme c'est le cas de celles qu'offrent les *Écoles des parents*, l'entrée et la sortie de séquences avant complétion d'un cycle de formation est non seulement possible mais la centration de la formation à partir de situations de vie courantes associées subséquemment à des contenus académiques relevant de la formation fondamentale permettent une individualisation maximale à la fois des rythmes et des objets d'apprentissage.
- c) Le développement de compétences relatives à la gestion du stress, du temps et de la planification des activités quotidiennes permet aux sujets apprenants (parents) de dépasser un rapport au temps qui est souvent déterminé par l'immédiateté et la difficulté de prioriser la gestion d'une situation de stress particulière chez les individus provenant de populations

vulnérables. Cette compétence en particulier s'avère un incontournable à la fois pour les parents dont la finalité première, outre l'exercice de la capacité d'encadrement et de soutien aux trajectoires scolaires de leurs enfants, s'avère la réintégration de structures de formation académiques qualifiantes comme c'est le cas des programmes d'accueil des services d'éducation aux adultes des diverses commissions scolaires desservant les territoires concernés⁹.

Les modalités de cette réintégration varient d'ailleurs selon les profils des clientèles et l'adaptation des services de formation et de soutien à l'apprentissage de type scolaire que déploient les deux *Écoles des parents*. À ce chapitre, à l'*École des parents-PaT*, l'articulation avec les dispositifs numériques soutenant la formation à distance offerts par la CSPI s'avère particulièrement efficace et adaptée aux profils des clientèles en matière de combinaison de séquences de formation collectives sur les lieux d'établissement de l'organisme, de soutien individualisé à l'apprentissage académique en situation de résolution de problèmes selon les moments de disponibilité des parents ainsi que de réalisation des tâches évaluatives à temporalité ouverte caractérisant les programmes de formation à distance. Il est cependant à noter qu'avec ou sans offre de soutien et de formation initiale à l'utilisation des ressources du numérique, la disposition d'ordinateurs domestiques et d'abonnements Internet varie fortement selon les profils des clientèles desservies.

- d) Peu importe l'objet et le profil de formation ou de requête de services de soutien à la résolution de problèmes (en forme individuelle – clinique- ou collective – offres de formation), la prise en compte des contraintes

⁹ Pour illustration, cf. Annexe 5.

temporelles et matérielles des clientèles et l'offre de soutien consécutif qualifient les divers dispositifs mis sur pied par chaque organisme.

Ainsi, dans chacun des cas, les parents, souvent monoparentaux, ne disposent pas d'accès à des services de garde structurés au moment de fréquenter une formation ou de réaliser une activité individuelle ou collective. Dans l'ensemble des cas, ils disposeront d'une capacité de prise en charge, d'accueil et d'animation de la petite enfance sur les lieux d'établissement des organismes. Au besoin, les organismes offrent un soutien logistique aux déplacements des parents ou des familles, en offrant la passe d'autobus par exemple, ou en décentralisant les lieux d'offre de formation axée sur la participation en cohortes relativement restreintes (une douzaine de participantes ou participants au maximum) en utilisant les locaux proximaux de tiers organismes communautaires ou dépendant des commissions scolaires concernées.

Un élément clé joue particulièrement dans les trois cas au regard de l'efficacité au soutien du développement de l'autonomie des parents, notamment en contexte de relation avec le milieu scolaire mais aussi avec les tierces ressources des réseaux de la santé et des services sociaux. Il s'agit ici de la fonction de médiation assurée par les intervenantes et intervenants des trois organismes. Cette présence à deux niveaux (en tant que praticiennes ou praticiens de l'intervention clinique et que formatrices ou formateurs au regard d'objets structurés de nature quasi-académique ou non) des intervenantes et intervenants leur permet d'assurer un rôle fondamental entre le parent et divers services de réseaux formels, celui de « traducteur ».

Cela se manifeste de façon plus particulière à *La Relance* par le lien particulier, quotidien, que permettent les interactions avec les personnels des écoles fréquentées par les enfants mais cela s'applique aussi aux liens entretenus par les intervenantes et intervenants avec les services d'éducation des adultes en ce qui concerne les *Écoles des parents*. Dans les trois cas, on remarque une fonction particulière d'accompagnateurs assurée par les intervenantes et intervenants lors d'interactions entre les parents et les praticiennes ou praticiens des divers réseaux, assurant ainsi une fonction de traduction et de formation informelle, notamment par reprise subséquente des propos auquel le parent aura été confronté. Il y a ici soutien au développement de la capacité de compréhension autonome et critique du discours des tiers professionnels de l'intervention clinique. Cela, peu importe le milieu ainsi que l'objet de ces interactions.

La fonction de médiation renforce le parent dans son sentiment de « prise sur le discours professionnel spécialisé » et lui donne, en retour, une forme de confiance en soi qui l'amène progressivement à pouvoir interagir sans intermédiaire avec ces acteurs. L'augmentation de la capacité de s'exprimer, de décrire les problèmes rencontrés aux personnels concernés dont ceux des écoles fréquentées par les enfants, et de s'associer au processus de recherches de solution représente l'activation d'une nouvelle forme de collaboration dans l'établissement actif de stratégies de résolution de problèmes. Les parents considèrent que leur façon d'intervenir auprès de leur enfant en est améliorée, notamment à la maison. La fréquentation des ateliers ou des programmes de formation offerts par les trois organismes a aussi un effet direct sur la compréhension du fonctionnement et des structures de l'école québécoise ainsi que de la

lecture de leurs droits et responsabilités en tant que parents au sein même des institutions fréquentées par leurs enfants.

Le rôle simultané de facilitateur, d'accompagnateur et de traducteur¹⁰ du contenu des interactions avec les personnels des réseaux des organismes gouvernementaux et paragouvernementaux, l'impact de certains ateliers sur la compréhension du fonctionnement du système scolaire ou encore de facilitateur d'accès à des ressources permettant au parent une mise à niveau scolaire sont des aspects majeurs de la contribution des actrices et des acteurs des trois organismes. Cela, notamment en ce qui concerne la capacité de compréhension, de suivi, d'interaction et de soutien de leurs enfants par rapport à certaines disciplines scolaires, notamment le français et les mathématiques, disciplines le plus fréquemment identifiées aux critères de réussite (performance scolaire) des élèves.

La dimension de mise en contact avec de tierces ressources communautaires spécialisées présentes dans chacun des quartiers desservis, qu'il s'agisse par exemple de ressources centrées sur l'employabilité, le soutien à l'intégration des populations migrantes ou d'alphabétisation informatique, renforce aussi l'autonomie parentale.

¹⁰ Nous référons ici à la traduction au sens que lui donne Roux et Rémy (2009) pour qui « Traduire, à la différence d'une conception foucaldienne du pouvoir, consiste moins à agir sur les actions des autres en contrôlant leurs mouvements qu'à définir leur problème, porter leur projet, parler en leur nom et s'autoriser à dire « nous » pour les représenter. » (p. 3).

➤ ***Principaux effets communs des interventions et des dispositifs sur les participantes et participants ainsi que sur leur autonomie dans l'interaction avec les personnels scolaires ou de divers réseaux formels***

Malgré les différences qui caractérisent les dispositifs mis en place à l'intention des parents (trois organismes) ou des enfants (*La Relance*) un certain nombre d'effets sur la capacité d'encadrement du travail scolaire et des conduites enfantines ressortent. Les constats qui suivent sont corroborés par l'analyse des discours des parents, des formatrices et formateurs à l'emploi des trois organismes partenaires, des personnels scolaires (*La Relance*) et des enfants des bénéficiaires (*École des parents – RESO*). Ils le sont aussi par les informations issues de l'analyse des données quantitatives, notamment les questionnaires d'autoévaluation administrés en fin de chaque cycle de formation dans le cadre de ce dernier organisme.

La participation aux processus de formation offerts permet aux parents de comprendre et d'interpréter l'information reçue des institutions scolaires, préalablement à l'interaction avec les enseignantes ou enseignants des écoles fréquentées leurs enfants (rencontres de fin d'étape par exemple), notamment au plan de la compréhension du bulletin ainsi que des communications transmises par le truchement de l'enfant ou directement lors d'interactions avec les professionnels non-enseignants. Ils sont aussi mieux outillés pour donner du sens aux contenus et aux cibles des plans d'intervention individualisés dont leurs enfants font souvent l'objet à l'école.

La capacité de proactivité qu'ils développent au fil de leur collaboration avec chacun des organismes permet aux parents d'y contribuer de façon active

plutôt que passive lors de leur élaboration ou de l'évaluation de leur application. Il y a encore une fois ici réduction de la relation client-expert avec les personnels scolaires ainsi qu'avec les tiers intervenantes et intervenants des divers réseaux impliqués (travail social; orthophonie, etc.). Dans les trois cas, on constate un effet direct sur les fréquences d'interactions écrites, notamment celles qui sont initiées par les parents, à l'intention du personnel enseignant.

On constate aussi un impact sur la participation proactive aux diverses activités d'information et de gestion de la trajectoire scolaire offertes par l'école (séquence d'information de début et de fin d'année, rencontres de fin d'étapes, rencontres en gestion de problèmes d'apprentissage ou de comportement en milieu scolaire avec les personnels enseignants et non enseignants) ainsi qu'un effet sur la participation bénévole aux activités internes et externes à l'école (ex. accompagnement lors des visites ou activités récompenses hors du bâtiment scolaire).

Dans les trois cas, les parents affirment avoir développé une meilleure capacité de gestion du temps de l'enfant lorsqu'il est à la maison et une priorisation plus effective du travail scolaire de sa part. D'une façon plus générale, il y a amélioration des compétences de gestion des interactions avec les enfants présentant des conduites d'opposition au sein de la famille en concomitance avec une réduction de ces dernières en contexte scolaire.

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE

Plusieurs démarches ont été entreprises, localement ou de façon sectorielle, dans le cadre de cette recherche. Trois méritent mention particulière :

- Développement d'un travail collaboratif entre universitaires et professionnels des organismes communautaires associés, en ce qui a trait à l'adaptation et à la stabilisation des méthodes, du matériel et des pratiques évaluatives déployées selon que les objets de formation soient de nature académique ou non. Pour être efficaces, ces travaux doivent se réaliser de façon différenciée, sous deux axes :
 - Les pratiques évaluatives de type non certificatif visant à soutenir l'individualisation des processus d'apprentissage lorsqu'il y a formalisation des objets;
 - Les pratiques évaluatives permettant la formalisation de passerelles en termes de reconnaissance des acquis avec les milieux de l'éducation des adultes, d'une part et de reconnaissance des compétences construites par les bénéficiaires (parents) lorsque les apprentissages ciblent le développement et le déploiement des compétences éducatives parentales. Ce dernier type de reconnaissance s'avère particulièrement important lorsque les clientèles parentales sont bénéficiaires des services des réseaux formels (services sociaux) et vivent souvent avec la crainte d'une évaluation de négligence ou de toute autre forme de capacité de soutien de leurs enfants souvent jugée « insuffisante ».
- Développement de recherches-action visant la mutualisation des pratiques et la complémentarité plutôt que le dédoublement des interventions dans un même domaine lorsque les organismes communautaires répondent à des besoins identiques sur un même territoire ou dans des zones connexes.

Nous avons amorcé, en 2014, un travail de ce type réunissant des organismes communautaires impliqués dans l'intervention éducative et socioéducative auprès de populations vulnérables. Outre nos trois partenaires de terrain, s'y étaient associées l'organisme « *Je passe partout* », originalement implantée dans Hochelaga-Maisonneuve mais dont les services d'aide aux devoirs et de soutien parental tendent à essaimer hors de ce territoire, ainsi qu'un tiers organisme communautaire déployant une intervention similaire à celle de *l'École des parents – RESO*, sur la rive-sud de Montréal. Cet organisme communautaire particulier n'a pas survécu à la fois à la restriction progressive de son financement et à la capacité de trouver des ressources professionnelles compétentes et spécialisées eu égard à sa capacité de rémunération. L'évènement, une journée d'échanges et de mutualisation des profils des pratiques des organismes participants réalisée dans les locaux d'un organisme communautaire de St-Henri en collaboration avec le CTREQ n'a pu avoir de suites, l'intervenante de ce dernier organisme ayant pris sa retraite et le dossier de collaboration avec nos travaux ayant subi les effets des affectations successives de personnels distincts, peu familiers avec notre démarche.

- La mutualisation des meilleures pratiques déployées par les organismes communautaires offrant de la formation et de l'information aux parents provenant de populations vulnérables implique, dans le faits, la réalisation préalable d'études évaluatives substantielles, coconstruites avec chaque organisme concerné, permettant de dégager ce qu'il y a de particulier, de spécifique à la situation des populations de chaque territoire desservi et ce qui peut être considéré comme un invariant garant de l'efficacité de ce type d'intervention. Pour faire mention de certains résultats de notre recherche, mentionnons par exemple :

- a. L'intervention en dyade dans une perspective de coanimation en situation de formation plus ou moins formalisée (programme particulier à l'offre de chaque organisme). Le partage de l'animation permet la prise en compte des besoins d'individualisation des interventions et, en concomitance, de mise en œuvre des compétences et des savoirs, expérientiels ou non, communs à l'ensemble des formés.
- b. La flexibilité des horaires des offres de service d'information, de formation et de soutien de nature clinique lors de la planification des interventions semble aussi une pratique à la fois prometteuse et garante du maintien de l'intéressement des populations bénéficiaires.
- c. L'offre de services de proximité, impliquant au besoin la décentralisation vers les milieux de vie des populations desservies, est aussi un incontournable permettant de palier aux obstacles économiques à l'implication durable des participantes et des participants. Là encore, la mutualisation ou l'identification des zones de complémentarité des services entre les réseaux formels, scolaires, de la santé et des services sociaux, s'offrant à une même population territoriale s'avère un incontournable.

Enfin, compte tenu du peu de travaux réalisés en matière d'objectivation des pratiques de formation déployées par les organismes communautaires, notamment lorsqu'elles impliquent le lien école-famille-communauté, l'ajout d'un volet de financement récurrent dans le cadre du programme d'actions concertées du FRQ-SC portant sur la réussite et la persévérance scolaire pourrait s'avérer garant d'un intéressement, actuellement bien faible, de la part des chercheurs universitaires à cet égard.

Références

- Avenel, C. (2017). Le développement social et le travail social collectif: incantation magique ou orientation stratégique ? *VST - Vie sociale et traitements*, 134, 22-29.
- Baqué, M.-H. (2000). De la réforme urbaine au management social aux États-Unis. L'exemple du développement communautaire aux États-Unis. *Les Annales de la recherche urbaine*, 86, 66-76.
- Barbonne, R. (2008). Gentrification, nouvel urbanisme et évolution de la mobilité quotidienne : vers un développement plus durable ? Le cas du Plateau Mont-Royal (1998-2003). *Recherches sociographiques*, 49(3), 423-445
- Bélanger, H. (2010). Pour qui et à qui ce parc ? Gentrification et appropriation de l'espace public dans l'arrondissement du Sud-Ouest de Montréal (Canada). *Lien social et Politiques*, 63, 143-154.
- Bilodeau, A., Bélanger, J., Gagnon, F. et Lussier, N. (2009). School-community collaborations and measures supporting academic achievement in two underprivileged Montreal neighbourhoods: An evaluation of processes and effects. In R. Deslandes (Dir.), *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative practices* (pp. 143-161). London (UK): Routledge.
- Boulanger, D., Larose, F. et Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents: les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles pratiques sociales*, 23(1), 152-176.
- Boulanger, D. Larose, F., Larivée, S., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., Cusson, V., Moreau, D. et Grenier, N. (2011). Critique des fondements et

usages de l'écosystémie dans le domaine du partenariat école-famille-communauté: Application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme "Famille, école, communauté, réussir ensemble". *Service social*, 57(2), 129-157.

Bourque, D. (2012). Intervention communautaire et développement des communautés. *Reflets*, 18(1), 40-60.

Bourque, D. (2017). Partenariat et intervention collective : deux avenues de renouvellement du travail social. *VST - Vie sociale et traitements*, 134, 30-37.

Carrel, M. et Rosenberg, S. (2014). L'*empowerment* et le travail social sont-ils compatibles en France ? *Recherche sociale*, 209, 25-35.

Côté, L., Lévesque, B. et Morneau, G. (2005). *La gouvernance au Québec: rôle de l'état et participation citoyenne*. Québec: L'Observatoire de l'administration publique-ENAP.

Cox, T.-F. et Cox, M.-A.-A. (2001). *Multidimensional Scaling*. London (UK): Chapman & Hall.

Creswell, J.W., Plano-Clark, V.L., Gutmann, M.L. et Hanson, W.E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori et C. Teddlie (Dir.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Crozier, G. (1999). Is it a case of "We know when we're not wanted"? The parents' perspective on parent-teacher roles and relationships. *Educational Research*, 41(3), 315-328.

Crozier, G. et J. Davies (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of homeschool relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313.

Crozier, G. et Reay, D. (dir.) (2005). *Activating participation. Parents and teachers working towards partnership*. Oakhill, VA: Trentham Books.

Damon, J. (2004). (Im)mobilité(s) et pauvreté(s). In J.-P. Orfeuil (Dir.), *Transports, pauvreté, exclusions: pouvoir bouger pour s'en sortir* (pp. 103-111). La Tour-d'Aigues (France): Éditions de l'Aube.

Depelteau, J., Fortier, F. et Hébert, G. (2013). *Les organismes communautaires au Québec: financement et évolution des pratiques*. Montréal : Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS).

Ducharme, É. (2010). *Étude de l'impact de l'arrivée des fondations privées sur les organismes communautaires qui se consacrent à la famille*. Québec : Institut national de la recherche scientifique, mémoire de Maîtrise en pratiques de recherche et action publique.

Ducharme, É. (2012). La « nouvelle philanthropie » : Coup d'œil sur les impacts de sa présence en sol québécois. *Nouvelles pratiques sociales*, 1(No. spécial), 16-29.

Fortin, M. (2018). *Impact du financement des fondations privées sur l'action communautaire. Le cas de la Fondation Lucie et André Chagnon*. Montréal : Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS).

Gouvernement du Québec (2004). *Rapprocher les familles et l'école primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2009). *L'École, j'y tiens. Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Grenon, V., Larose, F. et Carignan, I. (2013). Réflexions méthodologiques sur l'étude des représentations sociales: rétrospectives de recherches antérieures. *Phronesis*, 2(2-3), 43-49.

Houessou, B. et Tremblay, D.-G. (2017). L'innovation sociale ouverte comme stratégie de gestion de la baisse des subventions dans les organismes communautaires culturels. *Revue Interventions économiques / Papers in Political Economy*, 57, 1-25.

Hsieh, H.-F. et Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.

Ivankova, N.V., Creswell, J.W. et Stick, S.L. (2006). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. *Field Methods*, 18(1), 3-20.

Jetté, C. (2017). Action communautaire, militantisme et lutte pour la reconnaissance: une réalité historique, politique et sociologique. *Reflets*, 23(1), 28-56.

Kilfoil, P. (2012). *La ville comme exclusion. Le rôle de l'état local dans la gentrification du centre de Montréal*. Ottawa: Université d'Ottawa, Faculté des sciences sociales, École d'études politiques. Mémoire de maîtrise (M.A.) en Sciences politiques.

Lachapelle, R. (2014). *Être passeur. La fonction de liaison en organisation communautaire*. Québec : Université Laval, École de travail social et de criminologie. Thèse de doctorat (Ph.D.).

Larivée, S.J. et Garnier, P. (2014). Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire: éléments de comparaison France – Québec. *Formation et profession* 22(1), 27-40.

Larivée, S.J. et Larose, F. (2014). Les programmes d'implication parentale efficaces en milieux défavorisés: une recension des écrits. *La revue internationale de l'éducation familiale*. 36, 35-60.

Larose, F., Bédard, J., Terrisse, B. et Couturier, Y. (2004). Epistemic foundations of the attitudes requested on the part of the preschool teachers working with low socioeconomic status children and their families. *International Journal of Child & Family Welfare*, 7(4), 218-232.

Larose, F. et Boulanger, D. (2013). *Étude évaluative du programme "L'École des parents" offert par le Regroupement économique et social du sud-ouest (RESO)*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

https://drive.google.com/file/d/0B_-VzoII7mrIY1JJU2FkbTdXNHM/view

Larose, F., Bédard, J., Béland, S., Couturier, Y., Grenon, V., Larivée, S. J. et Vincent, F. (2018). *Étude évaluative des interventions éducatives et socioéducatives de "La Relance, jeunes et familles". Rapport final (2014-2017)*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

https://www.researchgate.net/publication/320290408_Etude_evaluative_d_es_interventions_educatives_et_socioeducatives_de_La_Relance_jeunes_e_t_familles_Rapport_final_2014-2016

Larose, F., Grenon, V., Bédard, J. et Bourque, J. (2009). Analyse des pratiques enseignantes et la construction d'un référentiel de compétences: perspectives et contraintes méthodologiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 65-82.

Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J. et Couturier, Y. (2006). Les attentes des parents d'enfants d'âge préscolaire au regard des attitudes et des conduites éducatives des intervenants socio-éducatifs. *Enfances, Familles, Générations*, 4. Revue électronique non paginée.

<http://www.erudit.org/revue/efg/2006/v/n4/012897ar.html>

Lebart, L. (2004). Validité des visualisations de données textuelles. In G. Purnelle, C. Fairon et A. Dister (Dir.), *Actes des 7e Journées internationales d'analyse statistique des données textuelles* (pp. 708-715). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.

Lebart, L. (2007). Which bootstrap for principal axes methods? In P. Brito, P. Bertrand, G. Cucumel et F. De Carvalho (Dir.), *Selected Contributions in Data Analysis and Classification* (pp.581-588). New York, NY: Springer Verlag.

Lebart, L. et Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. Paris: Dunod.

Lefèvre, S. et Berthiaume, A. (2017). Les partenariats entre secteur public et fondations philanthropiques au Québec: genèse, contestation et épilogue d'une réforme de l'action publique. *Revue française d'administration publique*, 163, 491-506.

Ministère de l'emploi et de la solidarité sociale (2014). *L'importance économique de l'action communautaire et bénévole au Québec*. Québec : MESS, Direction de la recherche.

Piché, É. (2017). *L'identité professionnelle des organisatrices et des organisateurs communautaires formés en travail social*. Québec : Université Laval, École de travail social et de criminologie. Thèse de doctorat (Ph.D.).

Quiroz, R., Brunson, L. et Bigras, N. (2017). Les perceptions des professionnels et professionnelles sur l'égalité et l'inégalité dans les processus de partenariat en action communautaire: une étude de cas dans le domaine de la petite enfance. *Revue canadienne de santé mentale et communautaire*, 36(1), 16-40.

Renau, L. de R. et Trudelle, C. (2015). Le Conte de deux cités: Analyse comparative des conflits urbains de Montréal et Valence, 1995-2010. *Territory, Politics, Governance*, 4(3), 375-395.

Rose, D. (2006). Les atouts des quartiers en voie de gentrification: du discours municipal à celui des acheteurs. Le cas de Montréal. *Sociétés contemporaines*, 63, 39-61.

Roux, D. et Rémy, É. (2009). Du marketing à ses résistances : une analyse par la sociologie de la traduction. In D. Bauhain-Roux (Dir.) *Marketing et résistance(s) des consommateurs* (pp. 1-30). Paris : Economica.

Savard, S. et Proulx, J. (2012). Les organismes communautaires au Québec : De la coexistence à la complémentarité. *Revue canadienne de recherche sur les OBSL et l'économie sociale*, 3(2), 24-42.

Terrisse, B., Larose, F., Lefebvre, M.-L. et Bédard, J. (2005). *Étude des besoins d'information et de formation à l'exercice des rôles éducatifs des parents québécois ayant de jeunes enfants (naissance-12 ans) et adéquation avec les services offerts par les organismes de soutien à la famille. Rapport de la recherche # 2002-FR-80474*. Québec : Fonds de recherche du Québec, société et culture (FRQ-SC).

Tremblay, P.-A. (2013). L'intervention sociale territoriale en trois questions. *Nouvelles pratiques sociales*, 26(1), 50-66.



Vaillancourt, Y. (2017). *Marges de manoeuvre des acteurs locaux de développement social en contexte d'austérité*. Montréal : Université du Québec à Montréal. Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES).

Yin, R.K. (2014). *Case Study Research Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications (5ième edition).



Annexe 1

Éléments de méthodologie

Table des matières

1	Type de recherche et modes de recueil de données	43
2	Modèles d'analyse des données	44
3	Forme d'usage des résultats	49
4	Échantillons : répartition des effectifs	49
5	Références	52

Tableau

1	Répartition des sujets « sources » des données selon le type de prélèvement et le lieu	51
---	--	----

1. Type de recherche et modes de recueil de données

Cette recherche peut être considérée sous l'angle d'une étude de cas multiples, à la fois dans la perspective de définition classique que les auteurs séminaux en font (Yin, 2014) et en conséquence de la façon dont l'envisagent les auteurs phares du domaine des méthodes mixtes (Creswell, Plano-Clark, Gutmann et Hanson, 2003; Ivankova, Creswell et Stick, 2006). Nous avons effectué des séries de recueil de données distinctes utilisant à la fois des instruments identiques ou spécifiques selon les particularités des organismes impliqués, la mission que chacun s'est donnée et les opportunités de documentation de leur intervention. Les temporalités des recueils sont variables, notamment en ajustement à l'évolution de la réalité économique ou administrative imposée à chaque organisme partenaire au travers du temps ainsi que leurs effets notamment sur l'effectif d'intervenantes ou d'intervenants disponibles et les contextes d'intervention accessibles.

Dans l'ensemble des cas, nous avons eu recours à des entrevues semi-directives de groupes, à périodicité simple ou multiple, auprès des bénéficiaires des interventions socioéducatives déployées. Pour chacun des organismes, nous avons réalisé des entrevues semi-dirigées individuelles avec les intervenantes et intervenants disponibles, dans certains cas avec d'ex-intervenants lorsque le contexte économique et les bases de gestion du personnel impliquaient un roulement plus ou moins important de ce dernier.

Dans un cas, l'*École des parents* (RESO), il nous a été possible de procéder à des séquences d'entrevues individuelles des enfants d'âge scolaire primaire ou secondaire de certains bénéficiaires. Dans deux cas, celui de l'*École des parents* (RESO) ainsi que de *La Relance, jeunes et familles*, il nous a été possible de procéder à l'observation vidéoscopique d'un nombre stable d'interventions en contexte d'animation de la formation de parents fréquentant les activités offertes par ces organismes. Dans le cadre de cette recherche,

comparabilité oblige, nous n'avons retenu que les séquences d'intervention auprès d'adultes, parents des quartiers de référence (Sud-Ouest et Centre-Sud), soit deux séquences pour *La Relance*¹¹ et deux séquences pour *L'École des Parents*¹². Enfin, dans le cadre des travaux réalisés spécifiquement auprès de *La Relance*, nous disposons des résultats d'entrevues de groupe réalisées auprès des personnels scolaires de deux écoles partenaires de cet organisme accueillant les enfants des familles bénéficiaires de son intervention.

2. Modèles d'analyse des données

La cohérence du discours construit suite à l'analyse des données de diverses sources recueillies impliquait une cohérence préalable des modes d'analyse des données disponibles selon leur nature. Les principaux modèles retenus sont donc les suivants :

- *Analyse de contenu du discours des parents ou des intervenantes et intervenants*

Les entrevues semi-dirigées réalisées avec divers acteurs ou bénéficiaires des services des organismes ciblés l'ont été dans un contexte méthodologique particulier. Lorsque nous recourons à l'entrevue semi-structurée, généralement très focalisée, c'est dans le cadre de la recherche de "communalités" dans le discours des sujets mettant en œuvre divers modèles statistiques propres à la lexicométrie (statistique textuelle). Ce faisant, nous cherchons à distinguer les concepts invariants (normalement distribués dans un échantillon de sujets particulier) de ceux, intéressants et généralement pertinents certes, mais particulier à un individu ou à un petit nombre. Le but,

¹¹ Observations réalisées dans le cadre des ateliers du programme Y'APP (Ya personne de parfait) en modalité adaptée aux clientèles locales.

¹² Ateliers de formation à thématiques variables selon les contenus didactiques requis par les participantes.

dans ce type d'approche, c'est de distinguer ce qui décrit une représentation ou une attitude commune, caractéristique à l'unité sociale ciblée, et qui généralement peut s'avérer un bon prédicteur probable des conduites des individus composant l'échantillon. Il y a ici recherche d'invariants conceptuels (Larose, Grenon, Bédard et Bourque, 2009) dans le discours des gens, en tant que collectif, et donc, risque conséquent de prêter au groupe des dimensions particulières caractérisant le discours individuel. C'est la différenciation entre ces deux caractéristiques de l'analyse du discours que vise à permettre la prise en compte en deux temps des "communalités du discours" ou discours banal puis des spécificités ou contributions individuelles particulières, intéressantes certes, mais marginales dans le verbatim complet.

Les techniques statistiques mises en œuvre varient mais pratiquement tous les logiciels de statistique textuelle recourent à l'Analyse factorielle des correspondances croisant le dictionnaire linguistique utilisé par l'ensemble des sujets avec ces mêmes sujets ou leur regroupement en catégories logiques, par exemple, le profil professionnel, l'expérience, ou toute autre variable qualitative comportant au moins trois modalités. On met aussi à profit, lorsque le verbatim est suffisamment important, des techniques de rééchantillonnage aléatoire du discours (bootstrapping) afin de s'assurer que les indicateurs de concepts (les mots) qui semblent appropriés à l'objet étudié sont utilisés dans des contextes stables. On prend alors en compte la dimension pragmatique du discours (Grenon, Larose et Carignan, 2013; Lebart, 2004, 2007; Lebart et Salem, 1994). Lorsque les discours analysés sont à thématique unique, propre à un ou quelques individus, le recours à d'autres techniques d'analyse de contenu, dont l'analyse thématique, s'avère plus approprié (Hsieh et Shannon, 2005).

- *Analyse des prélèvements vidéoscopiques réalisés en contexte d'intervention éducative auprès d'adultes bénéficiaires*

Nous disposons, dans les données recueillies à la fois auprès des intervenantes et intervenants ainsi que des bénéficiaires de l'*École des parents* (RESO) ainsi que de *La Relance*, de quatre séquences d'observation distinctes de l'intervention en contexte d'animation auprès d'adultes (parents bénéficiaires). Les modalités d'observation étaient identiques, dans les quatre cas, soit l'enregistrement intégral de chaque période par vidéoscopie à l'aide d'une caméra suivant l'intervenante ou l'intervenant depuis un point fixe en couvrant son champ proximal. L'animatrice principale était muni d'un micro autonome de sorte que la captation du son puisse couvrir les interactions individuelles ainsi que le discours général des formatrices. Comme les quatre périodes d'observation était de durée variable (72 à 120 minutes) et que nous ne disposons pas de la périodicité minimale requise (3 périodes d'observation en contextes identiques) nous n'avons pas cherché à identifier les stabilités des trajectoires caractérisant les interventions, ce pourquoi le recours aux techniques d'Analyse factorielle d'opérateurs eut été approprié, nous avons préféré nous centrer sur une analyse de second ordre des communalités de certaines caractéristiques pédagogiques des divers intervenantes et intervenants. Pour ce faire, nous avons opté pour une approche descriptive multivariée respectant la nature même de la donnée, à la base non distribuée car fréquentielle, le « *Multidimensional Scaling* » ou MDS.

Le MDS est une technique descriptive dérivée de l'analyse factorielle utilisant, la restructuration des données selon une matrice de distances euclidiennes construite à partir des rapports de covariances entre variables. Le but du MDS est de réduire dans un espace à deux dimensions la représentation des rapports entre plusieurs variables qualitatives appariées, en tenant compte de l'ensemble de l'univers des cooccurrences entre ces dernières et non,

simplement, de celles qui qualifient chaque paire de variables quantitatives comme c'est le cas, par exemple, en analyse corrélacionnelle (Cox et Cox, 2001).

Le calcul des MDS implique la mesure de la qualité de la représentation des positions relatives des variables dans un espace contraint, sachant qu'au départ ces relations se déploient dans un espace multidimensionnel dont les axes complémentaires sont projetés sur un plan en deux dimensions. Cet indice, la mesure de stress, permet de savoir jusqu'à quel point, par exemple dans le cas de cette recherche, le positionnement marginal d'une catégorie par rapport à une ou à quelques variables, induit une distorsion ou une fausse représentation de la position de ces dernières dans un espace plan projeté. Ainsi, la qualité d'une représentation est jugée excellente lorsque l'indice de stress se situe entre 0,00 et 0,10, bonne entre 0,11 et 0,15, mais cette qualité n'est plus jugée fiable lorsque le stress dépasse 0,15 (Borg et Groenen, 2005).

- *L'analyse des données fréquentielles réelles (variables nominales ou ordinales)*

Lorsque nous disposons d'une base de données quantitatives non modifiée, tel que c'était le cas en ce qui concerne les données relatives aux inscriptions ainsi qu'aux profils des apprenantes et apprenants de *l'École des Parents* (RESO) ainsi que de leur trajectoire de fréquentation ainsi que les résultats aux questionnaires administrés en fin de séquences de formation pour fins d'autoévaluation des apprentissages réalisés, nous avons recouru à deux types de calculs.

- *Mesures d'association (calculs bivariés, variables nominales ou nominales et ordinales)*

D'une part, nous avons utilisé (selon la nature de la variable) le rapport de vraisemblance (L^2) ou *Likelihood ratio chi square*, puis ensuite le *V* de

Cramer. Le premier coefficient est, contrairement au Chi carré de Pearson, peu sensible à la taille de l'échantillon ainsi qu'à la non-quadraticité des tableaux de contingence tout en étant plus robuste que celui-ci (Rao et Scott, 1987; Royall, 2017). Le second coefficient, le *V de Cramer*, outre qu'il fournit un bon estimateur de la force de l'association observée, est aussi considéré comme un estimateur de l'effet de taille (Effect size) au même titre que le *d* de Cohen et, en conséquence, de la probabilité que l'association entre catégories des variables croisées soit en fait un artifice propre à la taille de l'échantillon (Bourque, Blais et Larose, 2009). Lorsqu'il est significatif on peut donc considérer que la structure d'association observée est fiable. La détermination des surreprésentations d'effectifs dans les cellules qualifiant les associations significatives identifiées entre variables catégorielles s'est faite à partir du calcul des résidus ajustés standardisés retenant pour critère les cellules ou les distances entre fréquences observées et fréquences théoriques étaient supérieures ou égales à deux écarts-types.

Lorsque nous disposons de variables ordinales pouvant être croisées, nous avons opté pour le *Gamma* (γ) de *Goodman-Kruskal* lorsque les matrices étaient carrées ou, alternativement, pour le *delta* (δ) de *Sommers* lorsqu'elles ne l'étaient pas et qu'une estimation de probabilité d'effet de prédiction pouvait s'avérer pertinente (Goodman et Kruskal, 1954, 1972; Newson, 2002).

➤ *Analyse des correspondances multiples (ACM)*

Lorsque certaines variables étaient significativement associées et que leurs rapports pouvaient permettre d'identifier des trajectoires distinctes chez les sujets, nous avons procédé à une série de calculs de modèles particuliers tenant compte de la pertinence de l'ACM pour le traitement de variables n'étant pas réellement distribuées. Variante de l'Analyse

factorielle des correspondances (AFC), elle-même forme dérivée de l'analyse factorielle classique et plus particulièrement de l'Analyse en composantes principales (ACP), cette technique vise simplement à synthétiser les rapports d'individus (fréquences des catégories de variables qualitatives, non réellement distribuées) à partir d'un grand nombre de variables. Comme dans le cas précédemment exposé (MDS) le calcul se fonde sur une matrice de distances euclidiennes et sur la prise en compte du rapport de proximité géométrique des catégories de diverses variables, nominales ou ordinales mais traitées en tant que nominales. Le coefficient critère étant aussi identique à celui utilisé lors du calcul des MDS (distance au chi carré). L'interprétation des résultats est identique à celui qui est fait dans le cadre de l'AFC mais demande plus de précaution puisque, contrairement à celle-ci, l'algorithme de calcul n'incluant pas de procédure de pondération. La prise en compte de la structure du tableau de Burt et la vérification de la qualité de projection des composantes de plans y prend donc une importance particulière (Lebart, Morineau et Piron, 2006).

3. Forme d'usage des résultats

Dans ce rapport, nous ne présenterons pas extensivement les produits des différents calculs effectués. L'effet en serait démesurément lourd et le détail n'apporterait guère à la compréhension des résultats sur lesquels nous désirons mettre l'emphasis. Ainsi, au gré des diverses annexes à ce rapport, les résultats pertinents, notamment certains tableaux et figures, seront rapportés en ce qu'ils soutiennent notre argumentaire ou en facilitent la compréhension.

4. Échantillons : répartition des effectifs

Les données ont été recueillies à différents moments au fil de la progression de la recherche et des disponibilités des intervenantes et intervenants, parents



ou enfants qui ont consenti à participer à nos travaux (cf. tableau 1). Les échantillons sont donc de type « de convenance » en ce qui concerne les entrevues individuelles ou de groupe. Comme dans le cas de l'analyse du discours nous procédons selon une approche lexicométrique, les entrevues sont traitées de façon identique peu importe le mode de recueil, chaque individu contributeur au discours commun étant traité comme un sujet autonome. L'échantillon correspondant aux prélèvements vidéo, dans le cadre desquels nous ne tenons compte que de l'observation des intervenantes ou intervenants en contexte d'interaction, les échantillons correspondent à la population de celles et ceux qui intervenaient auprès des sujets adultes (parents) en contexte de formation. Enfin, l'échantillon présentant les trajectoires des parents ayant fréquenté l'ÉdP (RESO) correspond à la population usagère pour la période 2012-2016 incluse.

Tableau 1

Répartition des sujets « sources » des données selon
le type de prélèvement et le lieu

Type de prélèvement	Source	N (sujets)
<i>Entrevues (individuelles ou de groupe)</i>		
Parents	<i>La Relance</i> ÉdP (RESO) ÉdP (PaT)	26 43 25
Intervenant(e)s	<i>La Relance</i> ÉdP (RESO) ÉdP (PaT)	15 4 1
Enfants	ÉdP (RESO)	18
<i>Observations vidéoscopiques (Intervenant-e-s observé-e-s)</i>	<i>La Relance</i> ÉdP (RESO)	2 2
<i>Données sur les trajectoires d'effectifs « bénéficiaires » (2012-2016)</i>	ÉdP (RESO)	497

5. Références

- Borg, I. et Groenen, P.-J.-F. (2005). *Modern multidimensional scaling: Theory and applications* (2^{ème} éd.). New York: Springer.
- Bourque, J., Blais, J.-G. et Larose, F. (2009). L'interprétation des tests d'hypothèses : p, la taille de l'effet et la puissance. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 211-226.
- Cox, T.-F. et Cox, M.-A.-A. (2001). *Multidimensional Scaling*. London, UK: Chapman & Hall.
- Creswell, J.W., Plano-Clark, V.L., Gutmann, M.L. et Hanson, W.E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori et C. Teddlie (Dir.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Goodman, L.A. et Kruskal, W.H. (1954). Measures of association for cross classifications. *Journal of the American Statistical Association*, 49, 732–764.
- Goodman, L.A. et Kruskal, W.H. (1972). Measures of association for cross classifications, IV: Simplification of asymptotic variances. *Journal of the American Statistical Association*, 67, 415–421.
- Grenon, V., Larose, F. et Carignan, I. (2013). Réflexions méthodologiques sur l'étude des représentations sociales: rétrospectives de recherches antérieures. *Phronesis*, 2(2-3), 43-49.
- Hsieh, H.-F. et Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Ivankova, N.V., Creswell, J.W. et Stick, S.L. (2006). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. *Field Methods*, 18(1), 3–20.

- Larose, F., Grenon, V., Bédard, J. et Bourque, J. (2009). Analyse des pratiques enseignantes et la construction d'un référentiel de compétences: perspectives et contraintes méthodologiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 65-82.
- Lebart, L. (2004). Validité des visualisations de données textuelles. In G. Purnelle, C. Fairon et A. Dister (Dir.), *Actes des 7e Journées internationales d'analyse statistique des données textuelles* (pp. 708-715). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Lebart, L. (2007). Which bootstrap for principal axes methods? In P. Brito, P. Bertrand, G. Cucumel et F. De Carvalho (Dir.), *Selected Contributions in Data Analysis and Classification* (pp.581-588). New York, NY: Springer Verlag.
- Lebart, L., Morineau, A. et Piron, M. (2006). *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. Paris : Dunod (2ième éd.).
- Lebart, L. et Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. Paris: Dunod.
- Newson, R. (2002). Parameters behind "nonparametric" statistics: Kendall's tau, Somers' D and median differences. *Stata Journal*, 2(1), 45-64.
- Rao, J.N.K. et Scott, A.J. (1987). On simple adjustments to Chi-Square tests with sample survey data. *The Annals of Statistics*, 15(1), 385-397.
- Royall, R. (2017). *Statistical Evidence. A Likelihood Paradigm*. New York, NY: Routledge (2ième edition).
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Research Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications (5ième edition).

Annexe 2

Synthèse de l'analyse du discours (pertinent) des bénéficiaires et des intervenantes ou intervenants des trois organismes au regard des composantes de l'objectif général

Table des matières

1	Information technique	1
2	Analyse du discours selon les contributions thématiques	4
	Motivation à la fréquentation des organismes	4
	Particularités, avantages et inconvénients des dispositifs de formation	6
	Impact sur la capacité de gestion du travail scolaire des enfants ainsi que d'interaction avec les personnels scolaires	9
	Références	13

1) Information technique

L'analyse de contenu du discours des sujets à laquelle nous procédons étant de nature lexicométrique, l'unité de base de l'analyse est certes le mot (ou la forme graphique), mais aussi le segment répété soit les segments de phrase regroupant des formes communes à deux reprises ou plus selon la catégorie de croisement des variables invoquée (sujet ou variable de contexte nominale comme, par exemple, le statut socioéconomique). Il y a donc nécessaire navigation entre les plans factoriels et l'identification des segments répétés selon les formes de référence du dictionnaire propre à chaque séquence d'entrevues analysée. Cela afin de s'assurer de la prise en compte du contexte du discours et d'utilisation des mots par les sujets, reconnaissant ainsi leur nature polysémique donc leur variation de sens selon les contextes d'usage propres aux situations pragmatiques particulières (Larose, Jonnaert et Lenoir, 1996; Salem, 1987) En effet, Zipf (1935) constata qu'il existe une forme d'économie du discours permettant aux humains, quelle que soit leur langue si cette dernière est autre que conceptuelle ou agglutinante (ex. français ou anglais par opposition aux langues asiatiques, comme le Chinois) d'exprimer un grand nombre d'énoncés contextuellement distinct à partir d'un vocabulaire relativement limité et utilisé de façon à la fois fonctionnelle et située. Si le discours se répartit de façon normale dans un espace multidimensionnel contraint par les concepts dont ils sont porteurs ou reflets et que nous en analysons la répartition en fonction de leur contexte d'usage en comparant diverses dimensions de répartition ramenés à des séquences d'espace bidimensionnels, alors l'interprétation des plans peut porter à confusion. Comme la logique de l'analyse factorielle consiste à regrouper un grand nombre d'information sous forme de dimensions cooccurentes les résumant de façon économique, fonctionnelle, en ramenant chaque vecteur (métavariable)

sur un plan bidimensionnel, il y a projection à partir, par exemple, des composantes d'un espace tridimensionnel ou quadridimensionnel sur un espace restreint, ce qui inclue une possibilité d'erreur d'interprétation des relations entre les variables qui le déterminent.

Pour illustrer le propos, suffit d'observer le produit de l'analyse lexicométrique d'un échantillon de discours de nos sujets¹³. Dans le cadre d'une entrevue de groupe réalisée avec 11 sujets (parents) lors d'une rencontre avec des participantes de l'*École des parents* (RESO) au printemps 2015, l'analyse lexicométrique de leur discours en réponse à la question « 1) Pourriez-vous nous dire comment vous avez appris l'existence de l'École des parents ? » produisait les plans factoriels suivants (premier plan, Axes 1 et 2 expliquant 50 % de la variabilité des formes observées; second plan, Axes 1 et 3 expliquant 48,5 % de cette variabilité). La comparaison des deux plans permet d'identifier une certaine stabilité du positionnement des formes caractérisant le centre du graphique (croisement des axes 1 et 2 puis 1 et 3), ces dernières étant identifiées par le rectangle rouge sur les deux plans. Elle permet aussi d'identifier une variation du positionnement dans l'espace d'un élément de discours référant à la forme adoptée lors d'une première prise de contact avec le programme.

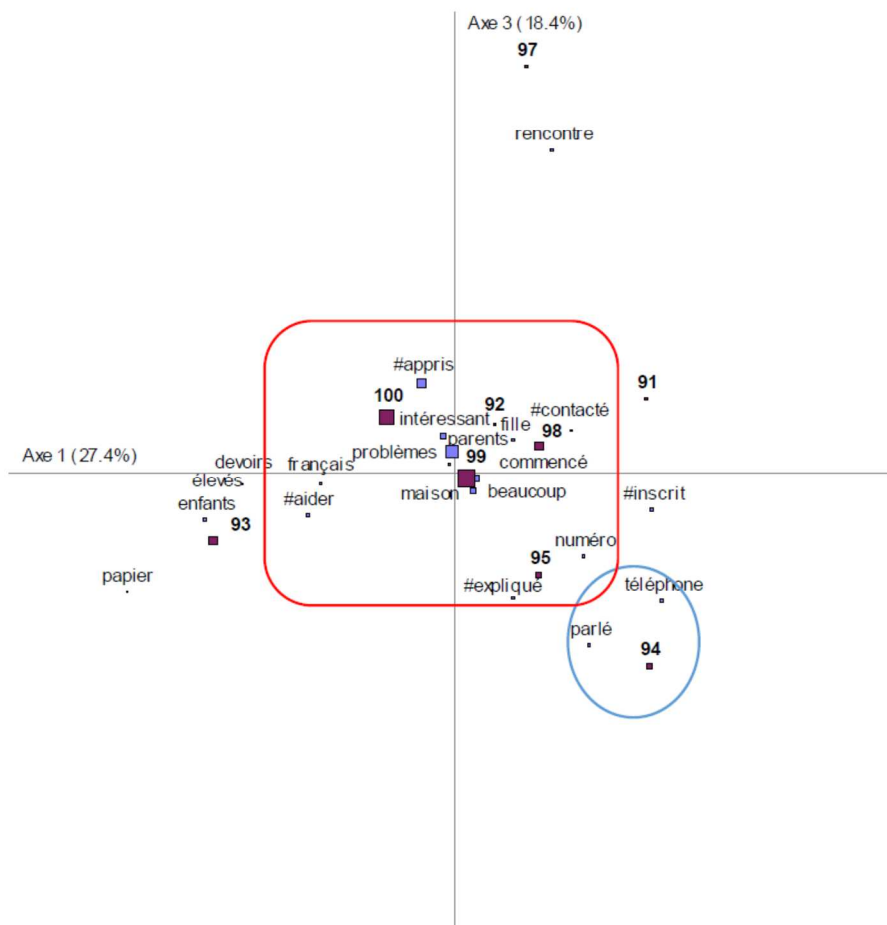
Dans la suite du document, nous ne présenterons pas systématiquement l'analyse des divers plans factoriels, ce qui en allongerait indument le format, mais nous limiterons à la présentation des énoncés caractéristiques (formes banales, concepts partagés par la majorité des sujets) ainsi que de certaines spécificités du discours propres à certains sujets mais présentant un intérêt thématique.

¹³ Cf. page suivante.

Q1 AFC - Sujet Axe 1-2 (50.0 %)



Q1 AFC - Sujet Axe 1-3 (45.8 %)



Encadré en rouge : Représentation adéquate de la répartition du discours (formes banales)

Encadré en bleu : Distorsion de projection sur le premier et le deuxième axe. Ce qui réfère à une conversation téléphonique est une spécificité du sujet no. 94 et ne détermine donc pas le contenu discursif commun et partagé (distribué normalement selon la loi de Zipf).

2) Analyse du discours selon les contributions thématiques

➤ *Motivation à la fréquentation des organismes*

École des parents (RESO)

Formes banales :

- Pouvoir aider et encadrer les enfants dans leurs tâches scolaires (aide aux devoirs à la maison);
- Améliorer ses connaissances au plan de la résolution de problèmes fonctionnels (habiletés en lecture et capacité de comprendre la communication écrite, notamment en provenance de l'école fréquentée par les enfants; construction de l'espace et capacité d'orientation à partir d'un plan ou d'une carte; habiletés en mathématique applicable à la gestion économique du quotidien telle l'interprétation de factures d'électricité);
- Se familiariser à nouveau avec les contextes et les processus d'apprentissage et les disciplines scolaires;
- Briser l'isolement.

Spécificité :

- Dans le cas de mères monoparentales au foyer avec un très jeune enfant, pouvoir briser l'isolement en sortant du foyer avec son enfant afin de parfaire ses compétences de base en français tout en bénéficiant d'un service de garde sur les lieux d'apprentissage... gratuitement.

École des parents (Pointe aux trembles)

Formes banales :

- Compléter des études secondaires pour obtenir un diplôme ou une attestation d'études;
- Pouvoir aider et encadrer les enfants dans leurs tâches scolaires (aide aux devoirs à la maison);
- Améliorer ses compétences en matière de gestion des interactions et du temps dans la famille.

Spécificité :

- Briser l'isolement et partager des expériences de situations familiales difficiles en apprenant des stratégies et façons de faire de tiers parents.

La Relance, Jeunes et familles

Formes banales :

- Parler de difficultés qu'elles vivent ou que vivent leurs enfants afin de trouver des solutions avec l'aide de professionnels compétents;
- Être soutenu dans le développement de la capacité d'exercice des compétences éducatives parentales (par exemple en matière d'intervention face aux problèmes de comportement de leurs enfants) et de soutien direct pour leurs enfants (face à l'autorité, à la gestion de la colère);

- Obtenir de l'aide afin que leurs enfants puissent améliorer leurs relations avec leurs pairs, dans et hors l'école;
- Obtenir un accompagnement au niveau de la gestion éducative quotidienne de leurs enfants;
- De façon générale, créer des conditions permettant de briser l'isolement individuel ou familial.

Spécificités :

- Recevoir de l'information relative aux biens et services accessibles dans le quartier, soit via les réseaux gouvernementaux (principalement santé et services sociaux) ou les tiers organismes communautaires présents dans l'écosystème (par exemple, l'accès à de l'aide spécifique au regard du soutien à l'estime de soi, à une démarche de réinsertion sociale ou professionnelle pouvant impliquer la mise à niveau dans le cas des familles immigrantes);
- Obtenir un accompagnement dans des démarches réalisées avec leurs enfants (par rapport à l'école, à des problématiques difficiles) notamment lorsqu'il est nécessaire de savoir si l'enfant devrait avoir accès à une évaluation en orthophonie ou en pédopsychologie.

➤ *Particularités, avantages et inconvénients des dispositifs de formation*

Écoles des parents (RESO-PaT) Entrevues identiques

Formes banales :

- Horaires flexibles (notamment pour la réponse à des besoins particuliers) et offre de programmes ajustée aux contraintes horaires des participantes et participants;
- Disponibilité large des personnels, qualité du soutien individualisé, compétence des personnes ressources.
- Par rapport aux formations plus formalisées : qualité de l'encadrement, stabilité et disponibilité des explications individuelles (les formatrices et formateurs prennent beaucoup de temps pour individualiser et contextualiser les explications requises lorsque les apprenantes et les apprenants ont de la difficulté),
- L'accès à l'information située, notamment dans les contextes de formation et la capacité de mise en commun de situations problèmes et de coconstruction de stratégies de résolution de problèmes hors d'un contexte directif de type scolaire et permettant la mise de l'avant des dimensions expérientielles de chacune et de chacun.
- Possibilité de venir pour participer aux processus de formation ou de soutien avec leur enfant sans restriction.

Spécificités :

École des parents (PaT) :

- Exigüité des locaux en fonction du nombre de participantes et participants lors des moments de formation commune;
- Inquiétude des participantes et participants par rapport à la capacité de survie de l'organisme, le service de formation d'accompagnement scolaire offert étant une alternative unique à celui qu'offre l'éducation aux adultes pour plusieurs formés dont les horaires de travail irréguliers

ou les contraintes familiales constituent un empêchement majeur pour la conformité avec les structures scolaires régulières.

Corroboration dans le contexte des entrevues réalisées avec les formatrices et formateurs (deux organismes).

- Programmation ciblant en concomitance l'insertion sociale et le renforcement des compétences académiques à partir des situations de vie et des besoins des apprenantes et des apprenants;
- Coexistence de structures d'appui individualisées tenant compte des besoins académiques particuliers à chacune ou à chacun des formés selon leur niveau pour chaque discipline scolaire explorées, au besoin à partir d'horaires d'intervention individuelle ajustée sur le cursus de récupération de chacune et de chacun;
- Complémentarité des interventions selon le champ d'expertise professionnelle initiale (ex. psychologie; service social; enseignement – andragogie) notamment lors des sessions de formation collectives et capacité conséquente d'ajustement de l'intervention en parallèle auprès du groupe et en résolution de problème particulier au besoin.
- Recours à du matériel didactique varié, en partie développé localement en fonction des principales problématiques de vie courantes rencontrées par les participantes et participants au long de la trajectoire d'existence des organismes, en partie emprunté aux banques de matériel didactique particuliers aux disciplines scolaires offertes par les secteurs d'éducation aux adultes.

La Relance, Jeunes et familles

Discours banal (commun aux formatrices et formateurs ainsi qu'aux formés)

- L'intervention est adaptée, selon que la personne bénéficiaire soit suivie depuis « longtemps » ou qu'elle fréquente *La Relance* pour une première fois, la porte d'entrée étant généralement l'intervention clinique auprès des familles du quartier (parents);
- Flexibilité des horaires de formation ou de rencontres cliniques;
- Capacité d'écoute des besoins particuliers des intervenus, notamment lorsque ces besoins se situent à l'extérieur du motif de participation à une séquence de formation, indépendamment de son objet et de sa durée.
- Capacité des formatrices et formateurs à tenir compte des représentations et des pratiques expérientielles (stratégies de résolution de problèmes) déployées par les parents en contexte de vie courante;
- Gestion des séquences d'interaction (individuelles, cliniques, ou collectives, formations thématiques) peu intrusive de la part des praticiennes et praticiens permettant de briser la relation classique client-expert et de consolider une relation de confiance et un sentiment de compétence chez les intervenus;
- Via la codétermination des objets généraux et particuliers des objets et thématiques des formations offertes, situation des intervenantes et intervenants plutôt en soutien et en accompagnement aux démarches individuelles et collectives d'apprentissage;
- Organisation des dimensions « pédagogiques » des interventions individuelles et collectives fondées sur la recherche des compétences ou savoirs non formalisés déjà présents chez les intervenus et en ciblant la pertinence et la mise en perspective des limites d'applicabilité, ce qui

permet d'identifier les objets et situations types de formation subséquents.

- *Impact sur la capacité de gestion du travail scolaire des enfants ainsi que d'interaction avec les personnels scolaires*

Écoles des parents (RESO-PaT) Entrevues identiques (incluant entrevues de relance avec les parents (RESO) mars 2017

Discours banal :

- La participation aux processus de formation offerts permet aux parents de comprendre et d'interpréter l'information reçue, préalablement à l'interaction avec les enseignantes ou enseignants des écoles fréquentées (rencontres de fin d'étape par exemple), notamment au plan de la compréhension du bulletin ainsi que des communications transmises par le truchement de l'enfant ou directement lors d'interactions avec les professionnels non-enseignants des écoles fréquentées;
- Donne sens aux contenus et cibles des plans d'intervention individualisés dont les élèves font souvent l'objet et permet aux parents d'y contribuer de façon active plutôt que passive lors de leur élaboration ou de l'évaluation de leur application. Il y a encore une fois ici réduction de la relation client-expert avec les personnels scolaires ainsi qu'avec les tiers intervenantes et intervenants des divers réseaux impliqués (travail social; orthophonie, etc.);
- Impact sur les fréquences d'interactions écrites, notamment initiées par les parents, à l'intention du personnel enseignant;

- Impact sur la participation proactive aux diverses activités d'information et de gestion de la trajectoire scolaire offertes par l'école (séquence d'information de début et de fin d'année, rencontres de fin d'étapes, rencontres en gestion de problèmes d'apprentissage ou de comportement en milieu scolaire avec les personnels enseignants et non enseignants);
- Impact sur la participation bénévole aux activités internes et externes à l'école (ex. accompagnement lors des visites ou activités récompenses hors du bâtiment scolaire);
- Meilleure capacité de gestion du temps de l'enfant lorsqu'il est à la maison et priorisation du travail scolaire de sa part;
- Amélioration des compétences de gestion des interactions avec les enfants présentant des conduites d'opposition au sein de la famille.

Spécificités (certains parents EdP-PaT)

- Permet de surmonter la peur ou le sentiment d'incompétence partagé par l'enfant et le parent au regard de certaines disciplines scolaires ainsi que de certaines compétences ciblées, notamment en français (communication écrite) ainsi qu'en mathématiques.

La Relance, Jeunes et familles

Discours banal :

- La présence des intervenantes et intervenants en tant qu'intermédiaires entre le parent et l'école puis accompagnateurs lors d'interactions entre eux et les praticiennes ou praticiens du milieu scolaire, par exemple lorsqu'un enfant manifeste un trouble de comportement ou des difficultés d'apprentissage, assure une fonction de médiation qui

garantit la compréhension du discours des professionnels scolaires. La fonction de médiation renforce le parent dans son sentiment de prise sur le discours professionnel spécialisé et lui donne, en retour, une forme de confiance en soi qui l'amène progressivement à pouvoir interagir sans intermédiaire avec ces acteurs.

- Effets sur la peur de s'exprimer face au personnel spécialisé ayant charge de leurs enfants, notamment en milieu scolaire et développement de la capacité de décrire les problèmes rencontrés aux personnels pertinents et de s'associer au processus de recherches de solution. Il y a ici établissement d'une nouvelle forme de collaboration dans la construction active de stratégies de résolution de problèmes. Les parents considèrent que leur façon d'intervenir auprès de leur enfant en est améliorée, notamment à la maison.
- La fréquentation des ateliers offerts par *La Relance* a un effet direct sur la lecture que les parents font de leurs droits et privilèges au sein même de l'école.
- La participation des enfants aux activités d'aide aux devoirs ainsi qu'aux activités à contenus informellement didactisés réalisés dans le cadre des Clubs jeunesse¹⁴ au sein même des institutions à un impact direct sur la réduction des fréquences de problèmes d'adaptation sociale et scolaire de la part des élèves (corroboré par l'analyse de contenu des entrevues avec les personnels scolaires réalisés en 2016, 2017 et 2018).

¹⁴ Cf. rapport d'étude évaluative Larose et al. (2018).

Références

Larose, F., Bédard, J., Béland, S., Couturier, Y., Grenon, V., Larivée, S. J. et Vincent, F. (2018). *Étude évaluative des interventions éducatives et socioéducatives de "La Relance, jeunes et familles". Rapport final (2014-2017)*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

http://usherbrooke.crifpe.ca/wp-content/uploads/2018/07/Etude-%C3%A9valuative-La-Relance_Rapport-scientifique_Juin-2018.pdf

Larose, F., Jonnaert, P. et Lenoir, Y. (1996). Le concept de didactique: une étude lexicométrique illustrative d'un corpus de définitions. *Éduquer et former*, 8, 28-44.

Salem, A. (1987). *Pratique des segments répétés. Essais de statistique textuelle*. Paris: Klincksieck.

Zipf, G. K. (1935). *The psychobiology of language, an introduction to dynamic philology*. Boston, Ma: Houghton-Mifflin.

Annexe 3

**Analyse des prélèvements vidéoscopiques réalisés en contexte
d'intervention éducative des personnels de *La Relance* et de *l'École
des parents (RESO)***

Table des matières

	Avant-propos	72
1	Méthodologie et méthode	72
2	Résultats	74
	<i>La répartition de l'intervention et la gestion des contenus</i>	75
	<i>Le fondement de l'intervention à caractère socioéducatif : la prise en compte des connaissances et compétences antérieures des participantes</i>	76
	<i>L'intervention à caractère socioéducatif : la variation des modalités pédagogiques</i>	78
3	Synthèse des caractéristiques observées	84
4	Références bibliographiques	88

Liste des tableaux et figures

Tableau		
1	Métavariabes (Thèmes de la grille de codage)	74
Figures		
1	MDS des items portant sur l'usage des connaissances initiales et des éléments de vécu des participantes et participants	77
2	MDS des items portant sur le recours aux interventions ciblant le groupe, des équipes restreintes ou les participantes et participants de façon individuelle	80
3	MDS des items portant sur le recours aux interventions centrées sur l'explication, la démonstration et la contextualisation de l'objet d'apprentissage	82
4	MDS des items intégrés en ce qu'ils portent sur les dimensions didactiques et pédagogiques de l'intervention des professionnelles des deux organismes	83

Avant-propos

- Contexte

Durant l'année académique 2015-2016 (septembre 2015 à juin 2016) nous avons procédé à l'observation systématique de quatre séquences d'animation de périodes d'intervention des professionnels de *La Relance* ainsi que de ceux de *l'École des parents (RESO)*, auprès d'adultes désirant être soutenus dans le développement de leurs compétences éducatives parentales (*La Relance*) ainsi qu'au plan des habiletés sociales ainsi que des compétences relevant de la formation fondamentale (*EdP-RESO*). Ces observations des interactions entre formateurs ou formatrices et entre ceux-ci et les tiers adultes ou enfants couvraient la période intégrale et se faisaient de façon non intrusive. Les périodes étaient « filmées » du début à la fin à l'aide d'une caméra suivant l'intervenante ou l'intervenant depuis un point fixe en couvrant son champ proximal. L'animatrice ou l'animateur principal était muni d'un micro autonome de sorte que la captation du son puisse couvrir les interactions individuelles ainsi que le discours général des formatrices et formateurs.

1. Méthodologie et méthode

Les vidéos produites, d'une durée variable de 50 à 87 minutes et le codage consécutif inégal quant au nombre de séquences temporelles à intervalles d'une minute ont dû être normalisé par transformation des fréquences en ratio, technique pertinente lors de l'analyse des trajectoires selon certaines techniques statistiques descriptives telle l'Analyse factorielle d'opérateurs (Grenon et Larose, 2009; Larose, Grenon, Bédard et Bourque, 2009). La technique de transformation des fréquences observées en ratios s'avère tout aussi pertinente lorsque l'on doit recourir à d'autres modèles statistiques plus directement pertinents à notre situation, soit l'absence d'un nombre stable de périodes à contexte semblables réalisées auprès des mêmes sujets. Dans cette recherche, nous disposons d'un échantillon de prélèvements vidéo doubles (deux périodes observées par situation d'intervention propre à chaque organisme) soit deux périodes d'intervention à thématique réelle (résolution

de problèmes réels vécus par les participantes soutenant l'entrée de contenus plus académiques) pour *l'ÉdP-RESO* et deux prélèvements vidéo des interactions adultes-formatrices, dans le cadre de l'intervention adaptée du programme *Y'APP* (Il n'y a personne de parfait) dispensé par *La Relance* à l'intention des parents « tout venant ».

Compte tenu de de l'insuffisance de récurrence des périodes observées dans des contextes d'intervention distinctes, nous n'avons pas cherché à identifier les stabilités des trajectoires caractérisant les interventions, ce pourquoi le recours aux techniques d'Analyse factorielle d'opérateurs eut été approprié, mais avons préféré nous centrer sur une analyse de second ordre des communalités de certaines caractéristiques pédagogiques des divers intervenantes et intervenants. Pour ce faire, nous avons opté pour une approche descriptive multivariée respectant la nature même de la donnée, à la base non distribuée car fréquentielle, le « Multidimensional Scaling » ou MDS. Le MDS est une technique descriptive dérivée de l'analyse factorielle utilisant, la restructuration des données selon une matrice de distances euclidiennes construite à partir des rapports de covariances entre variables. Le but du MDS est de réduire dans un espace à deux dimensions la représentation des rapports entre plusieurs variables qualitatives appariées, en tenant compte de l'ensemble de l'univers des cooccurrences entre ces dernières et non, simplement, de celles qui qualifient chaque paire de variables quantitatives comme c'est le cas, par exemple, en analyse corrélacionnelle (Cox et Cox, 2001).

Le calcul des MDS implique la mesure de la qualité de la représentation des positions relatives des variables dans un espace contraint, sachant qu'au départ ces relations se déploient dans un espace multidimensionnel dont les axes complémentaires sont projetés sur un plan en deux dimensions. Cet indice, la mesure de stress, permet de savoir jusqu'à quel point, par exemple dans le cas de cette recherche, le positionnement marginal d'une catégorie par rapport à une ou à quelques variables, induit une distorsion ou une fausse représentation de la position de ces dernières dans un espace plan projeté.

Ainsi, la qualité d'une représentation est jugée excellente lorsque l'indice de stress se situe entre 0,00 et 0,10, bonne entre 0,11 et 0,15, mais cette qualité n'est plus jugée fiable lorsque le stress dépasse 0,15 (Borg et Groenen, 2005).

Nous disposons donc de quatre bases de données dont cinq à thématiques comparables, c'est-à-dire impliquant directement une forme ou l'autre de contenus pédagogiques (plus ou moins didactisés selon le cas), partiellement déterminés par les intervenantes et à thématiques codéterminés avec les apprenantes. Les intervenantes agissant généralement en dyades, nous disposons de quatre bases de données de 33 variables, dédoublées puisque chaque atelier faisait intervenir simultanément deux acteurs des organismes communautaires ciblés, les variables correspondant à 37 ratios d'observation chacune, soit quatre tableaux de fréquences à observation normalisées puis reformatées en mode dichotomique que la transformation en distances euclidiennes permettait de gérer de façon stable tout en garantissant l'équivalence de la donnée. Les regroupements thématiques des divers indicateurs (variables) étaient les suivants (cf. tableau 1)

Tableau 1
Métavariabes (thèmes de la grille de codage)

Thème #	Descripteur
1	Gestion des interactions (division du travail entre intervenant[e]s)
2	Gestion comportementale
3	Organisation didactique ou pédagogique
4	Gestion didactique des séquences d'apprentissage
5	Gestion des interactions à caractère didactique ou pédagogique
6	Gestion de l'espace

2. Résultats

Dans le cadre de ce rapport, nous ne ferons qu'une présentation limitée aux dimensions pédagogiques et didactiques de l'intervention socioéducative des professionnels des deux organismes. Ne seront donc traitées que certaines

dimensions spécifiques aux interventions réalisées dans le cadre des divers ateliers thématiques.

➤ **La répartition de l'intervention et la gestion des contenus**

Le calcul des mesures d'association entre les fréquences d'occurrence des deux variables associées à la division du travail entre intervenantes lors de l'intervention en formation :

G-1) Il y a échange des rôles d'intervenant principal (explication des contenus)
G-2) Il y a division du travail durant l'intervention (une intervenante gère une interaction individualisée, l'autre s'adresse au groupe sur les contenus)

ne permet de constater qu'une association dans un domaine spécifique (une distinction entre les profils d'intervention) selon l'organisme communautaire concerné ($L^2 = 29.136(1)$, $p < 0,0001$; $V = 0.827$, $p < 0,0001$)¹⁵. Il y a surreprésentation de la division du travail au bénéfice de l'intervention individualisée concomitante dans le cas des ateliers de l'ÉdP. Il s'agit généralement de résolution de problème dans un contexte particulier à une participante, hors de l'objet et du contexte de la séance de formation particulière, s'adressant plus spécifiquement à l'intervenante non enseignante.

¹⁵ Avec rééchantillonnage (1000 itérations), N valide = 37 observations : $V = 0,827$; biais = -0,003; Résidus standardisés = 0,089; Intervalle de confiance à 95 %: Norme inférieure : 0,636; Norme supérieure : 1,000

➤ ***Le fondement de l'intervention à caractère socioéducatif : la prise en compte des connaissances et compétences antérieures des participantes et participants.***

Si la prise en compte des connaissances antérieures des apprenants adultes, ainsi que la référence à leur vécu dans l'introduction est présente dans l'ensemble des interventions observées, son importance relative est proportionnelle :

- a) À l'objet de la formation particulière à une période;
- b) Au contexte ainsi qu'aux sujets-cibles de cette dernière.

Trois variables spécifiques visaient à discriminer le rôle et le niveau de prise en compte des connaissances antérieures des sujets et leur usage en soutien avec l'introduction de nouveaux contenus, plus ou moins formellement didactisés.

1.1) L'intervenante fait appel aux connaissances antérieures de l'apprenante par rapport au thème exploré
1.2) L'intervenante fait appel au vécu des apprenantes afin d'introduire une notion ou un concept
1.3) L'intervenante présente des faits de connaissance nouveaux (des savoirs plus ou moins didactisés) en rapport avec le thème exploré

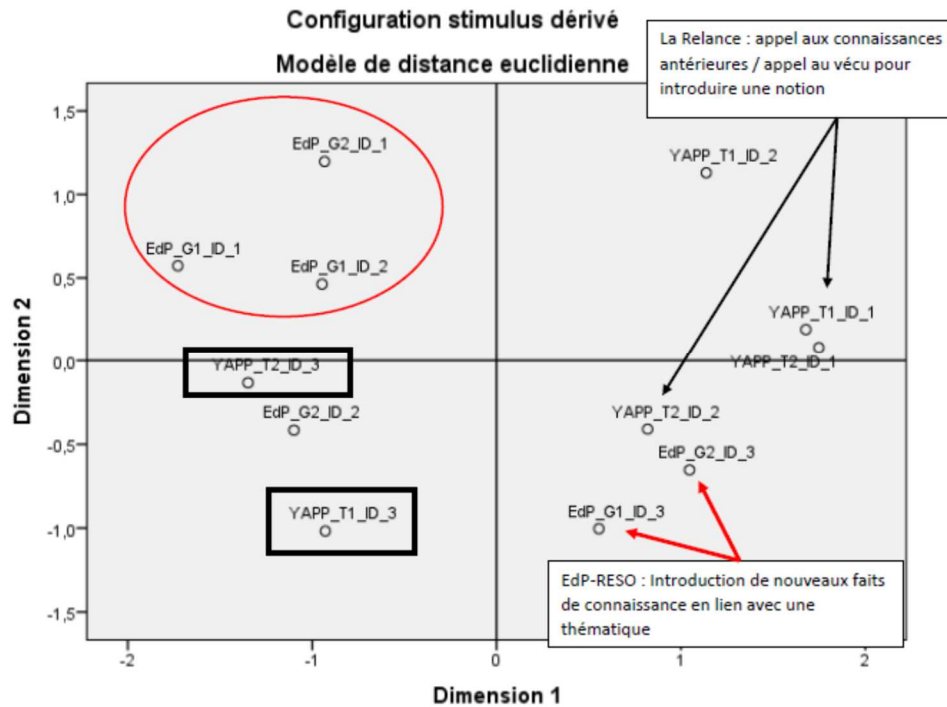
Comme le lecteur pourra le constater en consultant la figure 1, durant les séquences observées, les intervenantes de *La Relance* déterminent les plus hautes fréquences stables d'appel aux connaissances antérieures des sujets ainsi qu'à leur vécu afin d'introduire une nouvelle notion ou un nouveau concept. Inversement, ce sont les intervenantes de *l'École des parents (RESO)* qui déterminent les fréquences les plus élevées et les plus stables au travers des quatre séquences d'observation pour ce qui est de la présentation de

nouveaux savoirs plus ou moins didactisés en fonction d'une séquence thématique déterminée.

Il y a ici effet d'une différenciation de l'objet et du cadre de l'intervention plutôt qu'une différenciation de la façon d'intervenir. Dans le cas de *La Relance*, les séquences observées portaient sur des objets (Y'APP) centrés de façon générale sur le soutien au développement des compétences parentales et de façon particulière sur ses problèmes ou situations de vie courante mobilisatrices pour l'ensemble ou la majorité des participantes. Donc les thématiques étaient directement associées à des problèmes rencontrés par les parents et priorisés lors de l'orientation initiale de chaque séquence sans qu'il y ait détermination préalable des objets.

Figure 1

MDS des items portant sur l'usage des connaissances initiales et des éléments de vécu des participantes et participants ¹⁶



¹⁶ La représentation des distances dans l'espace euclidien est par ailleurs correcte, l'indice de stress étant à 0,11918 et l'indice RSQ étant de 0,91848, la représentation en deux dimensions expliquant pratiquement 92 % de la variance totale

Chaque séquence permet l'identification et la détermination de situations problèmes dans le cadre desquelles, les intervenantes identifieront des éléments d'information pertinentes de sorte qu'il y ait thème d'exploration à la séquence suivante. Dans le cas de *l'École des parents*, la dimension pédagogique ou didactique associée à l'apprentissage et au développement d'une compétence en formation fondamentale pouvant être reliée directement ou non à une compétence curriculaire par domaine disciplinaire était toujours présente. Si dans les deux cas, chaque séquence d'intervention socioéducative est initiée sur une base distincte pour les deux organismes, le déploiement de l'intervention s'avère similaire dans la mesure où la centration du travail se fait à partir de la prise en compte de situations problème réelles énoncées et priorisées par les apprenantes et apprenants. Cependant, dans le cas de *l'ÉdP-RESO*, cette introduction peut éloigner l'objet didactique de l'intervention des animatrices par rapport à la séquence initialement planifiée, l'objet et le sujet de la discussion entre les participantes étant déterminé par une situation problème identifiée comme étant d'intérêt commun par l'ensemble du groupe.

➤ ***L'intervention à caractère socioéducatif : la variation des modalités pédagogiques***

Il y a variation dans les stratégies pédagogiques mises en œuvre par les intervenantes. D'une façon générale, le recours à la présentation de faits de connaissance en grand groupes s'avère une communalité pour les situations observées auprès des deux organismes, les intervenantes de *La Relance* y recourant cependant plus systématiquement que leurs consœurs de *l'ÉdP-RESO* (cf. figure 2).

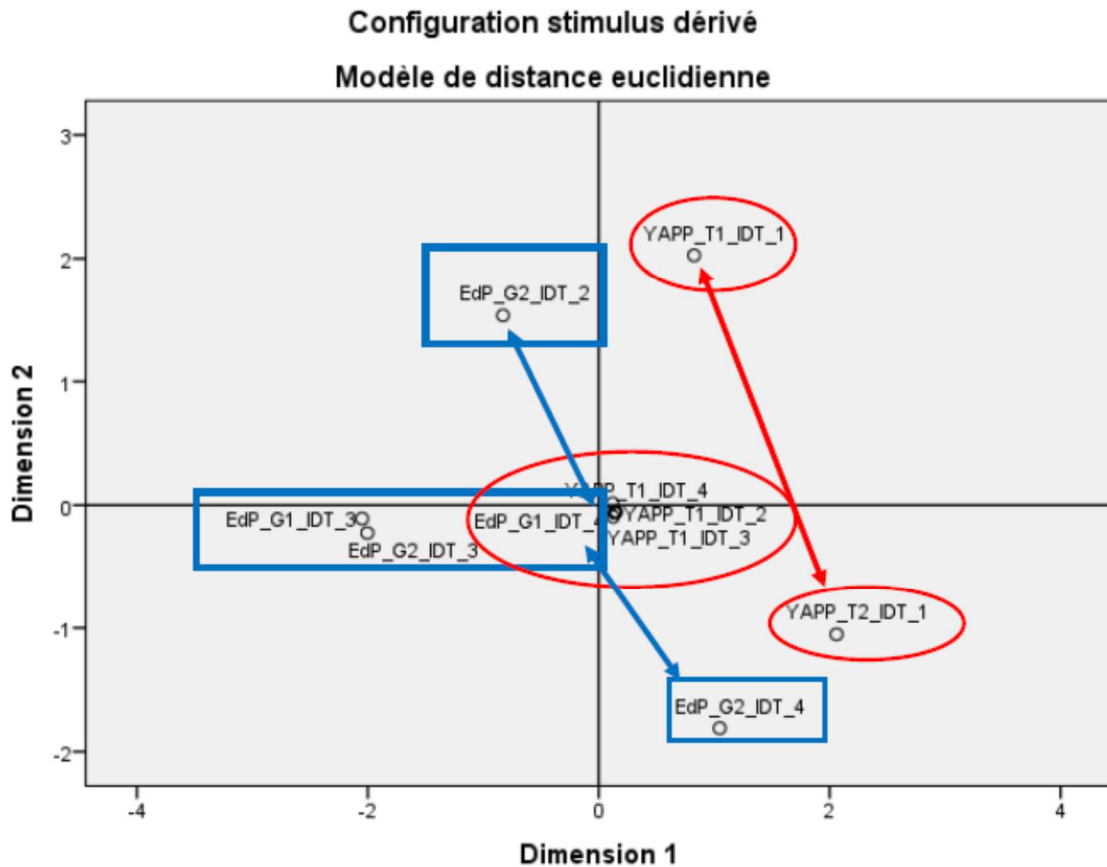
2.1) L'intervenant(e) présente des faits de connaissance ou des contenus pertinents au thème exploré, en grand groupe
2.2) L'intervenant(e) invite les participantes à travailler en équipes restreintes sur une tâche particulière

2.3) L'intervenant(e) répète ou développe les explications pertinentes à la tâche lors d'une interaction en groupes restreints
2.4) L'intervenant(e) invite les participantes à accomplir individuellement une tâche particulière

Bien que présente dans la dimension stable et commune aux deux organismes (encerclé rouge), l'invitation à une participante à accomplir une tâche particulière (IDT4) caractérise plutôt le profil d'animation propre à *l'ÉdP (RESO)*. La division du travail en cogestion entre l'enseignante en prêt de service (CREP) et « l'intervenante pivot » jouant un rôle de conseillère au plan psychologique ainsi que de l'orientation professionnelle permettant la prise en charge d'une interaction individualisée parallèle à l'intervention et au débat en collectif.

Figure 2

MDS des items portant sur le recours aux interventions ciblant le groupe, des équipes restreintes ou les participantes et participants de façon individuelle ¹⁷



De la même façon, les plus basses fréquences stables observées lors des deux observations dans le cadre de l'ÉdP-RESO à l'égard de la répétition ou du développement des explications pertinentes à la tâche lors d'une interaction en groupe restreint (IDT-3) relève du plus faible recours à ce type d'organisation du travail (groupes restreints) dans ce cas particulier qu'en ce qui concerne les interventions observées dans le cadre des ateliers Y'APP.

¹⁷ La représentation des distances dans l'espace euclidien est excellente, l'indice de stress étant à 0,07002 et l'indice RSQ étant de 0,98509, la représentation en deux dimensions expliquant pratiquement 99 % de la variance totale

Une dernière séquence de variables permettait de distinguer les profils de gestion de l'intervention socioéducative entre les deux organismes.

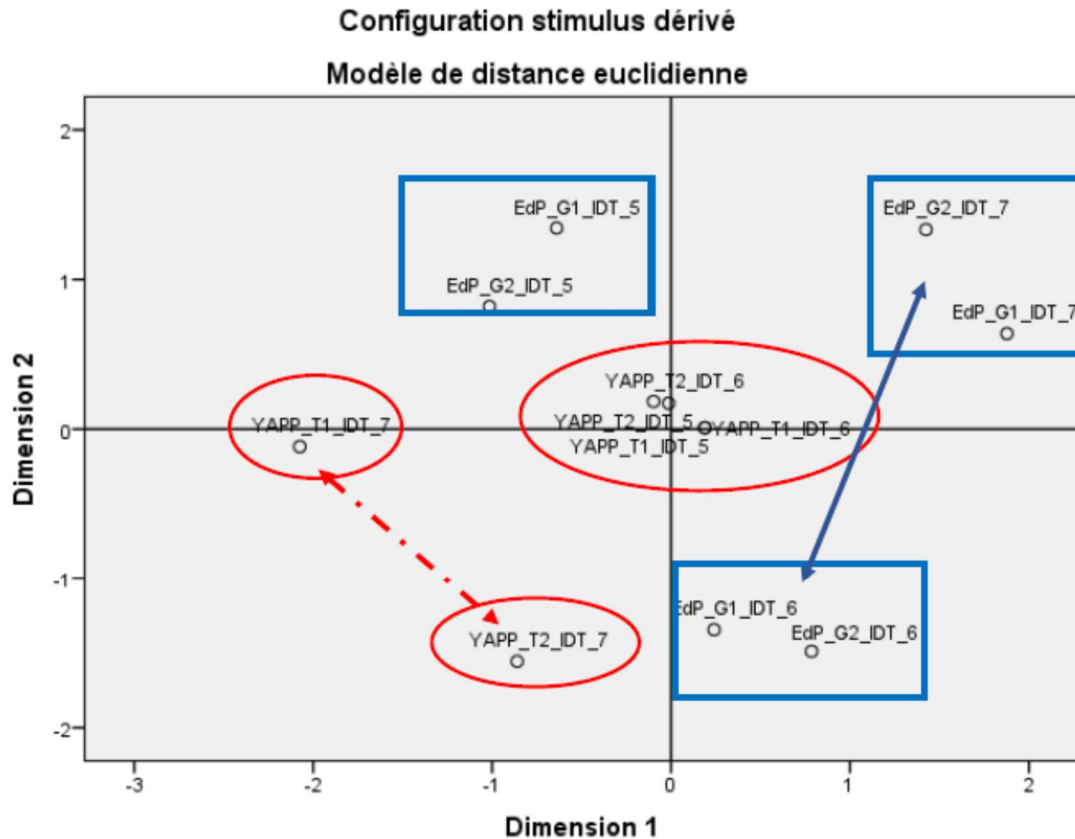
2.5) L'intervenant(e) répète ou développe les explications pertinentes à la tâche lors d'une interaction individuelle
2.6) L'intervenant(e) fait une démonstration concrète de la tâche à accomplir
2.7) L'intervenante fait des liens entre l'objet de la séquence d'apprentissage et son application dans la vie quotidienne de l'apprenante

Comme le lecteur le constatera en consultant la figure 3, l'établissement de liens systématiques entre l'objet de la séquence d'apprentissage et les situations de vie quotidienne (IDP-7) caractérise particulièrement les intervenantes de *l'ÉdP-RESO*. Ces liens concernent notamment les situations problèmes relevant des obstacles rencontrés par les individus de populations vulnérables (ex. compréhension de factures; orientation spatiale et compréhension de plans schématisés bidimensionnels, par exemple une carte de trajets d'autobus; etc.) d'une part et, d'autre part, des contenus de nature académique (français, mathématiques, univers social) requis pour la réinsertion éventuelle dans le réseau de l'éducation des adultes pour fins de certification d'études secondaires.

Dans le cas de l'intervention des professionnelles de *La Relance*, dans le cadre du programme Y'APP, ce rapport aux compétences académiques n'est pas central dans la motivation des parents à participer à des séquences de formation courtes. Il en va de même pour ce qui est de la démonstration relativement systématique de la tâche à accomplir (IDP-6), où l'intervention des professionnelles de *l'ÉdP-RESO* y est aussi plus stable, le déterminant de cette tâche, peu importe les situations de base invoquées, demeurant l'équipe de professionnelles alors que la détermination des objets d'apprentissage en soi relève du groupe dans le cadre de Y'APP.

Figure 3

MDS des items portant sur le recours aux interventions centrées sur l'explication, la démonstration et la contextualisation de l'objet d'apprentissage ¹⁸



On remarque cependant la forte concomitance et la stabilité de ces deux objets d'observation dans le cadre des séquences observées à *La Relance* (Y'APP).

L'intégration de l'ensemble des variables concernant la forme de l'intervention didactique et pédagogique (gestion des contenus et des interactions formatrices / formées) dans le cadre des quatre séquences d'observation traitées ici permet de faire ressortir un certain nombre de communalités

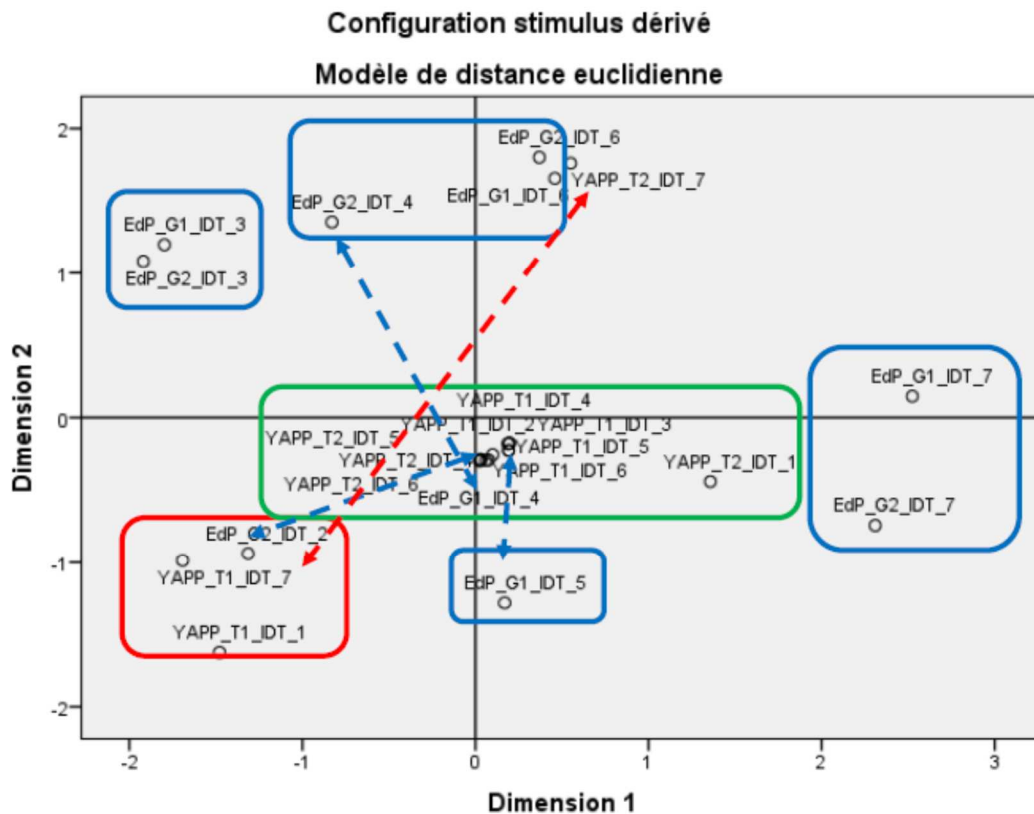
¹⁸ La représentation des distances dans l'espace euclidien est adéquate, l'indice de stress étant à 0,14922 et l'indice RSQ étant de 0,87828, la représentation en deux dimensions expliquant pratiquement 88 % de la variance totale

caractérisant le profil général de ces interventions ainsi que les spécificités que commandent l'adaptation de ces dernières aux finalités de formation visées.

Une rapide consultation de la figure 4 permet de constater la présence de caractéristiques communes et relativement stables dans le cadre des interventions des deux organismes (encadré vert).

Figure 4

MDS des items intégrés en ce qu'ils portent sur les dimensions didactiques et pédagogiques de l'intervention des professionnelles des deux organismes¹⁹



¹⁹ La représentation des distances dans l'espace euclidien est adéquate, l'indice de stress étant à 0,13822 et l'indice RSQ étant de 0,87373, la représentation en deux dimensions expliquant 87 % de la variance totale

Les items IDT-2, 4 et 5 référant respectivement à l'appel au vécu des apprenantes pour introduire une notion ou un concept particulier, l'invitation ciblée faite à une participante à accomplir individuellement une tâche particulière ainsi que le développement d'explications pertinentes à la tâche (ou à l'objet de formation) lors d'une interaction individuelle, bien qu'elle varie d'intensité d'une période à l'autre dans le cas de *l'ÉdP-RESO* sont des invariants du profil. Les tierces composantes sont aussi présentes dans les deux profils d'intervention mais leur intensité, par exemple celle qui caractérise *l'ÉdP-RESO* en matière de liens effectués par les formatrices entre l'objet de la séquence d'apprentissage et son application dans la vie quotidienne de l'apprenante (IDT-7) sont le reflet des spécificités plus ou moins formelles ou didactisés de chaque objet de formation déployée selon l'organisme. Il en va de même de la moindre fréquence de cet item particulier lors des observations effectuées à *La Relance* dans le cadre de Y'APP ou de celles relatives à la répétition ou au développement d'explications pertinentes à la tâche lors d'une interaction en groupes restreints, cette forme étant moins usitée dans le contexte particulier de la formation offerte par *l'ÉdP-RESO*.

3. Synthèse des caractéristiques observées

- Lorsqu'ils ou qu'elles interviennent dans un contexte relativement didactisé, tant les intervenantes de *La Relance* que celles de *l'École des Parents-RESO* font systématiquement appel au vécu des apprenantes afin d'introduire une notion ou un concept.
- Dans ce sens et dans ce contexte, les intervenantes et intervenants privilégient les approches situées ou authentiques en tant que vecteur d'apprentissage, ce qui correspond à une dimension importante de ce que préconise la documentation scientifique en matière d'intervention éducative (Reder, Anderson et Simon, 1996). En effet, les approches situées favorisent le transfert et la mise en perspective du potentiel de

généralisabilité des apprentissages réalisés ainsi que de leurs contextes d'application (Stoner, 2016).

- L'intervention auprès des adultes se distingue de celle réalisée auprès des enfants dans la mesure où, si celle-ci s'appuie sur le vécu pour situer l'introduction d'un nouvel objet de connaissance, elle fait moins directement et moins systématiquement appel aux connaissances antérieures, plus théoriques, que peuvent partager les apprenantes et les apprenants. Dans la mesure où, lors de nos observations, le programme de référence (Y'APP) se fondait sur l'identification de problèmes concrets codéterminés à la fois par les formatrices ainsi que par les apprenantes et apprenants, le rapport premier l'est au vécu expérientiel de ces personnes à partir de quoi, dans une démarche de problématisation dynamique commune, les objets plus théoriques sont intégrés. On retrouve ici une constante des interventions éducatives se situant dans la perspective des travaux de Paulo Freire soit la pédagogie de la libération fondée sur le développement de la conscience critique (Freire, 1974; Giroux, 2016). La même constante caractérise, par exemple, la majorité des interventions en alphabétisation populaire s'adressant à des populations adultes (Conseil supérieur de l'éducation, 2016) ou enfantines (Binazzi, 2016) dans une perspective « d'empowerment individuel et collectif » (Le Bossé, 2003).
- Dans le cadre des situations d'observation mentionnées ici, l'intervention se réalisait en dyades avec, de façon variable, complémentarité des rôles tant au plan de l'animation pédagogique ou didactique que de l'intervention clinique. La coanimation d'activités à caractère éducatif ou socioéducatif, notamment lorsqu'elle implique l'intégration des dimensions de formation didactisée et la gestion simultanée des attitudes et conduites des individus et du groupe, présente plusieurs avantages. Bien que selon la documentation scientifique, elle soit plus présente de façon généralisée dans le cadre de l'intervention éducative auprès des adultes que des enfants, la

coanimation est reconnue efficace et bénéfique dans les deux cas (Buckley, 1999; Laflamme, 2014; Windisch, 2016).

Ce type de dispositif (équivalent du « team-teachning ») peut permettre la mise en œuvre de divers aspects propres à l'interdisciplinarité pédagogique (Larose et Lenoir, 1998; Lenoir, 1995) tout comme à l'interdisciplinarité professionnelle (Couturier, 2009; Larose, Couturier et Boulanger, 2007). Cependant, pour que le fonctionnement en dyade donne des résultats optimaux, l'intégration des compétences des deux professionnels doit se baser sur une collaboration durable, régulière, donc inscrite dans le long terme.

Tant *La Relance* que l'École des parents (RESO) utilisent une approche d'appariement particulière. Dans le cadre de *La Relance*, la mise en dyade d'une intervenante ou d'un intervenant chevronné et d'un novice permet certes d'assurer le partage des interventions mais aussi une forme de mentorat pour les plus jeunes, généralement peu préparés pour ce type d'intervention dans le cadre de leurs formations initiales. En effet, celles-ci sont généralement plutôt axées sur la gestion de cas (techniques ou baccalauréats en psychologie, service social, psychoéducation, éducation spécialisée, etc.). À son tour, ce type de mentorat ou d'appariement novice-expert, ouvre la porte à des divisions des tâches qui sont souvent au départ plus hermétiques mais qui, si on leur donne le temps, peuvent laisser place à la construction d'équipes stables, interdisciplinaires, qui optimisent les qualités et compétences de chacun et minimisent les effets des personnalités particulières sur l'intervention. Dans le cas de l'École des parents, cette forme d'appariement permet une intégration relativement harmonieuse des caractéristiques de l'intervention du personnel provenant du secteur communautaire qui diffèrent souvent de celles du personnel enseignant, présent sous forme de prêts de service plus ou moins récurrent de la part du *Centre de ressources éducatives et pédagogiques* (CREP-CSDM). C'est ce qui explique, vraisemblablement, la variabilité des formes et des fréquences de partage des rôles entre les divers contextes observés et qui souligne l'importance, pour les deux organismes, de disposer des conditions de stabilité d'emploi de leurs personnels (réels ou

attitrés) suffisantes pour assurer une certaine uniformisation et optimisation des interventions privilégiant ce type de dispositif.

4. Références citées

- Binazzi, A. (2016). The role of formal and non-formal education for children's empowerment and as a prevention tool from violence. *Comparative Cultural Studies: European and Latin America Perspectives 2*, 77-87.
- Borg, I. et Groenen, P.-J.-F. (2005). *Modern multidimensional scaling: Theory and applications* (2^{ième} éd.). New York: Springer.
- Buckley, F.J. (1999). *Team teaching: what, why and how?* Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Chouinard, I. (2016). *La relation en travail social au Québec: analyse de l'action médiatrice de travailleurs sociaux en situation d'intervention sociale en Centres de santé et de services sociaux*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Thèse de doctorat (Ph.D.).
http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/8869/Chouinard_Isabelle_PhD_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Couturier, Y. (2009). Problèmes interprofessionnels ou interdisciplinaires? Distinctions pour le développement d'une analytique de l'interdisciplinarité à partir du cas d'un hôpital de soins de longue durée. *Recherche en soins infirmiers*, 97(2), 23-33.
- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *L'éducation populaire: mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie. Avis au ministre de l'Éducation, du loisir et du sport et à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Cox, T.-F. et Cox, M.-A.-A. (2001). *Multidimensional Scaling*. London, UK: Chapman & Hall.
- Freire, P. (1974). *Education for Critical Consciousness*. New York, NY: Seabury Press.

- Giroux, H. A. (2016). Critical pedagogy, Paulo Freire and the courage to be political. *Revista e-Curriculum*, 14(1), 296-306.
- Grenon, V. et Larose, F. (2009). Le rôle de la trace dans l'analyse des pratiques enseignantes: À la recherche d'invariants grâce à l'observation vidéo. In F. Larose et A. Jaillet (dir.), *Le numérique dans l'enseignement et la formation. Analyses, traces et usages* (pp. 163-188). Paris: L'Harmattan.
- Laflamme, D. (2014). L'enseignement en équipe au secondaire: Des conditions au service de sa pratique. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 5(2), 92-102.
- Larose, F., Couturier, Y. et Boulanger, D. (2007). Conditions et enjeux de l'actualisation de l'interdisciplinarité professionnelle pour les formations initiales à l'enseignement et à l'exercice du travail social au Québec. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 17, 77-93.
- Larose, F., Grenon, V., Bédard, J. et Bourque, J. (2009). L'analyse des pratiques enseignantes et la construction d'un référentiel de compétences: Perspectives et contraintes méthodologiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 65-82.
- Larose, F. et Lenoir, Y. (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires: Résultats de recherches. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 189-228.
- Lebart, L., Piron, M. et Morineau, A. (2006). *Statistique exploratoire multidimensionnelle: visualisation et inférences en fouilles de données*. Paris: Dunod.
- Le Bossé, Y. (2003). De «l'habilitation» au «pouvoir d'agir»: Vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51.

- Lenoir, Y. (1995). L'interdisciplinarité: aperçu historique de la genèse d'un concept. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 227-265.
- Nadeau, B. (1989). Le « *case management* » au carrefour de l'intervention clinique et communautaire. *Santé mentale au Québec*, 142, 51-59.
- Reder, L., Anderson, J.-R. et Simon, H. A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4), 5-11.
- Stoner, A. M. (2016). *Reflection for situated learning: a mindful approach. A conceptual model incorporating mindfulness to enhance reflection in a situated learning environment*. Blacksburg, VA: Virginia State University, Virginia Polytechnic Institute. Thèse de doctorat (Ph.D.).
https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/70885/Stoner_AM_D_2016.pdf?sequence=1
- Vinatier, I. et Laurent, J.-M. (2008). Médiation, enseignement-apprentissage. Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42(2), 5-14.
- Windisch, H. C. (2016). How to motivate adults with low literacy and numeracy skills to engage and persist in learning: A literature review of policy interventions. *International Review of Education*, 62(2), 279-297.

ANNEXE 4

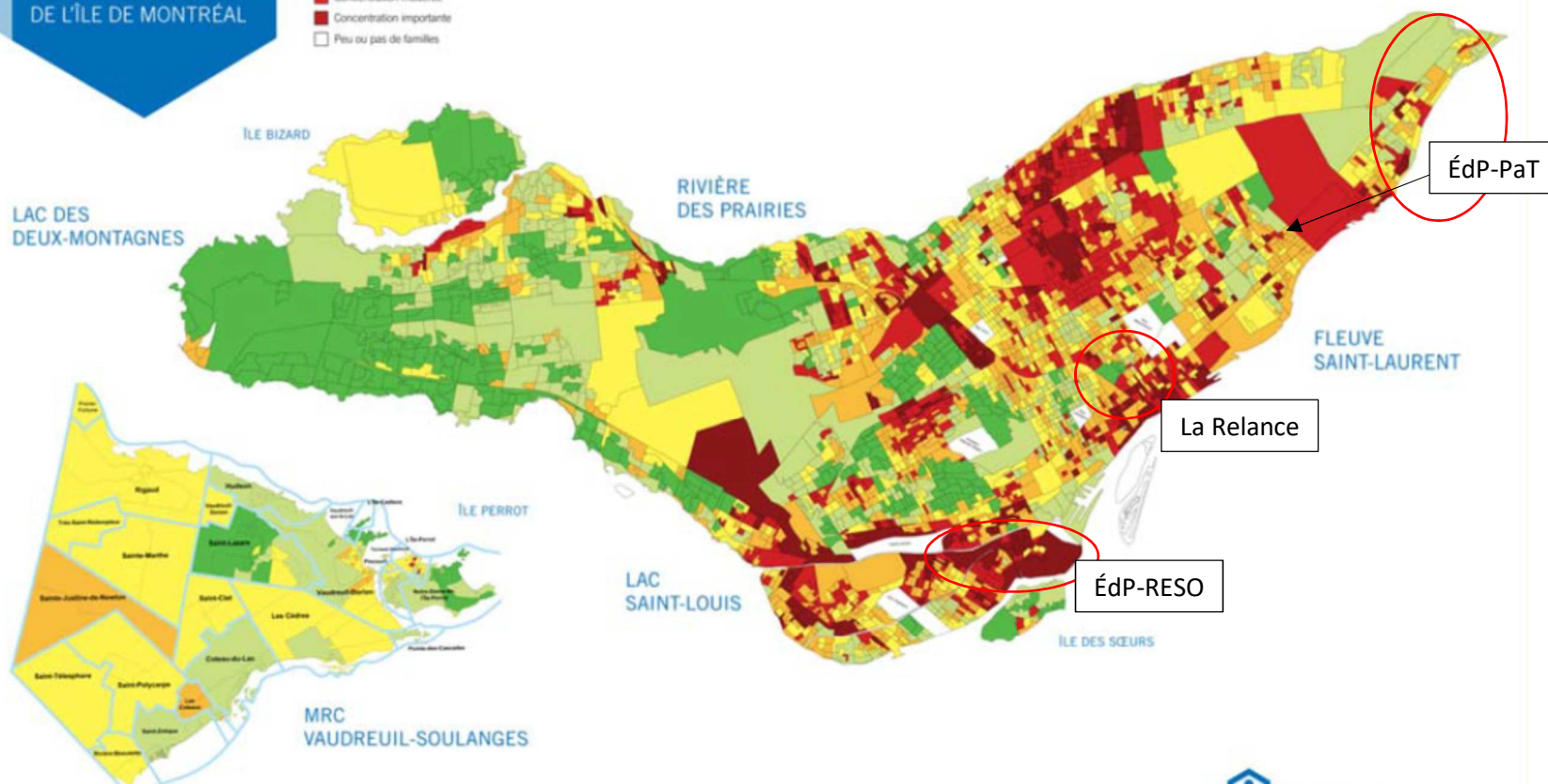
Caractéristiques des populations desservies

CARTE DE LA
DÉFAVORISATION 2013
DU COMITÉ DE GESTION
DE LA TAXE SCOLAIRE
DE L'ÎLE DE MONTRÉAL

NIVEAU DE DÉFAVORISATION

- Présence minime
- Présence faible
- Présence modérée
- Présence importante
- Concentration modérée
- Concentration importante
- Peu ou pas de familles

CARTE DE LA DÉFAVORISATION DES FAMILLES AVEC ENFANTS DE MOINS DE 18 ANS



SOURCES DES DONNÉES : REGISTRE DES RENTES DU QUÉBEC, PROGRAMME DE SOUTIEN AUX ENFANTS, STATISTIQUE CANADA, RECENSEMENT DE 2011 ET ENQUÊTE NATIONALE AUPRÈS DES MÉNAGES DE 2011.

Table des matières

1	Profil des populations desservies par organisme	94
2	Modalités de la médiation et de l'intervention socioéducative : effet sur l'enfant et sa famille	98
	Références	101

Tableaux et figures

Tableau 1	Statut économique des clientèles de <i>La Relance</i>	96
Figure 1	Effet direct ou indirect sur l'apprentissage et les conduites enfantines	98

1) Profil des populations desservies par organisme

- École des Parents (RESO) –
Sud-Ouest, essentiellement Pointe-St-Charles
 - Haut niveau de vulnérabilité (37,5 %) chez les enfants (0-4 ans) du quartier;
 - Concentration des populations vulnérables dans certains secteurs (ex. 72; 74);
 - 30 % de ménages monoparentaux dans le quartier, niveaux plus élevés dans les secteurs 72 et 74 par exemple;
 - Populations migrantes (peu qualifiées et peu scolarisées) en croissance notamment à cause des faibles loyers (sectoriel);
 - Niveau de non diplomation (fin de scolarité secondaire) à 20 % pour Pointe St-Charles mais entre 30% et 35% dans les secteurs plus vulnérables;
 - Augmentation de l'isolement social par effet de gentrification.
- Quartiers desservis en évolution au plan démographique, originalement majoritairement ouvrier francophones ou anglophones, progressivement déclassés avec la désagrégation du tissu manufacturier;
- Stabilité et marginalisation des populations d'origine, mobilité sociale accompagnée de mobilité géographique à l'intérieur ou à l'extérieur du quartier d'origine selon la disponibilité de loyers modiques;
- Présence croissante de populations migrantes peu qualifiées et peu alphabétisées;

- Gentrification récente de certains secteurs (St-Henri; Pointes St-Charles; Griffintown) et isolement de tiers sous-secteurs.

- Profil de la clientèle École des Parents (RESO)

Parents détenant un niveau scolaire de première à la quatrième secondaire au moment de primo-inscription:

Quatre ans (12 cohortes) N= 217

Genre: F = 95 % H = 5 %

Statut: Monoparental = 68 % Couple = 32 %

Emploi: Sans emploi = 90 % Occasionnel = 5 %
Régulier = 5 %

Revenu: Aide sociale = 74 % Ass. emploi = 4 %

Citoyenneté: « De souche » = 57 %

Migrant (Canadien) = 24 % Résident = 19 %

- La Relance, Jeunes et familles –
Centre-Sud (sud-est de l'axe de la rue Papineau)

Sur le territoire d'implantation de l'organisme, 42 % des familles se caractérisent par l'absence d'emploi stable des parents et que 63 % des ménages bénéficie d'aide gouvernementale au revenu, 23 % des mères des ménages du quartier où *La Relance* déploie son intervention ne détient pas de certification scolaire et 39 % des ménages sont de type monoparental²⁰. Par ailleurs les ménages qui bénéficient des services offerts par l'organisme, malgré l'augmentation relative de la présence de ceux qui sont issus de l'immigration récente, présentent pour l'essentiel des besoins de soutien qui sont relativement similaires et stables dans le temps. Le tableau 1 fait foi de

²⁰ Source : Réseau Réussite Montréal (2016).

la correspondance des profils entre *bénéficiaires* de l'intervention de l'organisme et population du quartier²¹.

Tableau 1
Statut économique des clientèles de *La Relance*

	2014	2015	2016	2017
Seuil de faible revenu (SFR) : Montréal ²²	33,957.00 \$	34,720.00 \$	35,553.00 \$	36,407.00 \$
Revenu familial brut (RFB) inférieur au SFR <i>Bénéficiaires La Relance</i>	49 % ²³	78 %	74 %	74 %
Source principale du RFB (Autre que l'emploi salarié)	72 %	72 %	80 %	70 %

- École des Parents (PaT) –
Est de l'Île de Montréal, Pointe aux trembles et un point de service dans St-Léonard

Taux de diplomation des populations desservies nettement inférieur à celui de la population de l'Île de Montréal :

- 20 % de la population (18-45) ne détient aucune certification de fin d'études secondaires ou équivalent;
- 16 % des ménages (18-45) vit avec un revenu inférieur au seuil de faible revenu, les disparités étant importantes selon le sous-secteur du territoire couvert par l'ÉdP-PaT ainsi que la Corporation de

²¹ Source : Larose et al. (2018).

²² Base : Données Statistique Canada (2011-2015), CANSIM, actualisées selon un taux de croissance moyen de 2.4 % en projection pour les années 2016-2017.

²³ Donnée sujette à caution (partielles), année d'implantation du système de gestion EPOCH interne à l'organisme.

développement communautaire (CDC) de la Pointe – Région Est auquel l'organisme est intégré.

Les clientèles de l'ÉdP-PaT sont généralement plus scolarisées que celles des deux organismes précédents. Elles sont essentiellement formées de jeunes raccrocheurs adultes ayant atteint les niveaux secondaire 3 ou 4. Le profil général de répartition des genres est semblable à celui des clientèles des tiers organismes soit²⁴ :

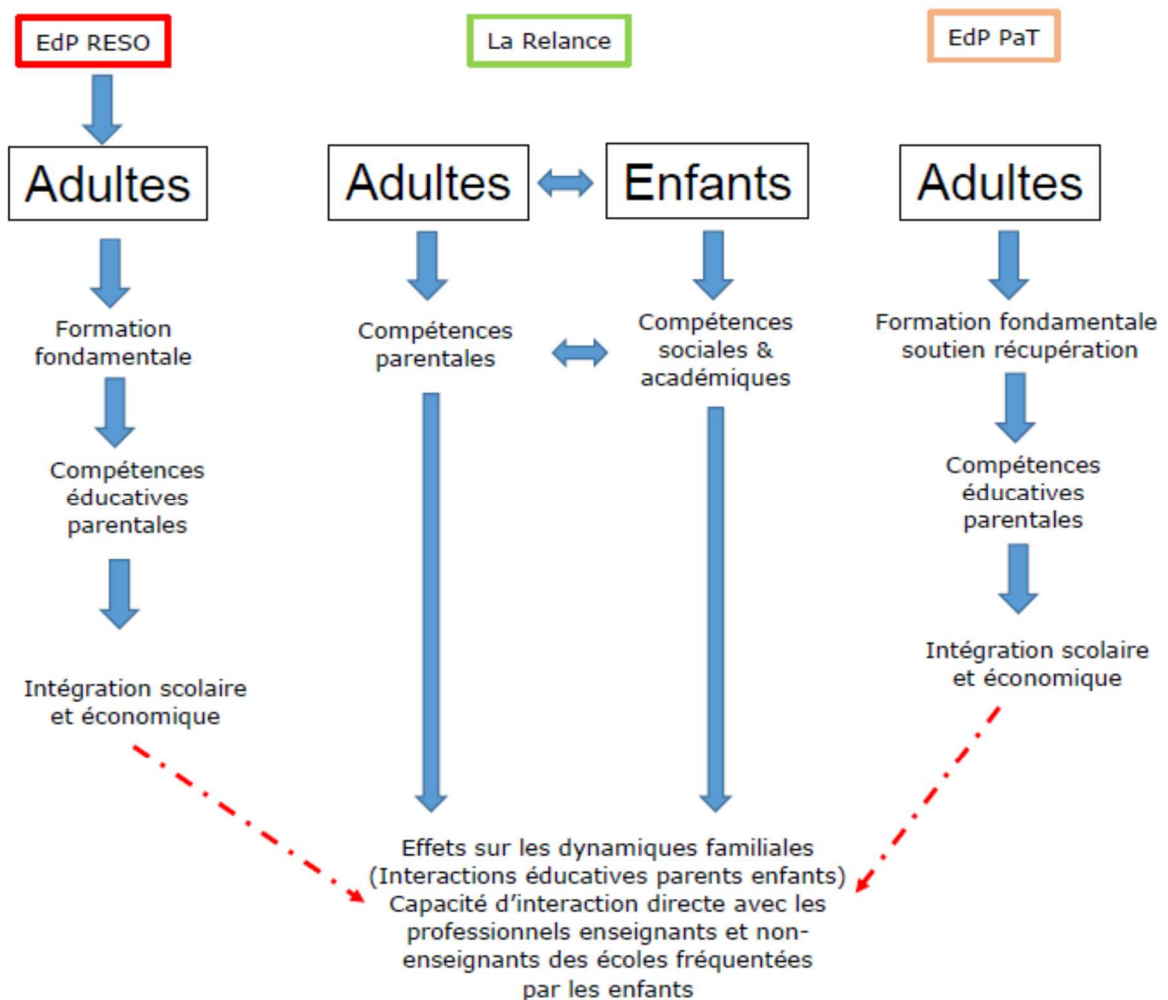
Genre:	F = 92 %	H = 8 %
Statut:	Monoparental = 68 %	Couple = 32 %
Emploi:	Sans emploi = 70 %	Occasionnel = 10 %
	Régulier = 20 %	
Revenu:	Aide sociale = 60 %	Ass. emploi = 16 %
Citoyenneté:	« De souche » = 60 %	
	Migrant (Canadien) = 25 %	Résident = 15 %

²⁴ Données recueillies printemps 2015. Ne tient pas compte de la variation selon le site, les clientèles fréquentant le site de St-Léonard étant à cette époque quasi-entièrement composées de femmes migrantes maghrébines.

2) Modalités de la médiation et de l'intervention socioéducative – effet sur l'enfant et sa famille

Figure 1

Effet direct ou indirect sur l'apprentissage et les conduites enfantines



Des trois organismes à l'étude, deux ne déploient pas d'intervention directe à l'intention des populations enfantines d'âge préscolaire ou primaire de leur quartier d'implantation. À cet égard, *La Relance, jeunes et familles* se distingue, par l'offre de services, à la fois de nature clinique et socioéducative à l'intention des adultes ainsi que parallèlement à celle²⁵ :

- des populations enfantines d'âge préscolaire (petite enfance, 0-4 ans) essentiellement dans ses murs, en partie de façon concertée et intégrée avec le Centre de pédiatrie sociale de Centre-sud et en partie par l'offre de programmes souples aux jeunes parents ou aux futurs parents;
- des populations scolaires (4-5 ans, âge préscolaire maternelle, puis 6-12 ans, âge scolaire primaire), via des services en partie délocalisés, implantés dans deux écoles primaires du quartier (Clubs Jeunesse 1-2; Ateliers de cuisine nutrition; etc.). L'organisme offre aussi aux jeunes un service d'aide aux devoirs déployé dans ces écoles.

Dans le cas des deux *Écoles des parents*, l'effet sur l'enfant et sa famille est médié par certains facteurs :

- La réduction du stress engendré par la précarité économique et l'isolement social des parents et, conséquemment celle du stress ressenti par l'enfant au sein de sa famille;
- L'augmentation du sentiment de compétence parentale au plan de la capacité de suivi du vécu scolaire (incluant celle du rendement scolaire des enfants), et notamment la fierté d'atteindre éventuellement une certification académique (fin de scolarité secondaire) pour plusieurs de ces parents;
- La croissance de la capacité d'interaction, incluant celle de proaction, avec le milieu scolaire et de la capacité de compréhension du discours

²⁵ Cf. pour une description et une analyse détaillée de l'intervention de l'organisme : Larose et al. (2018).



- développé par les personnels scolaires et périscolaires lors de ces interactions;
- Le développement de compétences éducatives parentales, notamment en matière de gestion des interactions et des conduites enfantines tant au sein de la famille que lors des transitions de l'enfant dans de tiers microsystemes (milieu de garde; école; autres environnements du quartier fréquentés par les enfants).

Références

Larose, F., Bédard, J., Béland, S., Couturier, Y., Grenon, V., Larivée, S. J. et Vincent, F. (2018). *Étude évaluative des interventions éducatives et socioéducatives de "La Relance, jeunes et familles". Rapport final (2014-2017)*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
http://usherbrooke.crifpe.ca/wp-content/uploads/2018/07/Etude-%C3%A9valuative-La-Relance_Rapport-scientifique_Juin-2018.pdf

ANNEXE 5

Données quantitatives relatives aux effets de l'intervention de l'ÉdP-RESO

Table des matières

1	Impact sur l'intéressement à la chose scolaire	104
2	Impact sur la scolarisation et l'accès en emploi	111
	Références	113

Figures

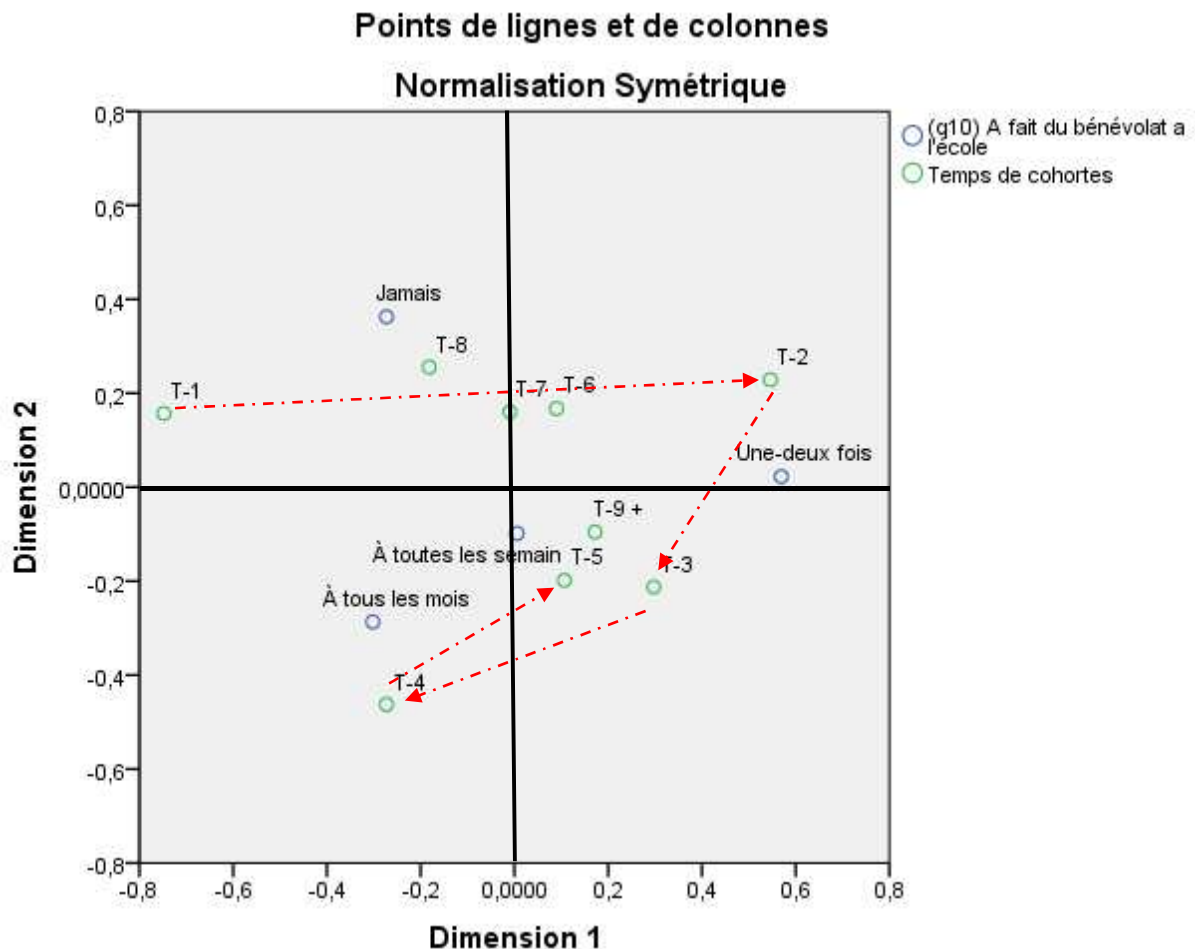
1	AFC des trajectoires d'implication (bénévolat) dans le cadre des activités des classes de leurs enfants	104
2	AFC des trajectoires d'implication dans le cadre des activités d'échange et de diffusion de l'information scolaire	105
3	AFC des trajectoires d'évolution du sentiment compétence par rapport aux communications écrites reçues de l'école	106
4	AFC des trajectoires d'évolution du sentiment compétence par rapport à la compréhension du bulletin	107
5	AFC des trajectoires d'évolution du sentiment compétence par rapport à la communication écrite avec le personnel enseignant	108
6	AFC des trajectoires d'évolution du sentiment compétence par rapport à l'aide aux devoirs en contexte domestique	109
7	ACM trajectoire des sujets de 3 cohortes annualisées (2013-2014/2014-2015/2015-2016 (Suivi oct. 2017)	111

1. Impact sur l'intéressement à la chose scolaire

La participation des parents aux séquences de formation (entrée et sortie libre) offertes par l'École des Parents (RESO) affecte leur intéressement et leur participation plus active aux activités des écoles que fréquentent leurs enfants, notamment au plan du bénévolat et de la participation aux activités spéciales organisées pour les enfants.

Figure 1

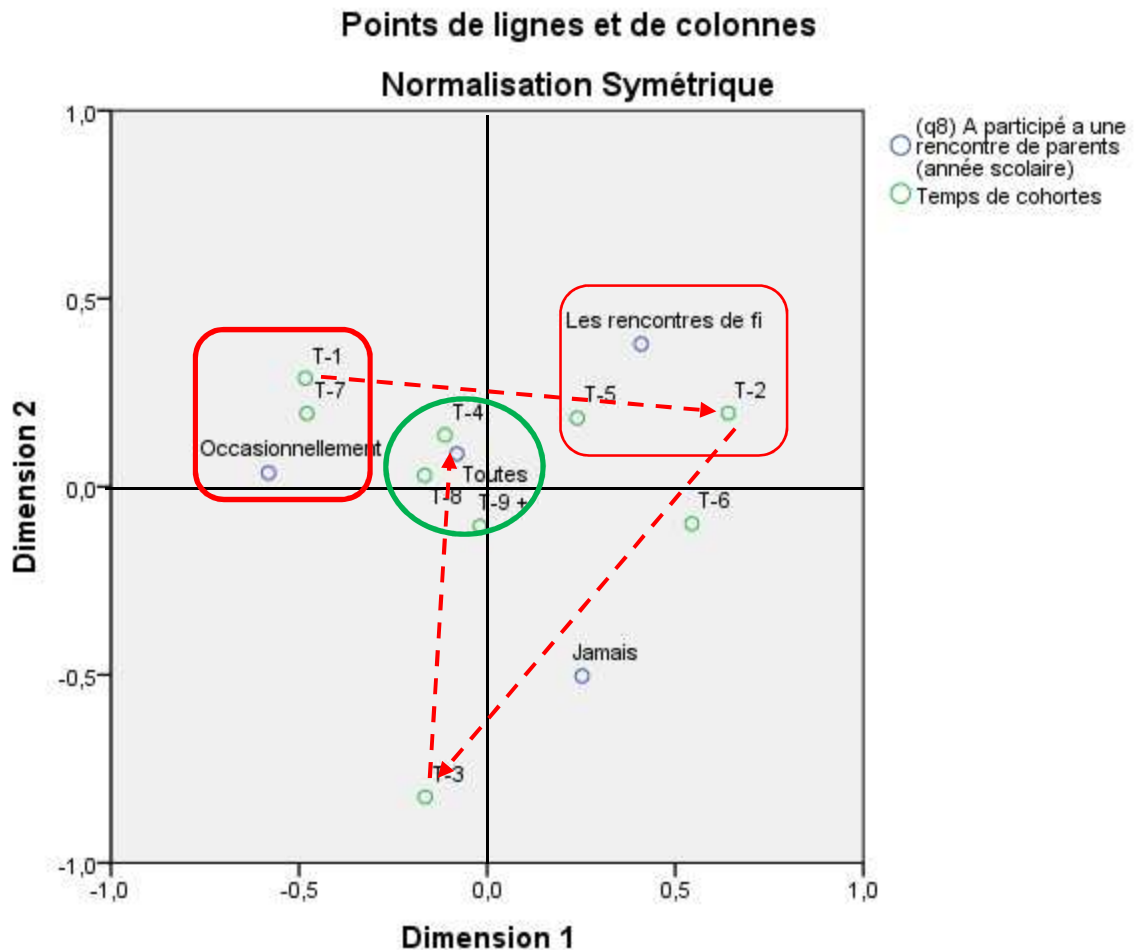
AFC des trajectoires d'implication (bénévolat) dans le cadre des activités des classes de leurs enfants



Le nombre de séquences de formation suivies par les parents, dans une progression moyenne, est associé à la progression de leur implication dans les activités régulières (rencontres de début d'année; de fins d'étapes; etc.) d'échange et d'information (interaction) avec le personnel enseignant.

Figure 2

**AFC des trajectoires d'implication dans le cadre des activités
d'échange et de diffusion de l'information scolaire**



La participation aux quatre premières séquences de formation (sessions) offertes par l'ÉdP affecte positivement le sentiment de compétence des parents par rapport à leur capacité de compréhension des messages et informations reçues de la part des personnels scolaires, dont le bulletin (cf. figures 3 et 4).

Figure 3

**AFC des trajectoires d'évolution du sentiment compétence
par rapport aux communications écrites reçues de l'école**

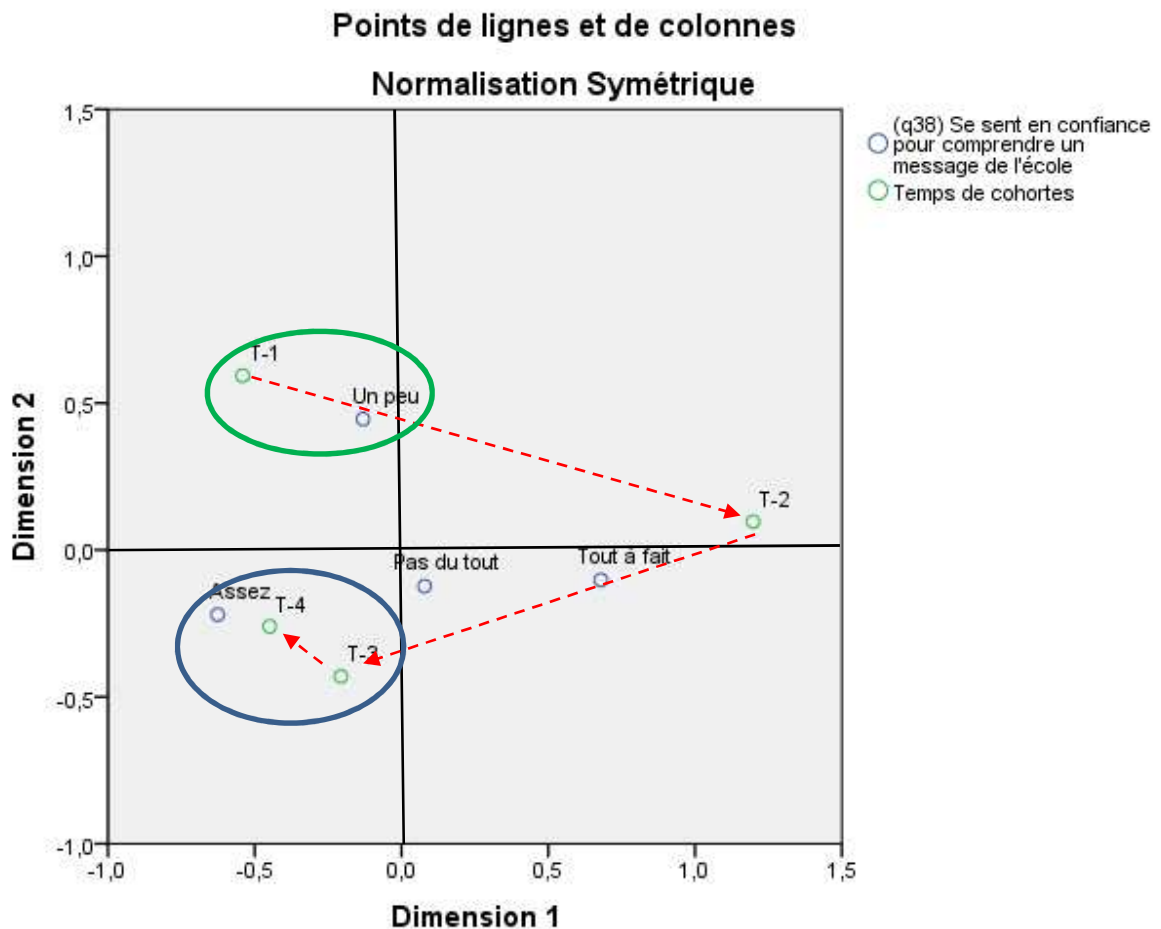
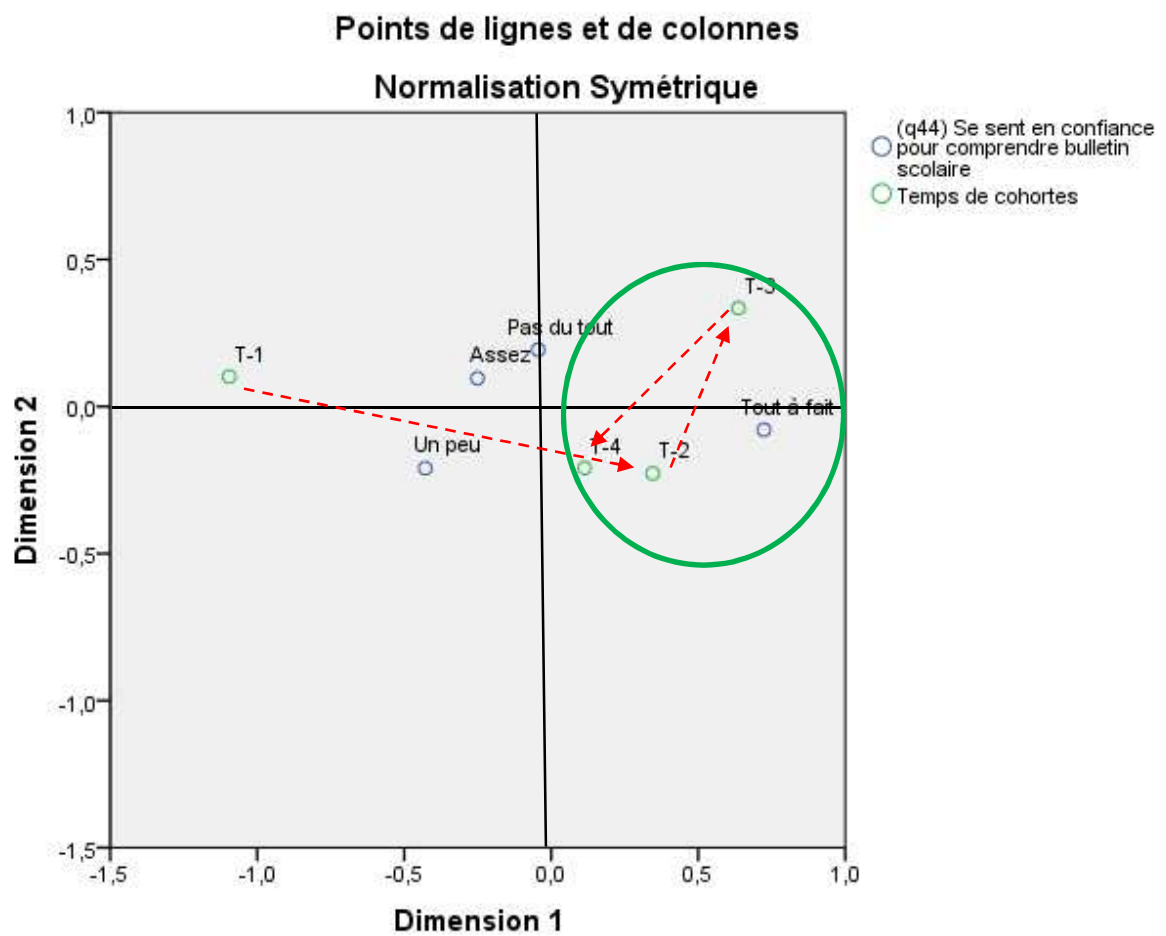


Figure 4
AFC des trajectoires d'évolution du sentiment compétence
par rapport à la compréhension du bulletin



La participation aux quatre premières séquences de formation (sessions) offertes par l'ÉdP affecte de façon variable le sentiment de compétence des parents par rapport à leur capacité à interagir par écrit avec les personnels scolaires ainsi qu'à aider leur enfants dans leurs devoirs (cf. figures 5 et 6).

Figure 5

**AFC des trajectoires d'évolution du sentiment compétence
par rapport à la communication écrite avec le personnel enseignant**

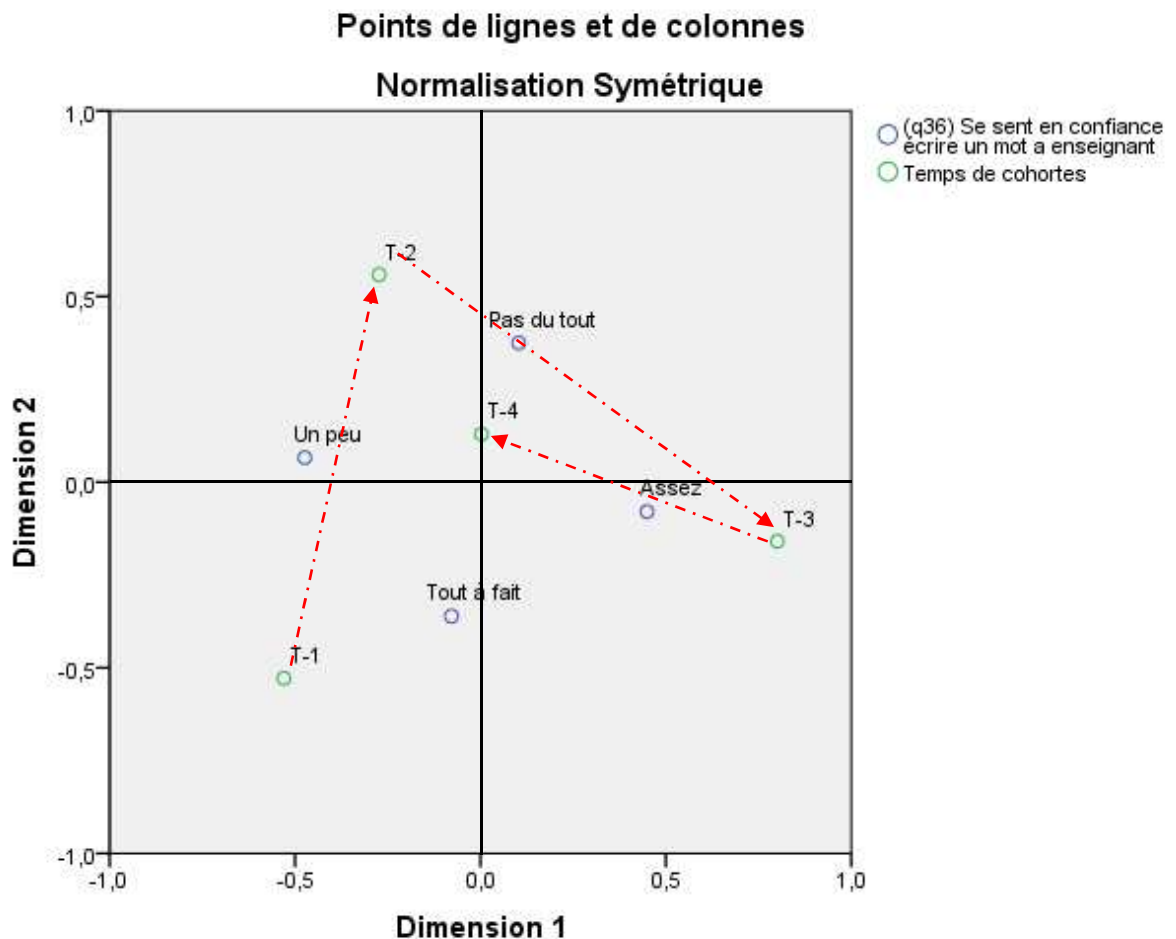
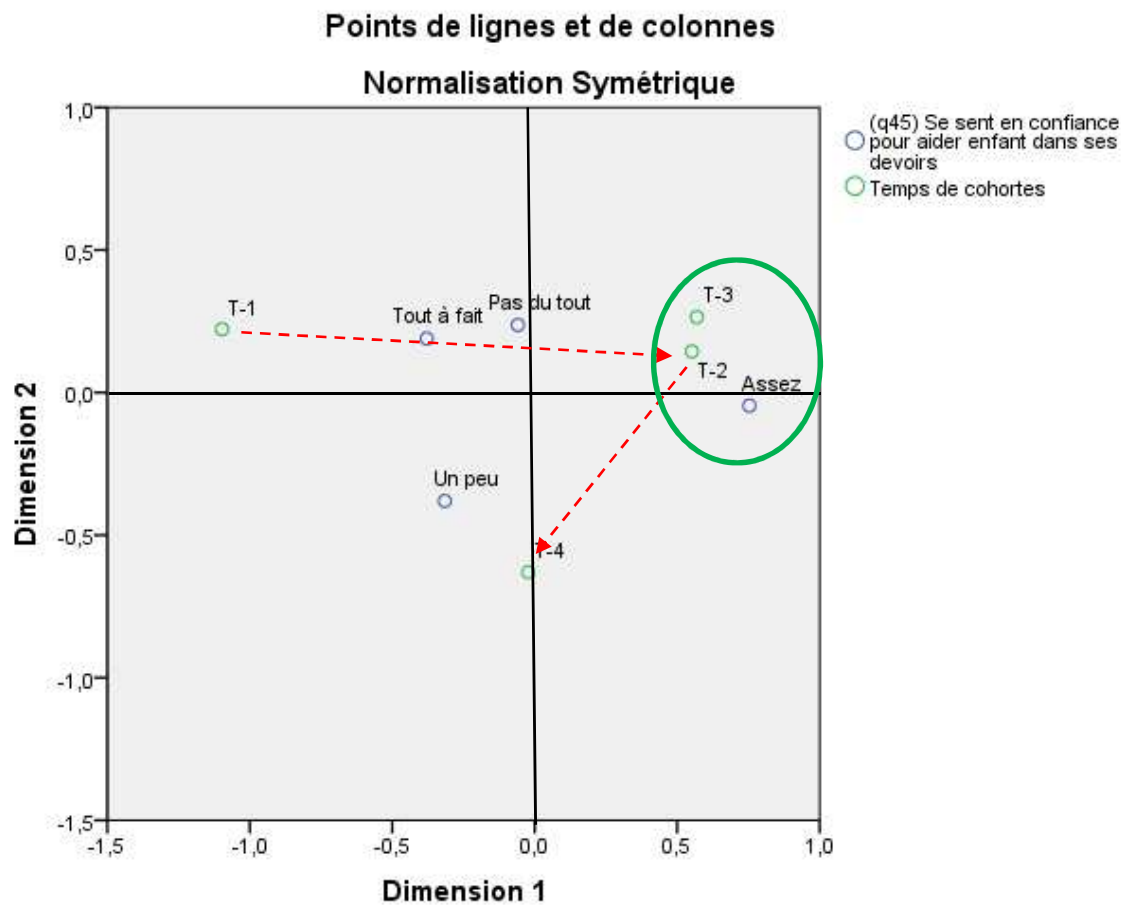


Figure 6

**AFC des trajectoires d'évolution du sentiment compétence
par rapport à l'aide aux devoirs en contexte domestique**



Dans ces deux derniers cas de figure, le niveau d'alphabétisation préalable des parents, le plus haut niveau de scolarité atteint au moment d'initier chaque séquence de formation, le rapport à l'écrit entretenu par chaque sujet ainsi que la relation client-expert entretenue avec le personnel scolaire affectent

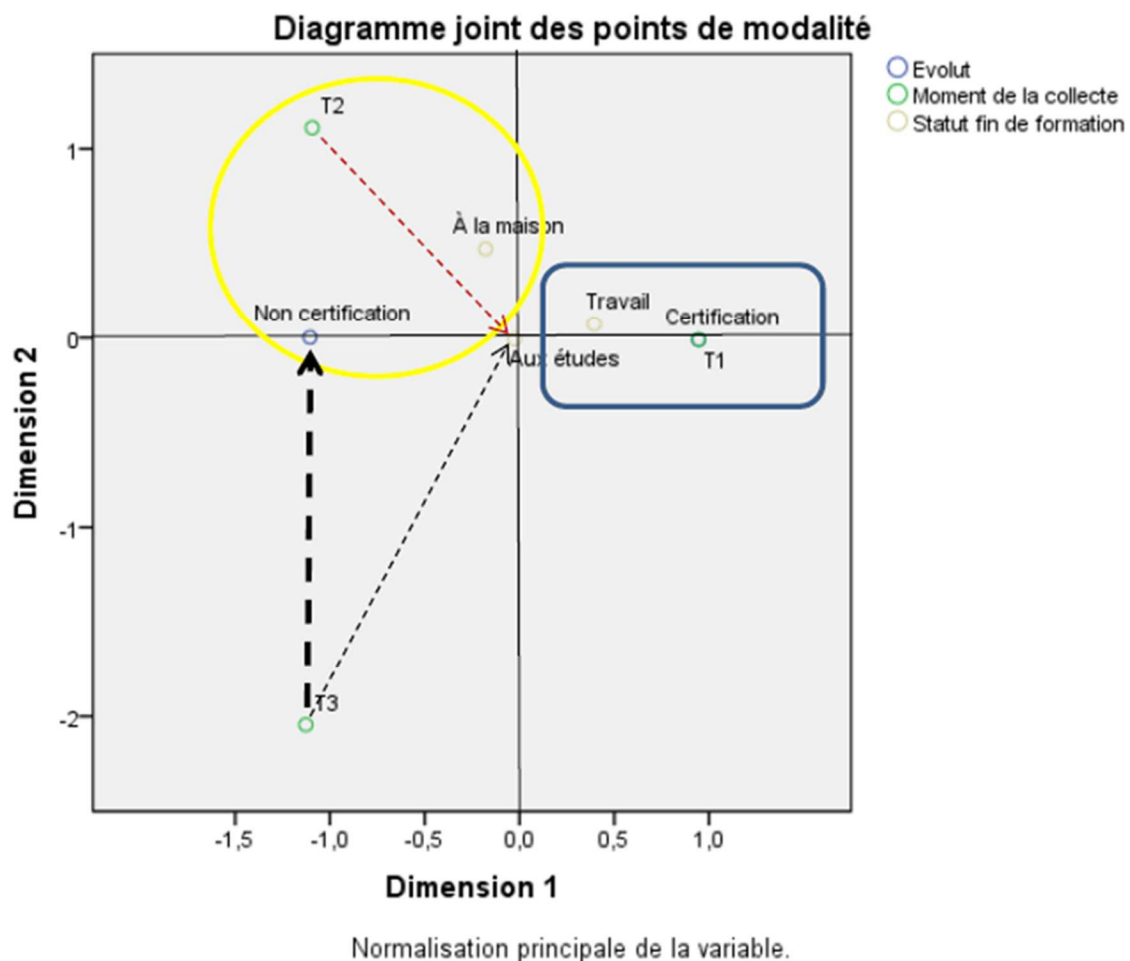
l'homogénéité des résultats. En effet, ce type de rapport de subordination et d'attente des suggestions ou demandes du milieu scolaire tant par rapport à la gestion des activités scolaires domestiques que des attitudes et conduites éducatives est bien documenté chez les parents de population vulnérables, qu'elles soient d'origine locale ou issues de l'immigration, notamment dans ce dernier cas lorsqu'il s'agit de populations d'origine asiatique ou caribéennes (Asdih, 2012; Hertz, Jayasundera, Piraino, Selcuk, Smith et Verashchagina, 2007; Kanouté, 2006; Larose, Bédard, Terrisse et Couturier, 2004).

2. Impact sur la rescolarisation et l'accès en emploi

La base de données concernant 187 sujets distinct ayant bénéficié de l'intervention des professionnels de l'ÉdP-RESO entre septembre 2013 et juin 2016 permet d'identifier des trajectoires distinctes chez celles et ceux qui ont bénéficié de quatre séquences de formation ou plus.

Figure 7

ACM trajectoire des sujets de 3 cohortes annualisées (2013-2014/2014-2015/2015-2016 (Suivi oct. 2017))



Le suivi des trajectoires des sujets permet de constater qu'entre 2013 et 2016, 64 % de l'effectif est retourné au secteur régulier de l'éducation des adultes (CSMB ou CSDM), 7 % des bénéficiaires ont intégré de façon stable l'économie sociale locale, 14 % d'entre eux ont obtenu un emploi stable sans diplomation et 51 % de l'effectif a obtenu un DES ou une certification équivalente de fins d'études.

Il est à noter que la structure du RESO et l'intégration de l'ÉdP dans cette structure centrée sur le développement économique et social des populations du quartier permet la mobilité et l'insertion dans des entreprises d'économie sociale qui y sont associées, favorisant ainsi le transit et l'insertion des individus, avec ou sans certification académique.

Références

- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, familles, générations*, 16, 34-52.
- Hertz, T., Jayasundera, T., Piraino, P., Selcuk, S., Smith, N. et Verashchagina, A. (2007). The Inheritance of Educational Inequality: International Comparisons and Fifty-Year Trends. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 7(2), 1-46.
- Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, 9(2), 17-37.
- Larose, F., Bédard, J., Terrisse, B. et Couturier, Y. (2004). Epistemic foundations of the attitudes requested on the part of the preschool teachers working with low socioeconomic status children and their families. *International Journal of Child & Family Welfare*, 7(4), 218-232.