

ITEM 7

LES ATELIERS ET LEURS EFFETS POTENTIELS



Évaluation d'un projet d'éducation à la nutrition
implanté dans des écoles montréalaises en milieu défavorisé (CRSH)
réunissant les milieux familial, communautaire et scolaire et mesure de ses effets (IRSC)

Recherches financées par:

Les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC), N° 200503MOP-143819-NUT
Le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), N° 410-2005-0785

Rapport de recherche (*document de travail*) relatif au
questionnement à l'égard de la participation des parents, du développement social
et de l'interdisciplinarité professionnelle

Questionnaire administré aux personnels enseignants
portant sur leurs représentations des impacts potentiels du projet PC-PR sur la famille
(*Item 7 / 2005-2006*)

Chercheuses principales:

Les professeures Johanne Bédard et Louise Potvin

Cochercheure et cochercheurs:

Les professeurs Yves Couturier, Jean-François Desbiens, Abdelkrim Hasni,
François Larose, Johanne Lebrun, Yves Lenoir, Olivier Receveur et Bernard Terrisse

Assistants de recherche / Analyse des données:

Véronique Lisée (M.A.) et Sereywathna Soung (PhD)

Assistante de recherche / Recueil des données:

Mélanie St-Cyr (M.A.)

Organisme promoteur du PC-PR:

Les Ateliers cinq épices

Partenaires du projet *Petits cuistots-Parents en réseaux (PC-PR)*:

Commission scolaire de Montréal, Fondation Lucie et André Chagnon,
Table de concertation sur la faim et le développement social du Montréal métropolitain

Sherbrooke – Décembre 2007

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	6
1. CHAPITRE 1: MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	7
1.1 ÉCHANTILLONNAGE	7
1.2 RECUEIL DES DONNÉES	7
1.3 TRAITEMENT DES DONNÉES	8
1.3.1 Traitement statistique	8
1.3.2 Analyse de contenu des données textuelles	9
2. CHAPITRE 2: RÉSULTATS	10
2.1. RENSEIGNEMENTS SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES	10
2.2. PARTICIPATION DES PARENTS ET IMPACTS DES ATELIERS SUR CES DERNIERS	12
2.2.1 Motivations qui poussent un parent à participer	14
2.2.2 Comportements observés chez les parents participants	18
2.2.3 Comportements souhaités des parents bénévoles	25
2.2.4 Fondements et évolution de la relation avec les parents	27
2.2.5 Retombées et impacts des ateliers sur les parents	33
2.3. DÉVELOPPEMENT SOCIAL	35
2.3.1 Rôle souhaité d'un agent de développement social	35
2.3.2 Rôle joué par l'agent de développement social	39
2.3.3 Propositions d'activités pour les parents	48
2.4. INTERDISCIPLINARITÉ PROFESSIONNELLE	49
2.4.1 Enseignement des contenus liés à la nutrition	50
2.4.2 Composition d'une équipe-école	58
2.4.3 Collaboration avec les personnels professionnels	60
2.4.4 Collaboration avec des intervenants des services sociaux ou des organismes communautaires	61
2.5. COMMENTAIRES DES ENSEIGNANTS	61
ANNEXE A : Questionnaire portant sur les ateliers et leurs effets potentiels	63

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Lieu d'enseignement des répondants	7
Tableau 2	Description des modalités de l'analyse des données	8
Tableau 3	Paramètres de l'échantillon	10
Tableau 4	Âge des répondants	11
Tableau 5	Années d'expérience en enseignement	11
Tableau 6	Cycle d'enseignement (sans catégorisation des niveaux multiples)	11
Tableau 7	Raisons qui expliquent la participation des parents aux ateliers cuisine-nutrition	13
Tableau 8	Participation des parents en classe par rapport au déroulement des ateliers	14
Tableau 9	Présence des parents pour leur enfant	14
Tableau 10	Principales motivations de la participation des parents aux ateliers	15
Tableau 11	Comportements observés des parents bénévoles	20
Tableau 12	Collaboration souhaitée des parents dans le cadre des ateliers de cuisine-nutrition	25
Tableau 13	Fondements et évolution de la relation avec les parents (analyse des fréquences)	28
Tableau 14	Principales retombées des ateliers cuisine-nutrition sur les parents et la famille	34
Tableau 15	Impacts du projet PC-PR sur l'attitude des parents à l'égard du personnel scolaire	34
Tableau 16	Analyse des fréquences: Rôles que devrait jouer l'agent de développement social	37
Tableau 17	Analyse des fréquences: impact de l'agent de développement	40
Tableau 18	Proposition d'activités	49
Tableau 19	Professionnel en milieu scolaire à qui reviendrait l'enseignement de la nutrition	51
Tableau 20	Représentation de la collaboration interprofessionnelle (analyse des fréquences regroupées)	53
Tableau 21	Représentation de la collaboration interprofessionnelle (analyse des fréquences détaillées)	54
Tableau 22	Composition actuelle et souhaitée d'une équipe-école	59
Tableau 23	Collaboration avec les personnels professionnels	61
Tableau 24	Collaboration avec des intervenants externes de l'école	62
Tableau 25	Commentaires reçus	62

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Analyse hiérarchique en grappes, variables associées à la motivation de la participation des parents aux ateliers.	16
Figure 2	Analyse des distances, variables associées à la motivation de la participation des parents aux ateliers (répartition factorielle des énoncés de la Q.9).	17
Figure 3	AFC croisant les variables Q.9f et l'expérience en enseignement.	18
Figure 4	Analyse hiérarchique en grappes, variables associées aux comportements observés des parents lors des ateliers.	21
Figure 5	Analyse des distances, variables associées aux comportements observés des parents participants (répartition factorielle des énoncés de la Q.13).	21
Figure 6	AFC croisant les variables Q.13a et l'âge des sujets.	22
Figure 7	AFC croisant les variables Q.13a et l'expérience en enseignement des sujets.	23
Figure 8	Analyse des correspondances multiples croisant les variables Q.13a avec l'âge et l'expérience en enseignement des sujets.	24
Figure 9	Analyse hiérarchique en grappes, variables associées à la collaboration souhaitée des parents lors des ateliers.	26
Figure 10	Analyse des distances, variables associées à la collaboration souhaitée des parents (répartition factorielle des énoncés de la Q.14).	27
Figure 11	Analyse hiérarchique en grappes, variables associées à la motivation de la participation des parents aux ateliers.	29
Figure 12	Analyse des distances, variables associées aux fondements et à l'évolution de la relation avec les parents (répartition factorielle des énoncés de la Q.15).	30
Figure 13	AFC croisant les variables Q.15d et l'âge des sujets.	31
Figure 14	AFC croisant les variables Q.15f et le cycle d'enseignement.	32
Figure 15	Analyse hiérarchique en grappes, variables associées à la motivation de la participation des parents aux ateliers.	38
Figure 16	Analyse des distances, variables associées au rôle de l'agent de développement social (répartition factorielle des énoncés de la Q.18).	38
Figure 17	Analyse hiérarchique en grappes, variables associées à la motivation de la participation des parents aux ateliers.	42
Figure 18	Analyse des distances, variables associées aux impacts de l'intervention de l'agent de développement social (répartition factorielle des énoncés de la Q.19).	42
Figure 19	AFC croisant les variables Q.19h et l'expérience en enseignement.	43
Figure 20	Analyse des correspondances multiples croisant les variables Q.19g, Q.19h et l'âge des sujets.	44
Figure 21	Analyse des correspondances multiples croisant les variables Q.19e, Q.19f et l'âge des sujets.	45
Figure 22	Analyse des correspondances multiples croisant les variables Q.19e, Q.19f et le cycle enseigné.	46
Figure 23	Analyse des correspondances multiples croisant les variables Q.19e, Q.19f, Q.19g et le cycle d'enseignement.	47
Figure 24	Analyse hiérarchique en grappes, variables associées à la représentation de la collaboration interprofessionnelle.	54

Figure 25	Analyse des distances, variables associées à la représentation de la collaboration interprofessionnelle (répartition factorielle des énoncés de la Q.23.	55
Figure 26	AFC croisant les variables Q.23a et le cycle enseigné.	56
Figure 27	AFC croisant les variables Q.23f et l'expérience en enseignement.	57
Figure 28	Analyse en grappes, variables associées à la composition actuelle de l'équipe-école.	59

INTRODUCTION

Le projet *Petits cuistots – Parents en réseau* (PC-PR) a pour objectif de promouvoir l'éducation nutritionnelle et culinaire et de favoriser le développement social par le biais de l'alimentation auprès de la clientèle scolaire et étudiante, de leur famille et des adultes en général, principalement en milieux appauvris. *Petits cuistots* s'adresse aux écoliers. À chacun des ateliers de cuisine-nutrition est attribué un thème particulier autour duquel gravitent des notions sur la nutrition, une recette réalisée par les enfants ainsi que du matériel éducatif à l'appui. Élaborés et animés par des nutritionnistes, ces ateliers se déroulent avec la collaboration de l'enseignant(e) et bénéficient de l'appui de quelques parents bénévoles qui participent à l'animation. Parents en réseaux concerne le développement social. Les parents rencontrés dans les ateliers des enfants à l'école sont sensibilisés et invités à organiser et à participer à diverses activités en collaboration avec les agent(e)s de développement social. Le projet PC-PR se déploie dans huit (8) écoles primaires de Montréal et s'adresse aux écoliers de 4 à 12 ans de milieux socioéconomiquement faibles.

L'objectif de la présente étude est de produire une évaluation des effets potentiels du projet PC-PR en regard de certains des résultats visés concernant:

- Les impacts du projet sur les parents bénévoles;
- Le développement social (le rôle et l'intervention des agentes de développement social);
- L'interdisciplinarité professionnelle.

1. CHAPITRE 1: MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

1.1 ÉCHANTILLONNAGE

L'échantillon se compose de 60 sujets enseignants provenant de huit écoles primaires de la Commission scolaire de Montréal desservant des populations scolaires de milieu socioéconomique faible, selon les deux indices critères du MELS [Indice de milieu socioéconomique (IMSE) de 9 ou 10 et Seuil de faible revenu (SFR) de 10¹]. Le tableau 1 présente la répartition des sujets par école.

Tableau 1²
Lieu d'enseignement des répondants

Nom de l'école primaire	N	%
École Jeanne Leber	8	13,3
École Annexe Charlevoix	6	10,0
École Sainte-Odile	7	11,7
École Ludger-Duvernay	4	6,7
École Saint-Benoît	7	11,7
Victor-Rousselot	11	18,3
École Saint-Zotique	11	18,3
École Petite-Bourgogne	6	10,0
Total	60	100,0

Cette recherche se situe dans le contexte d'une démarche descriptive fondée sur le recours à un échantillon de convenance. Le N correspond aux enseignants qui ont bien voulu répondre au questionnaire.

1.2 RECUEIL DES DONNÉES

Le processus de recueil des données s'est réalisé par l'entremise d'un questionnaire administré à l'ensemble du personnel enseignant présent dans les écoles ciblées durant le mois de mai 2006³. L'instrument vise à obtenir des renseignements sur les ateliers et leurs effets potentiels auprès du personnel enseignant des écoles qui participent aux ateliers de cuisine-nutrition offerts par les *Ateliers cinq épices* dans le cadre du projet PC-PR. Le questionnaire se divise en quatre sections:

1. Renseignements sociodémographiques (questions 1 à 7);

¹ Selon les Indices de défavorisation par école 2005-2006 (Gouvernement du Québec, 2005).

² Les données de notre tableau correspondent à l'annexe A-13: Grille résumant les questionnaires reçus portant sur les ateliers et leurs effets potentiels dans le cadre du projet PC-PR. Grille fournie par Mélanie Saint-Cyr.

³ Selon le document synthèse (CRSH-IRSC 2005-2008, septembre 2006) de la méthode de recueil de données Item 7.

2. Participation des parents et impacts des ateliers sur ces derniers (questions 8 à 17);
3. Développement social (questions 18 à 21);
4. Recours à l'interdisciplinarité professionnelle (questions 22 à 27).

1.3 TRAITEMENT DES DONNÉES

Deux types d'analyses ont été effectués selon la nature des questions posées ainsi que des formats de réponse choisis: un traitement d'ordre statistique réalisé sur les variables nominales et ordinales structurant les items à format de réponses fermé et une analyse de contenu des données textuelles correspondant aux réponses aux items à format ouvert.

1.3.1 Traitement statistique

Des codes numériques ont d'abord été attribués aux données obtenues. Ensuite, ces dernières ont été saisies sur une base de données. Ce type de traitement s'est réalisé à l'aide du logiciel SPSS. Plusieurs analyses statistiques ont été effectuées. Le tableau suivant présente ces analyses et les questions (items) qui en ont fait l'objet.

Tableau 2
Description des modalités de l'analyse des données

Analyse	Questions	Précisions
Analyse descriptive fondée sur la description des fréquences	L'ensemble des questions	Premier temps d'analyse pour la majorité des questions, sauf les réponses obtenues aux questions ouvertes qui ont, dans un premier temps, fait l'objet d'une analyse de contenu et, dans un second temps, fait l'objet d'une analyse des fréquences des réponses codées.
Analyse bivariée fondée sur le recours aux mesures d'association	Q.1- Q.5 et Q.6 Q.9-Q.10-Q.11-Q.12- Q.13-Q.14-Q.15-Q.18- Q.19-Q.23	Trois variables indépendantes (âge regroupé, cycle enseigné sans catégorisation des niveaux multiples et années d'expérience dans l'enseignement regroupées).
Analyse hiérarchique en grappes	Q.9-Q.13-Q.14-Q.15- Q.18-Q.19-Q.23 Q.24-Q.25 et Q.26	Les questions avec une liste d'énoncés qui proposaient de répondre sur une échelle de type Likert (de 1 à 6 ou "sans objet"). Les questions avec une liste d'énoncés qui proposaient de répondre sur une échelle nominale.
Analyse des distances (MDS)	Q.13-Q.14-Q.15-Q.18- Q.19-Q.23	Les questions qui proposaient une liste d'énoncés qui proposaient de répondre sur une échelle de type Likert (de 1 à 6 en neutralisant les S/O).
Analyse factorielle des correspondances (AFC) et analyse des correspondances multiples (ACM)	Q.9-Q.13-Q.15-Q.19- Q.23	En fonction des mesures d'association significatives (mesures réalisées par une analyse croisée).
Analyse de contenu	Q.8-Q.16-Q.17-Q.20- Q.21-Q.27	Les questions ouvertes.

Le choix des modalités de calcul tient compte de l'absence de distribution réelle des données recueillies. En fait, deux types de données étaient générés par les formats de réponse qualifiant le questionnaire: d'une part des données nominales où le code numérique attribué ne correspond qu'à une unité de classement sans notion d'ordre (ex.: variable genre masculin = 1; féminin = 2) et, d'autre part, des données ordinales où le code attribué correspond à une notion d'importance relative (ex.: item 8 où la réponse a trois modalités, "beaucoup", "un peu", "aucunement", n'implique pas une distance métrique égale ou équivalente entre les codes de classement 1, 2 et 3). Les modalités d'analyse bivariée utilisées sont appropriées au traitement des variables nominales:

- Mesures d'association, et plus particulièrement le coefficient de vraisemblance (Likelihood Ratio Chi Square) avec comme mesure critère le V de Cramer, visant à étudier le degré de contingence ou de cooccurrence entre deux catégories de variables distinctes;
- L'analyse factorielle des correspondances, visant à identifier la qualité d'association de ces catégories de variables croisées.

Il en va ainsi des calculs effectués dans une perspective multivariée de variables équivalentes:

- Analyse des correspondances multiples poursuivant les mêmes finalités que l'AFC mais en mettant en interaction les catégories de trois variables, ou plus simultanément;
- Analyse des distances (MDS) qui met en relation la pseudo-distribution d'un ensemble de variables ordinales à nombre de degrés équivalent et qui vise, comme l'analyse en composante principale, à identifier un profil d'interactions privilégiées de variables catégorielles composant un ou des construits théoriques;
- Analyse en grappes hiérarchique (*hierarchichal cluster analysis*) qui vise à classer le degré de cooccurrence des distributions ou pseudo-distributions d'un ensemble de variables catégorielles.

1.3.2 Analyse de contenu des données textuelles

Quant aux données textuelles obtenues par des questions ouvertes, elles ont été saisies sur Excel et fait l'objet d'une analyse de contenu (élaboration des catégories et codage du discours). Par la suite, les codes ont été saisis dans SPSS et fait l'objet d'une analyse des fréquences (occurrence des codes).

2. CHAPITRE 2: RÉSULTATS

Les résultats sont présentés en quatre sections qui correspondent aux divisions du questionnaire:

1) Renseignements sociodémographiques (questions 1 à 7); 2) Participation des parents et impacts des ateliers sur ces derniers (questions 8 à 17); 3) Développement social (questions 18 à 21); 4) Interdisciplinarité professionnelle (questions 22 à 27).

2.1 RENSEIGNEMENTS SOCIOLOGIQUES (section 1 du questionnaire)

Sept questions ont été posées (âge, fonction ou statut de l'enseignant, diplôme, type de classe, niveau enseigné, années d'expérience en enseignement, années à l'école enseignées) afin de caractériser l'échantillon composé de 60 répondants⁴. Le tableau suivant présente ces paramètres.

Tableau 3
Paramètres de l'échantillon

Variables	Questions	Valeurs et fréquences relatives
Statut professionnel	Q.2	Titulaire de classe (91,7 %) - Suppléant (8,3 %)
Type de classe	Q.4	Classe régulière (78,3 %) - Classe d'accueil (5,0 %) Classe d'élèves en difficulté (adaptation scolaire) (16,7 %)
Niveau enseigné	Q.5	Maternelle 4 ans (5,0 %) - Maternelle 5 ans (13,3 %) - 1 ^{re} année (16,7 %) - 2 ^e année (11,7 %) - 3 ^e année (8,3 %) - 4 ^e année (5,0 %) - 5 ^e année (8,3 %)- 6 ^e année (8,3 %) - Niveau multiple (23,3 %)
Expérience en enseignement	Q.6	Moins de 6 ans (16,7 %) - De 6 à 10 ans (31,7 %) De 11 à 20 ans (31,7 %) - Plus de 20 ans (20 %)
Expérience dans le lieu d'enseignement	Q.7	Moins d'un an (26,7 %) - De 2 à 5 ans (31,7 %) De 6 à 10 ans (20,0 %) - Plus de 11 ans (21,7 %)
Âge	Q.1	Moins de 30 ans (16,7 %) - De 31 à 40 ans (35,0 %) De 41 à 50 ans (28,3 %) - Plus de 50 ans (20,0 %)
Diplômes obtenus ⁵	Q.3	Brevet (3) - Baccalauréat (58) - Certificat universitaire (14) - DESS (5) - Études de 2 ^e cycle (5); Études de 3 ^e cycle (0) - Autre (5)

Les années d'expérience en enseignement, tant de façon générale que spécifique au lieu d'enseignement, ont fait l'objet d'une analyse croisée avec la variable *lieu d'enseignement* (présentée au Tableau 1). Les mesures d'association ne sont pas significatives; cela témoigne,

⁴ L'identification du genre n'a pas fait l'objet d'une mesure particulière: la majorité du personnel enseignant des écoles ciblées étant féminin et l'information étant disponible au préalable de l'enquête.

⁵ Étant donné qu'un même sujet pouvait indiquer plus d'un diplôme obtenu ou en cours d'obtention, ce sont les fréquences absolues qui sont présentées pour cette variable.

dans les écoles participantes, d'une répartition statistiquement normale des sujets selon leur expérience dans l'enseignement (fréquences observées similaires aux fréquences attendues).

Trois variables ont particulièrement retenu notre attention compte tenu de la stabilité de la structure de répartition des sujets. Il s'agit des variables *âge*, *expérience en enseignement* et *cycle d'enseignement*. Les tableaux 4, 5 et 6 présentent les fréquences absolues et relatives de ces variables. Ces dernières ont été ciblées afin de servir de variables critères lors de l'étude des relations avec une autre variable (analyse bivariée) ou plus d'une variable (analyse multivariée) en même temps.

Tableau 4
Âge des répondants (Q.3)

Âges regroupés	N	%
Moins de 30 ans	10	16,7
De 31 à 40 ans	21	35,0
De 41 à 50 ans	17	28,3
Plus de 50 ans	12	20,0
Total	60	100,0

Tableau 5
Années d'expérience en enseignement (Q.6)

Années d'enseignement	N	%
Moins de 6 ans	10	16,7
De 6 à 10 ans	19	31,7
De 11 à 20 ans	19	31,7
Plus de 20 ans	12	20,0
Total	60	100,0

Tableau 6
Cycle d'enseignement
(sans catégorisation des niveaux multiples) (Q.5)

Cycle enseigné	N	%
1 ^{er} cycle	17	28,3
2 ^e cycle	8	13,3
3 ^e cycle	10	16,7
Maternelle 4 et 5 ans	11	18,3
Autres niveaux multiples	14	23,3
Total	60	100,0

2.2 PARTICIPATION DES PARENTS ET IMPACTS DES ATELIERS SUR CES DERNIERS (section 2 du questionnaire)

Cette section permet de mesurer, à partir des représentations des enseignants⁶, les effets des ateliers sur la participation des parents à la vie scolaire de leur enfant.

On a demandé aux enseignants dans quelle mesure les ateliers de cuisine-nutrition offrent des moments particuliers qui incitent les parents à participer à la vie de classe (Q.8). Les répondants sont partagés: les ateliers offrent beaucoup (47 %) ou un peu (48 %) de moments particuliers incitant les parents à participer à la vie de classe. Seulement 5 % des répondants considèrent que les ateliers de cuisine-nutrition n'offrent aucunement des moments particuliers incitant les parents à participer à la vie de classe.

Les répondants ont été invités à expliciter leur réponse (Q.8a). Quarante-trois répondants (71,7 %) ont exprimé leur opinion quant à la participation des parents à la vie de classe. Certains facteurs favorables et défavorables à la participation des parents aux ateliers de cuisine-nutrition ressortent (cf. tableau 7). De façon générale, les ateliers de cuisine-nutrition offrent aux parents un moment particulier avec leur enfant. Le parent est incité davantage à participer à cette activité car il se sent impliqué, utile, d'autant plus que l'activité est intéressante. Par contre, comme les ateliers s'offrent le jour sur les moments de classe, peu de parents peuvent y participer puisque plusieurs travaillent. Ainsi, ce sont habituellement toujours les mêmes parents qui participent. Par ailleurs, selon les répondants, la langue d'enseignement serait un obstacle à la participation des parents à la vie de classe. Avec un haut taux d'immigration à Montréal, certains parents ne parlent pas français.

Par la suite, on a demandé aux enseignants comment ils qualifiaient la participation des parents en classe par rapport au déroulement des ateliers (Q.10) (cf. tableau 8). Aucun enseignant n'a répondu que la participation des parents était inutile. Par contre, un enseignant titulaire de classe régulière a perçu la participation des parents dérangeante, et huit d'entre eux ont indiqué que la participation des parents a un faible impact par rapport au déroulement de l'activité. À 44,1 % ils

⁶ Les enseignants ont indiqué "être présents" tout le long du déroulement des ateliers (Q.12) animés par une nutritionniste.

considèrent la participation des parents souhaitable, ensuite intéressante auprès de 25,4 %, et indispensable chez 15,3 %. C'est donc dire que plus de 85 % des enseignants considèrent la participation des parents positive en classe lors du déroulement de l'activité.

On leur a également demandé comment ils qualifiaient la présence d'un parent pour son enfant (Q.11) (cf. tableau 9). Un des sujets qui a répondu "souhaitable" justifie en écrivant: « Donne un moment privilégié ». Un autre sujet qui a répondu "intéressante" justifie en écrivant: « Dans la mesure où cette place aux parents se limite uniquement aux ateliers de cuisine ». Globalement, la présence d'un parent pour son enfant est positive pour près de 95 % des enseignants participants.

Tableau 7
Raisons qui expliquent la participation des parents aux ateliers cuisine-nutrition (Q.8a)

Codes	Occurrences	Description des codes
Facteurs favorables		
PAR ENF	6	Contact ou moment particulier parent/enfant et observation
PLAI	4	Activité qui plaît, intéresse, motive
SENTI	4	Sentiment pour le parent d'être utile, impliqué, intégré
PAR ENS	3	Contact ou échange parent/enseignant ou parent/classe
VIE	3	Atelier lié à la vraie vie (cuisine, recettes, etc.)
APP	2	Apprentissage
FIER	2	Fierté des enfants de présenter leurs parents
PAR ECO	2	Contact parent/école
IMSE	1	Milieus défavorisés
Total	27	
Facteurs défavorables		
DISPO	8	Disponibilité des parents (les parents travaillent ou ne peuvent pas)
LANG	4	Langue étrangère (les parents ne parlent pas français)
INT	2	L'intérêt ou plutôt le désintérêt des parents (ne sont pas intéressés) ou n'osent pas
AGE	1	L'âge des élèves (ex.: les élèves de 6e année)
MIL	1	Le milieu
Total	16	
Autres facteurs		
TLM	15	"Toujours les mêmes"(implication régulière des mêmes parents, peu importe les activités) ou peu de parents participent Deux types de participations: sur une base régulière ou ponctuelle (seulement cette activité)
FRE	2	Fréquence des ateliers
NSP	1	Ne sait pas. Impact difficile à mesurer. Les parents en tirent quelque chose.
ORG	1	L'importance d'expliquer le déroulement aux parents.
Total	18	

Tableau 8 (Q.10)
Participation des parents en classe
par rapport au déroulement des ateliers

Participation au déroulement des ateliers	N	%
Indispensable	9	15,3
Souhaitable	26	44,1
Intéressante	15	25,4
Faible impact	8	13,6
Peut être dérangeante	1	1,7
Inutile	0	0,0
Total	59	100,0
Donnée manquante: 1		

Tableau 9 (Q.11)
Présence des parents pour leur enfant

Présence des parents	N	%
Souhaitable	28	47,5
Intéressante	28	47,5
Faible impact	1	1,7
Peut être dérangeante	2	3,4
Inutile	0	0,0
Total	59	100,0
Donnée manquante: 1		

Les prochains résultats présentés dans cette section (participation des parents et impacts des ateliers sur ces derniers) ont fait l’objet de plusieurs analyses: analyse des fréquences, analyse hiérarchique en grappes, analyse des distances, analyse croisée, analyse bivariée et multivariée. Quatre questions ont été posées au regard: 1) des principales motivations qui poussent un parent à participer aux ateliers (Q.9); 2) des comportements observés chez les parents bénévoles (ceux qui ont participé à des ateliers) (Q.13); 3) des comportements souhaités chez les parents bénévoles (Q.14); 4) des fondements et de l’évolution de la relation avec les parents (Q.15). Pour chacun de ces thèmes, une liste d’énoncés était présentée. Le répondant devait indiquer les niveaux de pertinence sur une échelle de 1 à 6 (1 signifiant une faible pertinence et 6 une forte pertinence). Le répondant avait aussi la possibilité de répondre “sans objet” lorsque l’item ne lui semblait pas approprié.

2.2.1 Motivations qui poussent un parent à participer (Q.9)

Le tableau 10 présente les fréquences obtenues pour chacun des facteurs de motivation proposés. Selon ce qu’en pense la majorité des enseignants (N= 86 %), les ateliers intéressent les parents qui cherchent à participer à la vie de l’école de façon générale (Q.9g). Les enseignants ne pensent pas que le développement de compétences en matière de nutrition (Q.9b) pousse les parents à participer davantage à cette activité plutôt qu’à une autre. Les items qui concernent plus particulièrement les parents immigrés ont obtenu le plus haut taux de réponses sans objet (S/O). Est-ce dû au fait que les parents immigrés ne participent pas aux ateliers? Est-ce dû au fait qu’il n’y a pas de parents immigrés dans la classe de l’enseignant répondant? Lorsque l’on retourne

aux facteurs qui ne favorisent pas la participation des parents à la vie de classe (Q.8a), nous constatons justement que le français demeure un obstacle à la participation des parents allophones.

Tableau 10
Principales motivations de la participation des parents aux ateliers (Q.9)

Énoncés	Faible pertinence		Forte pertinence		Sans objet	
	N	%	N	%	N	%
g- Les ateliers intéressent les parents qui cherchent à participer à la vie de l'école en général.	8	13,3	49	81,7	3	5,0
d- Les parents souhaitent simplement passer un peu de temps avec leur enfant.	18	30,0	38	63,3	4	6,7
f- Les ateliers permettent aux parents d'être en contact avec l'enseignant.	20	33,9	37	62,7	2	3,4
c- Les parents sont curieux de savoir comment ça se passe en classe.	20	33,3	37	61,7	3	5,0
a- Les parents sont fortement sollicités par leur enfant à participer aux ateliers.	23	38,3	35	58,3	2	3,3
h- Les ateliers offrent des moments de contact et d'échange entre les parents.	24	40,0	31	51,7	5	8,3
e- Les parents ont le goût de connaître les camarades de classe de leur enfant.	31	51,7	26	43,3	3	5,0
j- Les ateliers permettent aux parents immigrés de mieux connaître le système scolaire québécois et ses différents acteurs.	31	51,7	19	31,7	10	16,7
i- Les ateliers permettent particulièrement aux parents récemment immigrés ou isolés de faire connaissance avec d'autres parents.	33	55,0	18	30,0	9	15,0
b- Les parents cherchent à développer leurs compétences en matière de nutrition.	41	68,3	16	26,7	3	5,0

L'analyse hiérarchique en grappes (cf. figure 1) et l'analyse des distances (cf. figure 2) révèlent les structures des réponses de 48 sujets ayant fourni des réponses valides à l'ensemble des items. Le modèle bidimensionnel explique près de 94 % de la variance totale observée (RSQ= 0,93635; Stress= 0,09807). Les énoncés Q.9i et Q.9j s'associent fortement. Ils concernent des motivations de parents immigrés. Par contre, quand on regarde les résultats obtenus à l'analyse des fréquences, ces deux motivations sont de faible pertinence chez plus de 62 % des répondants. Les énoncés qui s'apparient ensuite touchent le lien parent/enfant (Q.9a et Q.9d). Environ 60 % des enseignants considèrent le lien parent/enfant pertinent, c'est-à-dire qu'une des principales motivations qui poussent un parent à participer, c'est d'abord et avant tout son enfant. Puis, un autre bloc d'items motivationnels s'apparie. Mis à part l'item Q.9e, plus de 60 % des enseignants considèrent les items Q.9f, c et g pertinents. Ces trois motivations relèvent de la collaboration école-famille (contact parent/école, classe et enseignant).

Chacun des énoncés de la question 9 a fait l'objet d'une analyse croisée (*crosstabs*) avec trois variables, soit: 1) le cycle enseigné (sans catégorisation des niveaux multiples); 2) l'expérience en enseignement; 3) l'âge. Une seule association est significative, soit la variable 9f avec le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement ($L^2 = 36,214$ (15); $p < 0,002$; $V = 0,393$; $p < 0,033$). L'analyse factorielle des correspondances (cf. figure 3) indique que les enseignants novices considèrent que les ateliers motivent les parents à être en contact avec eux alors que les enseignants avancés dans leur carrière considèrent cette motivation peu pertinente à la participation des parents.

Figure 1
Analyse hiérarchique en grappes,
variables associées à la motivation de la participation des parents aux ateliers (Q.9)

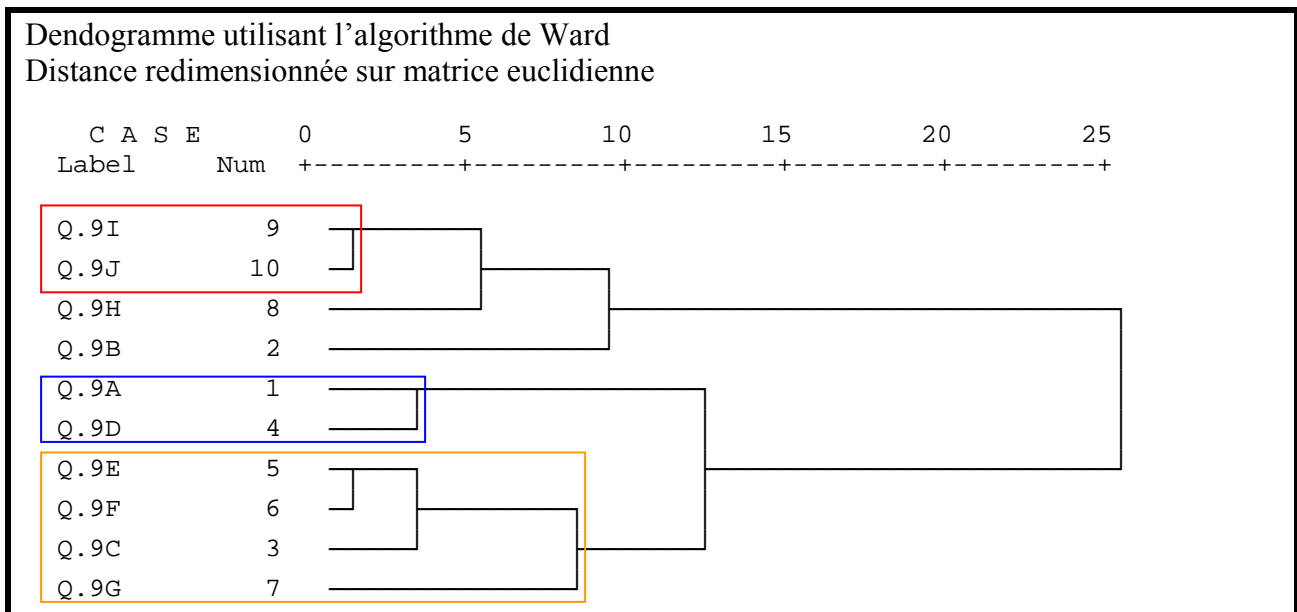


Figure 2
Analyse des distances, variables associées à la motivation
de la participation des parents aux ateliers
(répartition factorielle des énoncés de la Q.9)

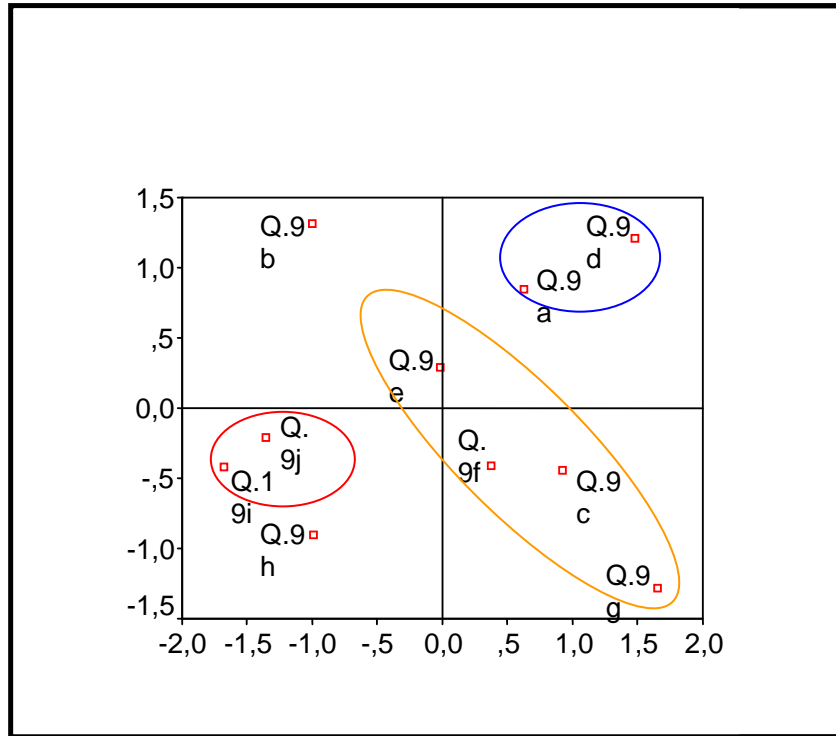
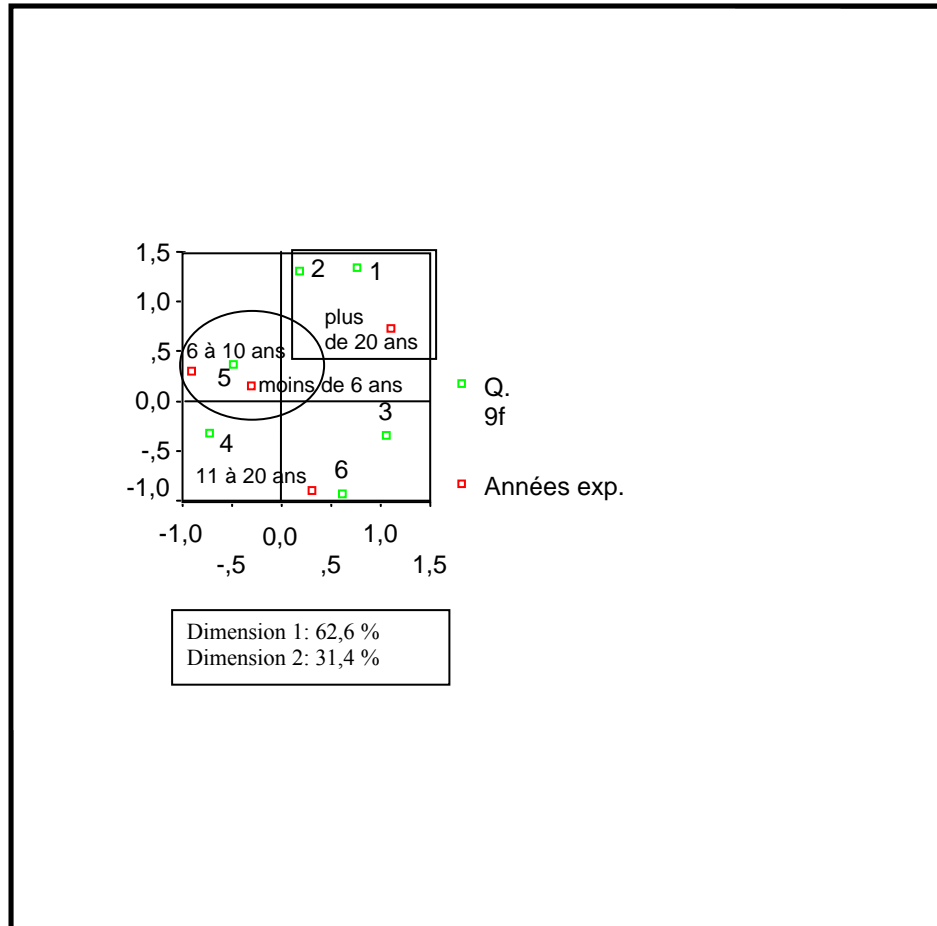


Figure 3
AFC croisant les variables Q.9f et l'expérience en enseignement



2.2.2 Comportements observés chez les parents participants (Q.13)

Par rapport aux comportements des parents observés en classe (cf. tableau 11), les items Q.13h et Q.13j obtiennent le plus de réponses sans objet (S/O). En fait, le nombre élevé de S/O pour l’item Q.13j (relatif aux échanges entre les parents) peut s’expliquer du fait qu’il peut n’y avoir eu qu’un seul parent présent lors des ateliers. Certaines raisons du faible taux de participation des parents ont été mentionnées à la Q.8, dont le fait que les ateliers sont réalisés pendant les heures de classe où la majorité des parents travaillent. L’item Q.13e obtient le plus haut taux de faible pertinence. Les répondants ont peu observé d’interventions de parents sur le plan de la gestion de classe. Deux principaux comportements ont été observés par les enseignants chez les parents participants, soit la prise en charge d’une équipe d’élèves à une table (Q.13d) et leur attention lors de la présentation théorique des nutritionnistes (Q.13a).

L’analyse hiérarchique en grappes (cf. figure 4) et l’analyse des distances (cf. figure 5) révèlent les structures des réponses de 39 sujets (ceux qui ont répondu entre 1 et 6). Le modèle bidimensionnel explique 96 % de la variance totale observée (RSQ= 0,96052; Stress= 0,09294). Les énoncés s’appartient selon leur degré de pertinence (voir appariement des énoncés par couleur). Les énoncés Q.13a et Q.13d obtiennent, à l’analyse des fréquences, les plus haut taux de forte pertinence chez plus de 82 % des répondants. Autrement dit, les enseignants ont observé que les parents sont attentifs lors de la présentation théorique, et ensuite prennent en charge une équipe à une table. Nous ajouterions, à la suite des résultats à la question précédente, que les parents peuvent être attentifs aux savoirs véhiculés mais que ce n’est pas la principale motivation de leur participation.

Chacun des énoncés de la question 13a fait l’objet d’une analyse croisée (*crosstabs*) avec trois variables, soit: 1) le cycle enseigné (sans catégorisation des niveaux multiples); 2) l’expérience en enseignement; 3) l’âge. Deux mesures d’association sont significatives avec le même énoncé: l’énoncé 13a avec la variable *âge* ($L^2 = 22,670$ (12); $p < 0,031$; $V = 0,373$; $p < 0,025$) et avec la variable *expérience dans l’enseignement* ($L^2 = 24,585$ (12); $p < 0,017$; $V = 0,381$; $p < 0,018$). D’abord, chacune des mesures d’association significative a fait l’objet d’une AFC (cf. figures 6 et 7). Ensuite, une ACM a été effectuée avec ces 3 variables (les deux variables indépendantes *âge*

et *expérience dans l'enseignement* et la variable dépendante, soit *l'énoncé 13a*) (cf. figure 8). Les analyses factorielles des correspondances indiquent que l'attention des parents lors de la partie théorique est davantage observée chez les enseignants âgés de plus de 30 ans. En fait, les jeunes enseignants ont indiqué avoir peu observé ce comportement chez les parents bénévoles.

Tableau 11
Comportements observés des parents bénévoles (Q.13)

Comportements observés	←Faible pertinence			Forte→ pertinence			S/O
Q.13a- Ils sont attentifs lors de la première partie de l'atelier où la nutritionniste présente les savoirs liés à la nutrition (partie davantage théorique).	1	2	3	4	5	6	0
	0	2	3	9	23	19	4
Total de 60 répondants	=5 (8,3 %)			=51 (85 %)			(6,7 %)
Q.13d- Ils prennent en charge l'équipe des élèves qui travaillent autour d'une table.	1	2	3	4	5	6	0
	0	2	7	14	14	15	6
Total de 58 répondants	=9 (15,5 %)			=43 (74,1 %)			(10,4 %)
Q.13j- Ils échangent régulièrement avec les autres parents présents.	1	2	3	4	5	6	0
	4	3	11	18	9	4	9
Total de 58 répondants	=18 (31,0 %)			=31 (53,5 %)			(15,5 %)
Q.13f- Ils interviennent auprès des élèves en tant que personne-ressources à divers niveaux durant toute l'activité.	1	2	3	4	5	6	0
	3	8	14	16	10	4	5
Total de 60 répondants	=25 (41,7 %)			=30 (50,0 %)			(8,3 %)
Q.13i- Ils échangent régulièrement avec l'enseignant.	1	2	3	4	5	6	0
	2	8	16	20	6	2	5
Total de 59 répondants	=26 (44,0 %)			=28 (47,5 %)			(8,5 %)
Q.13c- Leur attention se porte quasi uniquement sur leur enfant.	1	2	3	4	5	6	0
	7	7	16	15	4	5	6
Total de 60 répondants	=30 (50,0 %)			=24 (40,0 %)			(10,0 %)
Q.13b- Ils posent des questions à la nutritionniste durant cette partie mais aussi lorsqu'ils aident les élèves à réaliser la recette.	1	2	3	4	5	6	0
	12	11	13	10	5	5	4
Total de 60 répondants	=36 (60,0 %)			=20 (33,3 %)			(6,7 %)
Q.13h- Leur discours amène les enfants à faire des liens entre leur vécu à la maison, leur connaissance des commerces du coin et la vie à l'extérieur de l'école en général.	1	2	3	4	5	6	0
	8	16	8	12	4	3	9
Total de 60 répondants	=32 (53,3 %)			=19 (31,7 %)			(15,0 %)
Q.13g- Ils répondent occasionnellement à des questions spécifiques liées au contenu théorique de l'activité lorsqu'il s'agit d'informations associées à la nutrition.	1	2	3	4	5	6	0
	9	13	16	13	4	0	4
Total de 59 répondants	=38 (64,4 %)			=17 (28,8 %)			(6,8 %)
Q.13e- Ils interviennent en soutien pour la gestion de la discipline en classe durant les activités de cuisine-nutrition.	1	2	3	4	5	6	0
	19	14	10	7	5	0	5
Total de 60 répondants	=43 (71,7 %)			=12 (20,0 %)			(8,3 %)
Q.13k- Autre(s): Aucun parent présent (2 rép.) et observé qu'une seule maman, et elle a apprécié son expérience (1 rép.).	1	2	3	4	5	6	0
	-	1	-	-	-	-	7
Total de 9 répondants							

Figure 4
Analyse hiérarchique en grappes,
variables associées aux comportements observés des parents lors des ateliers (Q.13)

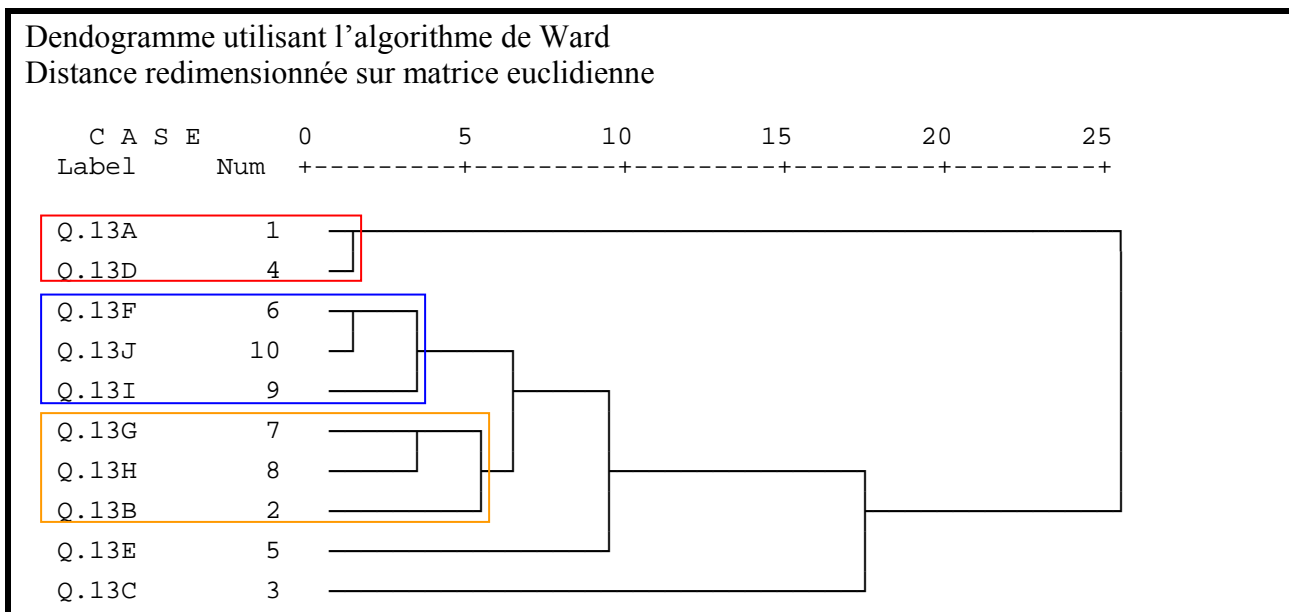


Figure 5
Analyse des distances, variables associées aux comportements observés des parents
participants (répartition factorielle des énoncés de la Q.13)

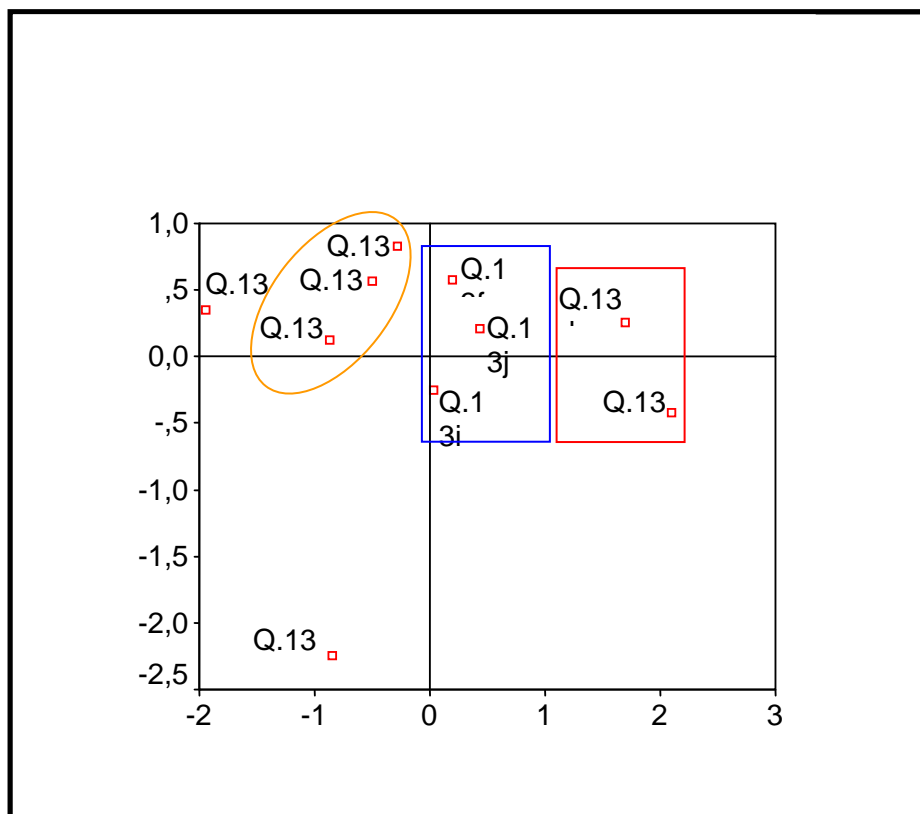
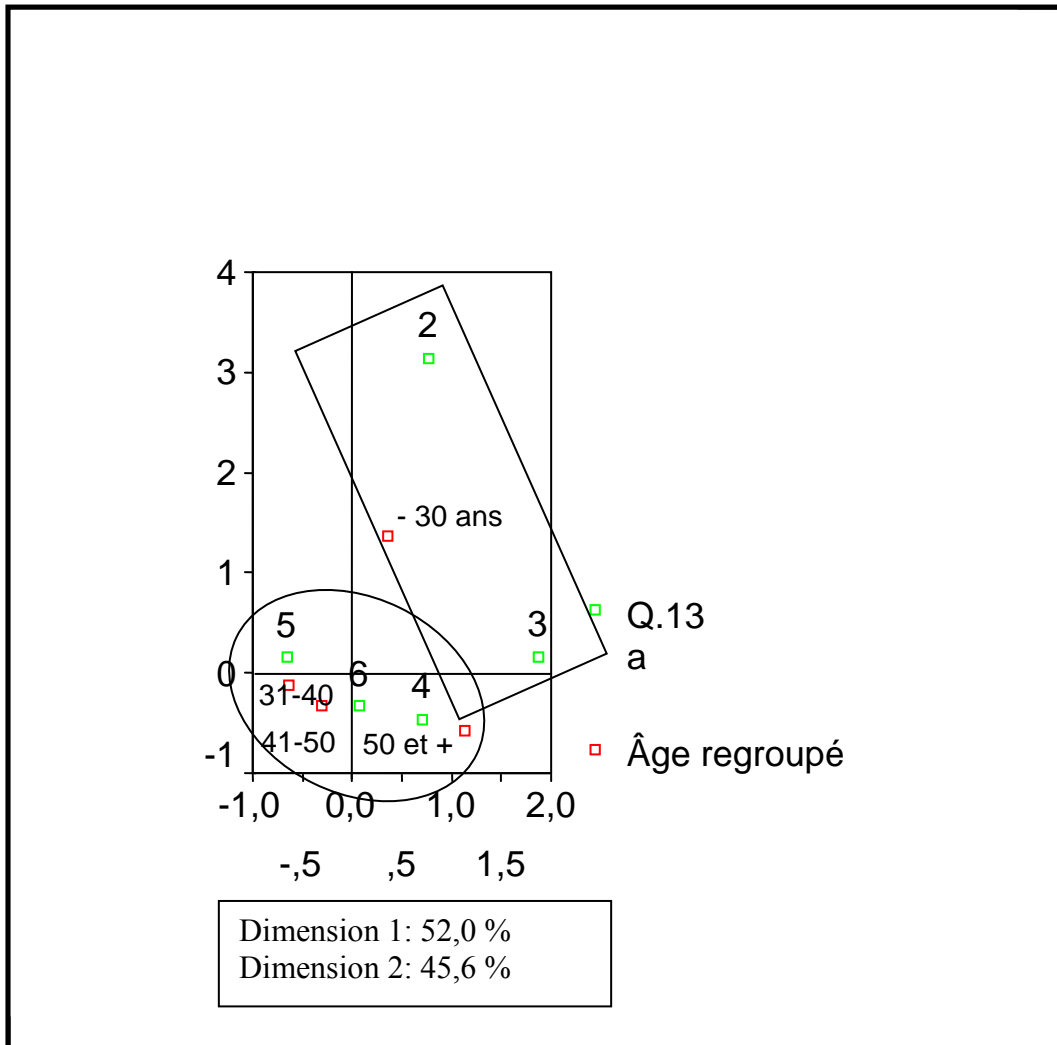
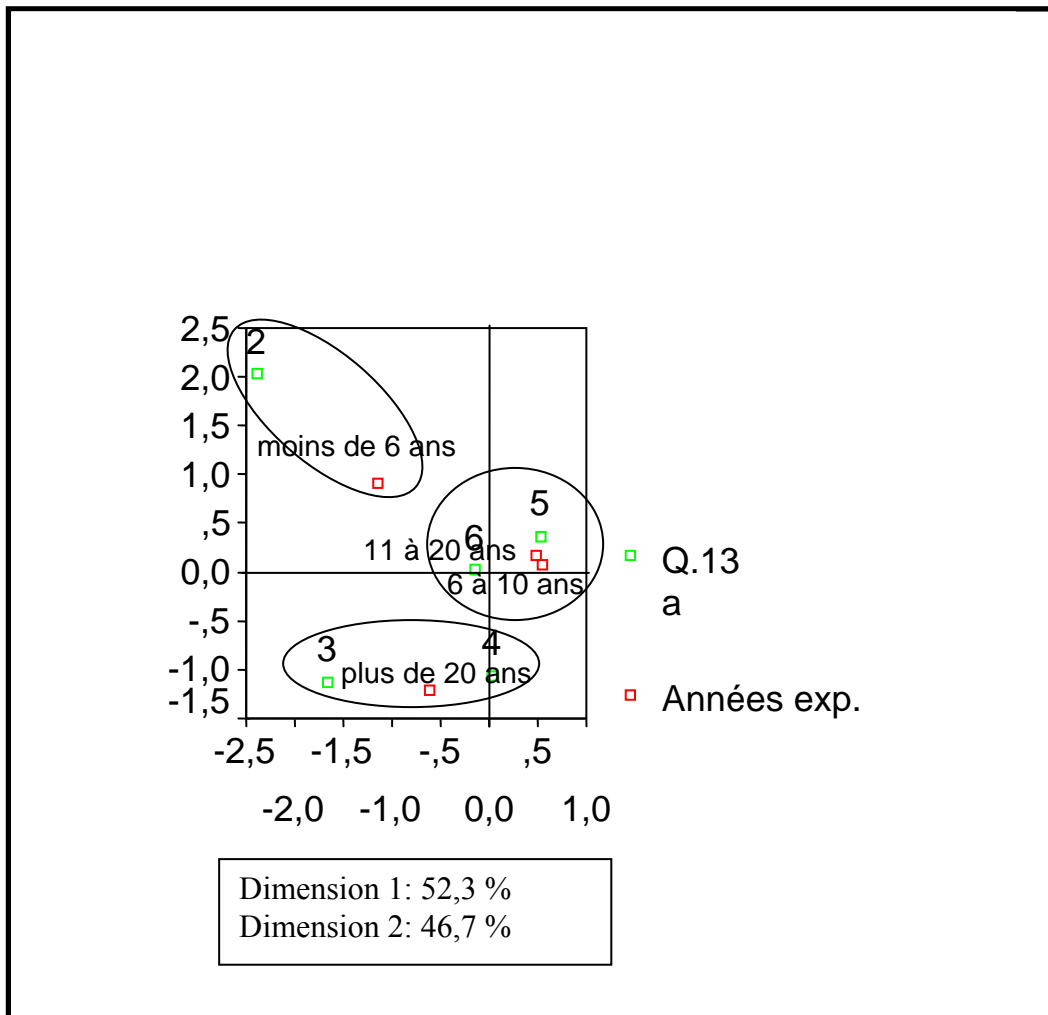


Figure 6
AFC croisant les variables Q.13a et l'âge des sujets



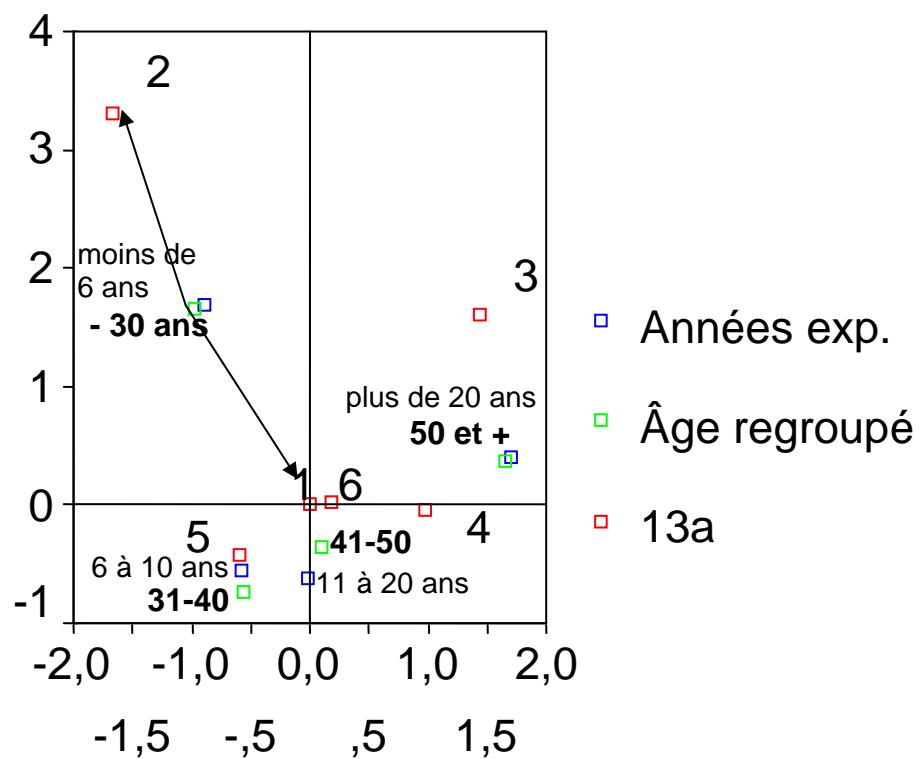
⁷ À noter: le niveau de faible pertinence n'apparaît pas sur le plan.

Figure 7
AFC croisant les variables Q.13a et l'expérience en enseignement des sujets



⁸ À noter: le niveau de faible pertinence n'apparaît pas sur le plan.

Figure 8
Analyse des correspondances multiples
 croisant les variables Q.13a avec l'âge et l'expérience en enseignement des sujets



2.2.3 Comportements souhaités des parents bénévoles (Q.14)

Selon l'analyse des fréquences (cf. tableau 12), il ne revient pas aux parents d'intervenir sur le plan de la gestion des comportements des élèves. En effet, l'item Q.14b fait état de la plus faible pertinence relevée. Par contre, les enseignants répondants souhaiteraient que les parents aident les nutritionnistes à préparer la recette réalisée en classe (Q.14c).

Il est intéressant de comparer ces résultats aux comportements observés (présentés ci-haut): la gestion de classe n'a pas été un comportement observé (Q.13e), et ce dernier n'est pas souhaité par les enseignants (Q.14b). Autrement dit, à partir des résultats obtenus à la question précédente au regard de l'item Q.13e auquel les enseignants observaient peu de parents intervenir sur le plan de la gestion de classe, il est intéressant de constater que deux tiers des enseignants ne souhaitent pas que les parents interviennent à ce niveau (Q.14b).

Puis, l'attention des parents pendant les explications de la nutritionniste a été observée (Q.13a), mais les enseignants souhaiteraient que les parents soient davantage proactifs (aide à préparer la recette) (Q.14c).

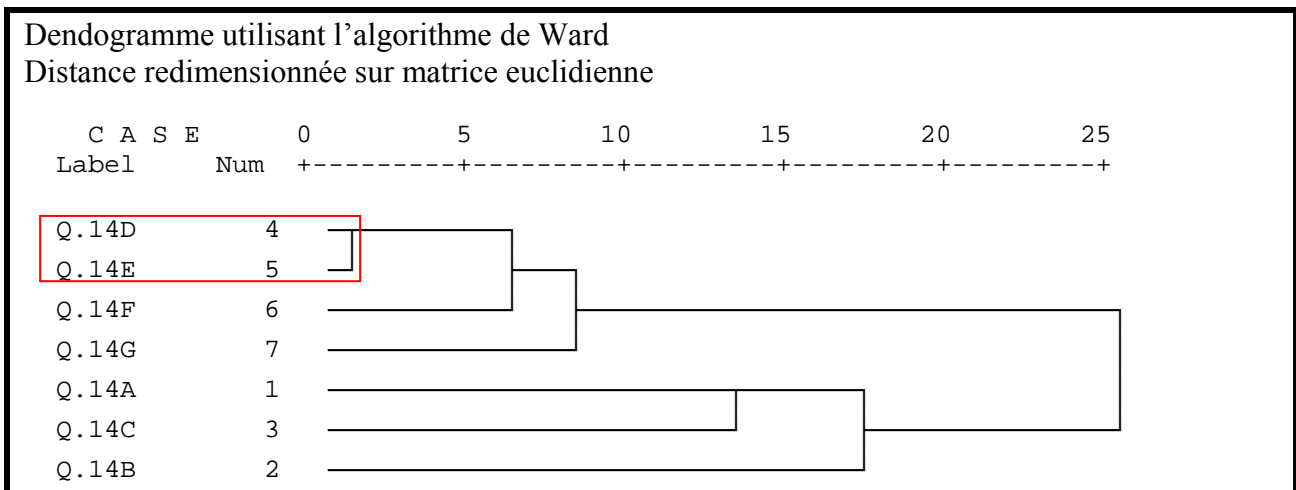
Tableau 12
Collaboration souhaitée des parents dans le cadre des ateliers de cuisine-nutrition (Q.14)

Énoncés	Faible pertinence		Forte pertinence	
	N	%	N	%
c- Aider les nutritionnistes à <u>préparer</u> la recette réalisée en classe.	16	29,1	39	70,9
a- Prendre davantage en charge, à divers niveaux, la table d'élèves qu'ils supervisent.	19	34,5	36	65,5
g- S'investir davantage dans les <u>activités de réinvestissement</u> ou de consolidation planifiées par les nutritionnistes et proposées aux parents et à leur enfant.	21	37,5	35	62,5
d- Participer à la <u>planification des activités de l'atelier avec les nutritionnistes.</u>	24	44,4	30	55,6
f- Participer à des <u>rencontres de retour</u> et d'intégration avec la nutritionniste et l'enseignant afin d'assurer le transfert des apprentissages à la maison.	28	50,0	28	50,0
e- S'investir davantage dans les <u>activités préparatoires planifiées par les nutritionnistes et généralement animées par les enseignants en classe.</u>	32	57,1	24	42,9
b- Intervenir de manière plus fréquente et plus rigoureuse au regard de la gestion des comportements des élèves.	36	66,7	18	33,3

En ne tenant pas compte des réponses S/O (pour un total de 51 sujets conservés), l'analyse en grappes (cf. figure 9) et l'analyse des distances (cf. figure 10) font état d'une seule structure d'association entre deux items⁹. Les items Q.14d et Q.14e relèvent de la planification de l'activité. Par contre, ce n'est pas la principale collaboration souhaitée des enseignants participants. Le modèle bidimensionnel explique plus de 98 % de la variance totale observée (RSQ= 0,98374; Stress= 0,04649).

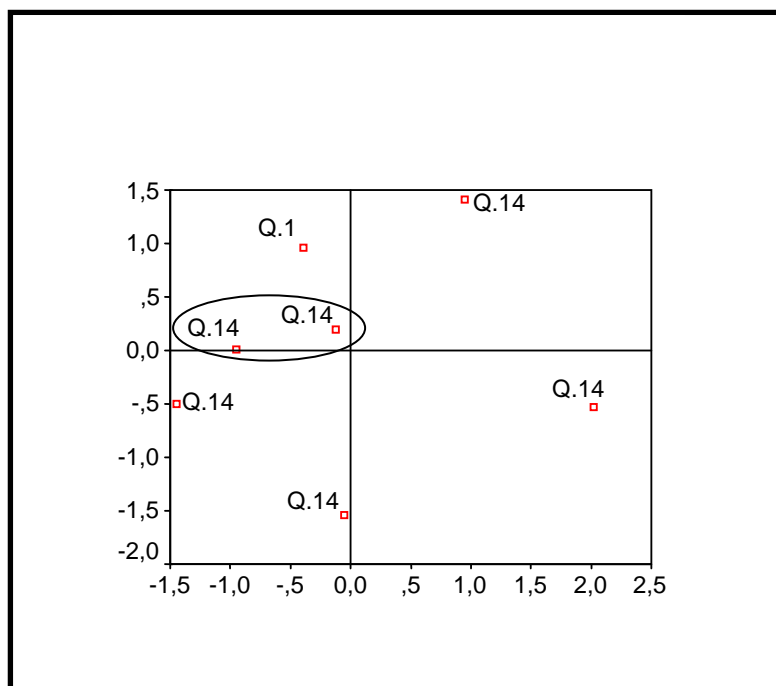
La question 14a fait l'objet d'une analyse croisée (*crosstabs*) avec trois variables, soit: 1) le cycle enseigné (sans catégorisation des niveaux multiples); 2) l'expérience en enseignement; 3) l'âge. Aucune mesure d'association n'est significative.

Figure 9
Analyse hiérarchique en grappes,
variables associées à la collaboration souhaitée des parents lors des ateliers (Q.14)



⁹ Ou trois items: L'item Q.14f se greffe aux items Q.14d et Q.14e, tant dans l'analyse en grappes que dans l'analyse des distances. Nous pouvons soulever la complémentarité des items: l'item Q.14f renvoyant à une séquence post-enseignement, alors que les items Q.14d et Q.14e concernent la phase préalable.

Figure 10
Analyse des distances, variables associées à la collaboration souhaitée des parents
(répartition factorielle des énoncés de la Q.14)



2.2.4 Fondements et évolution de la relation avec les parents (Q.15)

À partir de l'analyse des fréquences (cf. tableau 13), nous constatons un haut taux de réponses sans objet (S/O), particulièrement pour les items Q.15g et Q.15h. Les réponses de deux items se répartissent sur 5 niveaux de pertinence plutôt que 6. Les Q.15e et Q.15g n'ont obtenu aucun 6 (plus fort niveau de pertinence).

Tableau 13
Fondements et évolution de la relation avec les parents (analyse des fréquences) (Q.15)

Fondements et évolution de votre relation avec les parents	←Faible pertinence			Forte→ pertinence			S/O
Q.15b- Je suis plus soucieux de construire des relations significatives avec les parents de mes élèves.	1	2	3	4	5	6	0
	7	1	11	18	8	4	8
Total de 57 répondants	=19 (33,3 %)			=30 (52,6 %)			(14,1 %)
Q.15j- La participation au projet PC-PR m'incite à mieux connaître les ressources qui entourent les enfants, dont leurs parents et les compétences qu'ils peuvent mettre au service des activités d'apprentissage proposées dans ma classe.	1	2	3	4	5	6	0
	7	8	12	13	8	3	8
Total de 59 répondants	=27 (45,8 %)			=24 (40,7 %)			(13,5 %)
Q.15i- Je suis plus ouvert à la collaboration avec les parents et avec d'autres intervenants pour la préparation et la réalisation d'activités en classe.	1	2	3	4	5	6	0
	6	6	9	12	9	2	13
Total de 57 répondants	=21 (36,8 %)			=23 (40,4 %)			(22,8 %)
Q.15d- J'obtiens une meilleure participation des parents lorsque je sollicite leur aide pour des activités de soutien à la réalisation des projets des élèves.	1	2	3	4	5	6	0
	14	3	11	13	8	2	8
Total de 59 répondants	=28 (47,4 %)			=23 (39,0 %)			(13,6 %)
Q.15a- Les parents participent plus régulièrement et avec plus d'intérêt aux rencontres de fin d'étape auxquelles ils sont invités.	1	2	3	4	5	6	0
	11	6	14	16	2	1	8
Total de 58 répondants	=31 (53,4 %)			=19 (32,8 %)			(13,8 %)
Q.15c- Les parents s'impliquent davantage dans l'encadrement des activités d'apprentissage de leur enfant à la maison (devoirs, leçons, projets, etc.).	1	2	3	4	5	6	0
	11	11	13	6	6	1	10
Total de 58 répondants	=35 (60,3 %)			=13 (22,5 %)			(17,2 %)
Q.15f- Lorsque j'en fais la demande, les parents s'impliquent dans le soutien et la réalisation d'activités d'apprentissage en classe.	1	2	3	4	5	6	0
	11	4	18	5	6	1	14
Total de 59 répondants	=33 (56,0 %)			=12 (20,3 %)			(23,7 %)
Q.15e- La plupart des parents participent à la vie de la classe; ils s'impliquent plus concrètement dans la préparation et la réalisation des sorties de classe.	1	2	3	4	5	6	0
	16	7	15	6	4	0	11
Total de 59 répondants	=38 (64,4%)			=10 (17,0%)			(18,6%)
Q.15g- Depuis la participation de mon école au projet PC-PR, je remarque qu'il y a moins de conflits entre les parents et les enseignants à propos des élèves.	1	2	3	4	5	6	0
	16	4	7	4	3	0	24
Total de 58 répondants	=27 (46,5 %)			=7 (12,1 %)			(41,4 %)
Q.15h- Depuis quelques années, on constate une croissance de la participation des parents au comité de parents ou au conseil d'établissement de notre école.	1	2	3	4	5	6	0
	12	9	10	3	2	1	21
Total de 58 répondants	=31 (53,5 %)			=6 (10,3 %)			(36,2 %)
Q.15k- Autre(s): Aucun parent présent (1 rép.); En classe spéciale, les parents ont à coeur l'évolution, le développement et les apprentissages de leur enfant. Il m'est difficile de juger l'impact (1 rép.); Les parents ne s'impliquent pas davantage dans la vie de l'école grâce au PC-PR (1 rép.); Un seul parent s'implique facilement pour tout ce qui concerne l'école. Un élément est important, il parle français (1 rép.).	1	2	3	4	5	6	0
	-	-	-	-	-	-	9
Total de 0 répondant							

Les prochaines figures (11 et 12) montrent les structures d'association des items en lien avec les fondements et l'évolution de la relation avec les parents auprès uniquement de 21 répondants (une fois les réponses S/O neutralisées). D'ailleurs, le modèle bidimensionnel explique moins de 90 % de la variance totale observée (RSQ= 0,88899; Stress= 0,14474). Il n'y a pas vraiment de cohérence intellectuelle entre les items Q.15g et Q.15h, mais ils ont les plus bas taux de forte pertinence et le plus grand nombre de réponses sans objet (respectivement 24 et 21 réponses). Par contre, les items Q.15h et Q.15a concernent une meilleure participation des parents à des rencontres formelles (comité des parents, conseil d'établissement, rencontres de fin d'étape). Les items Q.15i et Q.15j se rapportent au sujet enseignant et à son ouverture vis-à-vis les parents et les autres intervenants ou ressources externes dans les activités d'apprentissage proposées en classe. Ce sont des items qui se classent relativement au 2^e et au 3^e rang sur l'échelle de forte pertinence. Les quatre autres items se rapportent tous à une participation accrue des parents dans la vie scolaire de leur enfant, que celle-ci concerne l'encadrement à la maison (Q.15c), l'aide à la réalisation de projets (Q.15d), d'activités (Q.15f) ou de sorties (Q.15e). À noter que ces items obtiennent de hauts taux sur l'échelle de faible pertinence.

Figure 11
Analyse hiérarchique en grappes,
variables associées à la motivation de la participation des parents aux ateliers (Q.15)

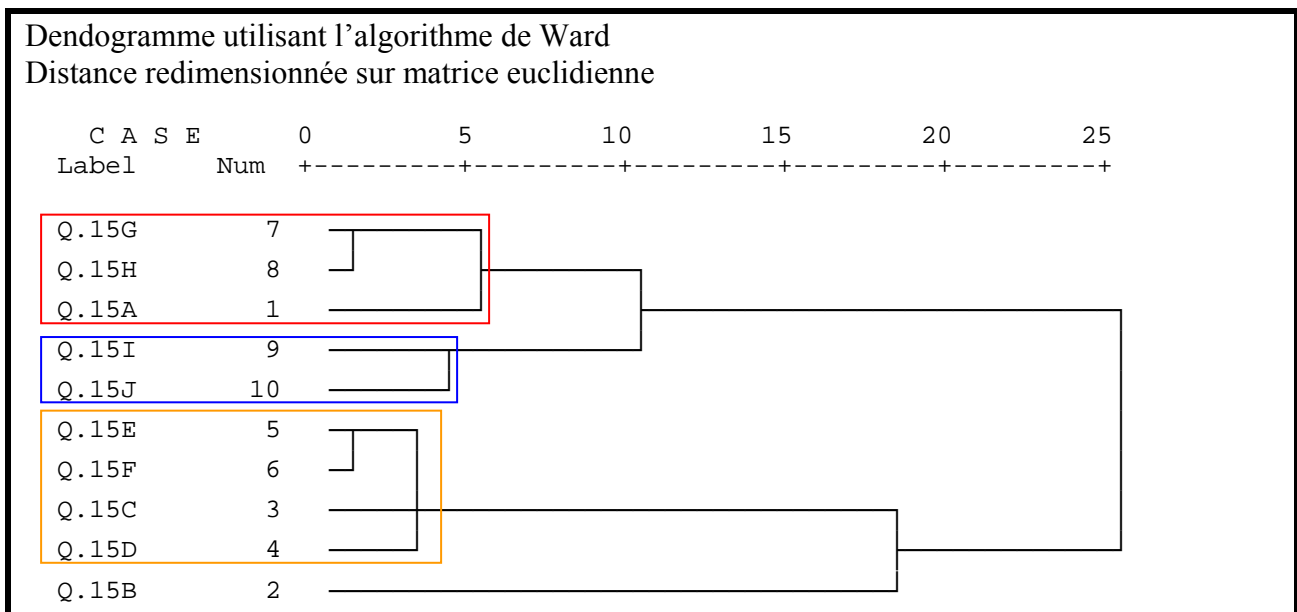
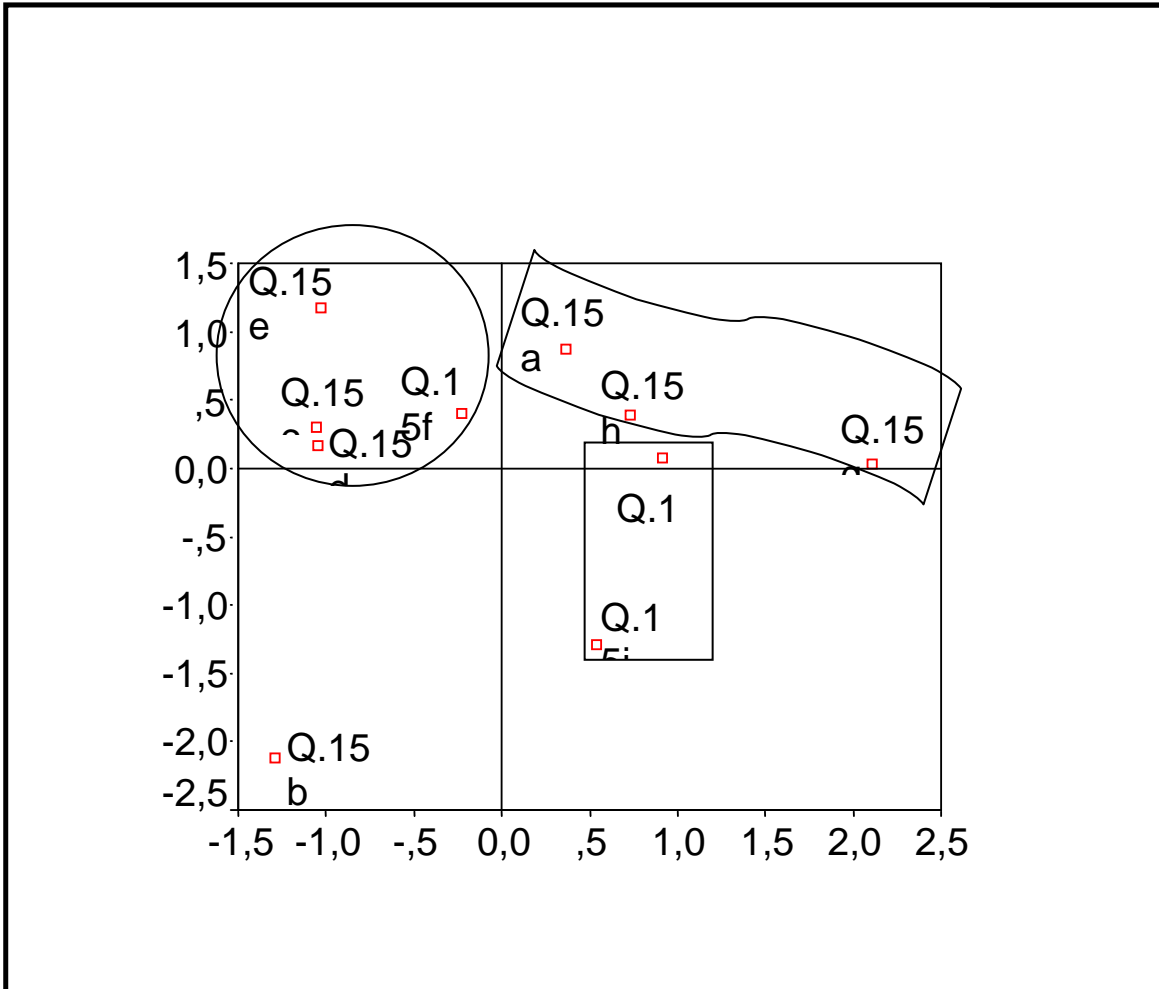
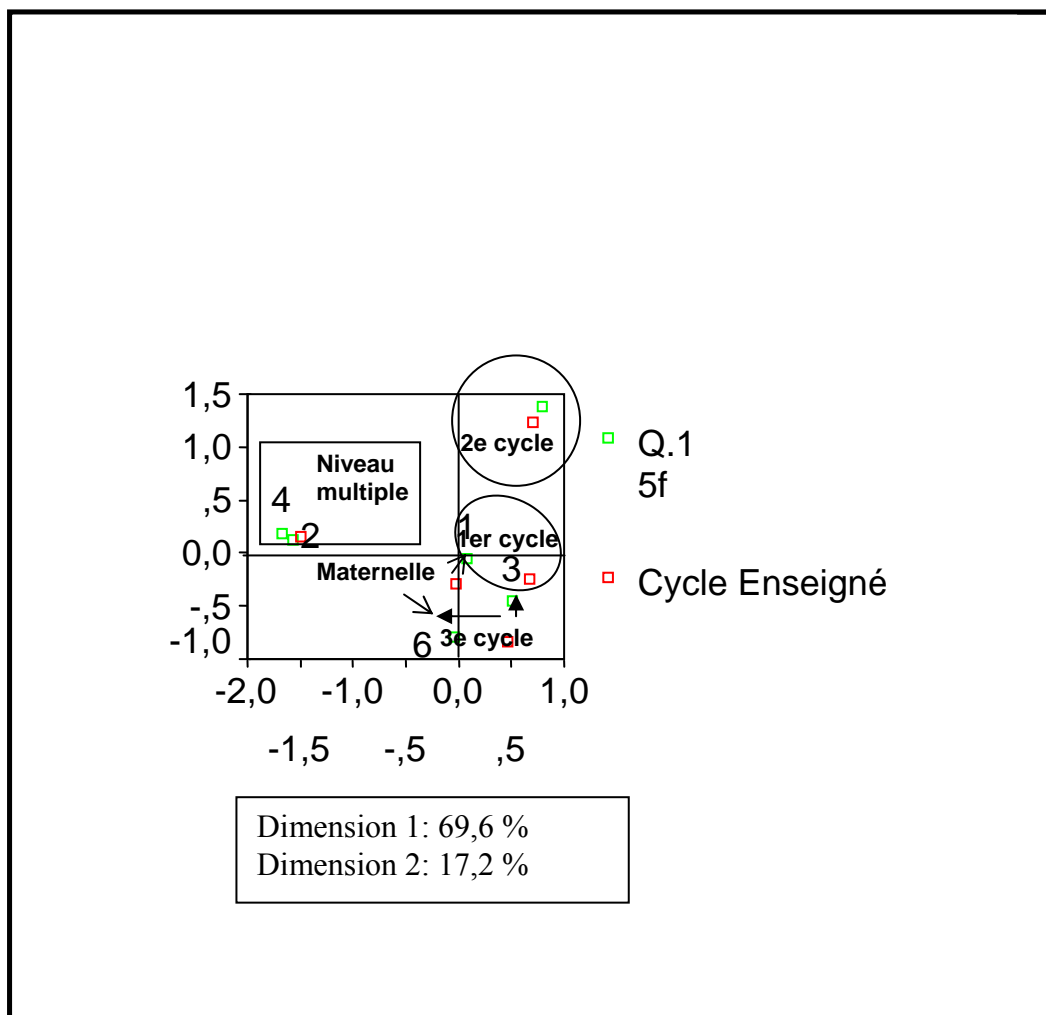


Figure 12
Analyse des distances, variables associées aux fondements et à l'évolution
de la relation avec les parents (répartition factorielle des énoncés de la Q.15)



La question 15a fait l'objet d'une analyse croisée (*crosstabs*) avec trois variables, soit: 1) le cycle enseigné (sans catégorisation des niveaux multiples); 2) l'expérience en enseignement; 3) l'âge. Deux mesures d'association sont significatives: 1) l'énoncé 15d avec la variable âge ($L^2 = 29,214$ (15); $p < 0,015$; $V = 0,402$; $p < 0,053$); 2) l'énoncé 15f avec la variable cycle enseigné ($L^2 = 33,780$ (20); $p < 0,028$; $V = 0,431$; $p < 0,031$). Des analyses factorielles des correspondances ont donc été effectuées (cf. figures 13 et 14). Les constatations effectuées sont indiquées sous chacune des figures.

Figure 14
AFC croisant les variables Q.15f et le cycle d'enseignement



Nous ne voyons pas le niveau de pertinence associé au 2^e cycle d'enseignement. Par contre, nous déduisons qu'il s'agit du niveau 5 (de forte pertinence) puisque nous voyons son point de projection (carré vert en haut à droite).

Si au 2^e cycle les répondants considèrent que les ateliers ont permis davantage, sur demande de l'enseignant, l'implication des parents dans le soutien et la réalisation d'activités en classe, les enseignants du 1^{er} cycle sont plutôt d'avis contraire, et les autres collègues intervenant à d'autres niveaux d'enseignement sont partagés.

2.2.5 Retombées et impacts des ateliers sur les parents (Q.16 et Q.17)

Pour terminer cette section relative à la participation des parents et des impacts des ateliers sur ceux-ci, deux questions ouvertes étaient posées aux répondants:

1. Quelles sont les principales retombées directes et indirectes des ateliers de cuisine-nutrition sur les parents et la famille? (Q.16)
2. Quels sont les impacts que le projet Petit cuistots-Parents en réseau peut avoir sur l'attitude des parents à l'égard des personnels de l'école? (Q.17)

Ces questions ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 2003). Les catégories émergentes et les occurrences pour chacune des questions sont présentées aux tableaux 14 et 15.

Plus de 80 % des enseignants ont répondu à la première question (Q.16). Selon eux, deux principales retombées positives ressortent: un intérêt accru pour la nutrition et un transfert à la maison. C'est donc dire qu'une éducation à la nutrition offerte dans la vie scolaire des élèves d'écoles de milieux défavorisés a eu des retombées dans la vie familiale. Par contre, ces retombées positives ne sont pas forcément transférables (ou généralisables) dans tous les milieux familiaux puisqu'il y a peu de parents qui participent.

Quant à la seconde question (Q.17), près du même pourcentage d'enseignants ont répondu, et plus de 87 % des impacts sont positifs (63 occurrences dénombrées positives sur 72). Globalement, l'impact d'un tel projet dans le milieu scolaire permet, par un moment agréable, une meilleure relation entre le parent et les personnels de l'école: une attitude favorable à l'égard de l'école, de l'enseignant et de même vis-à-vis son enfant.

Tableau 14
Principales retombées des ateliers cuisine-nutrition sur les parents et la famille (Q.16)

Codes	Occurences	Description des codes
Retombées positives		
INT_NUT	26	Intérêt accru, sensibilisation, ouverture, découverte, meilleure connaissance, apprentissage précis au regard de la nutrition, la santé, l'importance d'une saine alimentation
VIE	20	Le transfert à la maison (ex.: cuisine, repas, lunches)
PRES	8	Présence ou implication des parents, temps parent/enfant
MIL	7	Ouverture sur le milieu, lien famille (parent/enfant)-école
CP	3	Développement de compétences (habiletés et tâches complexes)
ENF_APP	2	Les enfants apprennent, apprentissage non précisé
SP	1	Bel impact, sans précision
Total	67	
Retombées négatives		
FAIB	6	Faible participation des parents, collaboration ou implication peu fréquente
NSP	6	Ne sait pas, difficile à évaluer
NON	2	Aucune, n'en voit pas
GOUT	1	Les enfants ne veulent pas goûter ce qu'ils ont cuisiné
Total	15	

Tableau 15
Impacts du projet PC-PR sur l'attitude des parents à l'égard du personnel scolaire (Q.17)

Codes	Occurences	Description des codes
Impacts positifs		
PAR ECO	11	Collaboration école/famille, rend l'école accessible
LIEN	9	Confiance établie, meilleurs contacts ou relations
PAR ENF	7	Contact parent/enfant, observation de leur enfant
PAR ENS	7	Contact parent/enseignant ou classe
PLAI	6	Moment agréable, moment de plaisir
SENTI	6	Sentiment, désir d'implication
SP	4	Impact positif, sans précision
TR ENS	4	Reconnaissance du travail enseignant
APP_DIV	2	Apprentissage diversifié, implication à tous les niveaux
AUTO	2	Autonomie et socialisation des enfants
AUTRE	2	
NUT	2	Meilleure alimentation
PERSO	1	Relations entre le personnel
Total	63	
Impacts négatifs ou faibles		
FAIB	4	Très peu d'impact ou faible impact sans davantage de précision
PAS	3	Pas d'impact (aucun, inexistant, il n'y en a pas dans notre école)
JUG_PAR	1	Jugement des parents (des parents jugent l'enseignant)
PART_PAR	1	Faible participation des parents
Total	9	

2.3 DÉVELOPPEMENT SOCIAL (section 3 du questionnaire)

Dans le cadre du projet PC-PR, le volet *Petits cuistots* (PC) est animé par des nutritionnistes alors que le volet Parents en réseau (PR) l'est par une agente de développement social. Cette section s'intéresse plus particulièrement aux rôles et interventions que joue et devrait jouer l'agente de développement social dans ce projet, et plus particulièrement auprès des parents.

2.3.1 Rôle souhaité d'un agent de développement social (Q.18)

En présentant divers énoncés relatifs aux rôles que devrait jouer l'agente de développement social, on a demandé aux répondants de répondre sur une échelle de type Likert (échelle de 1 à 6, 1 signifiant une faible pertinence et 6 une forte pertinence; lorsque l'item ne semblait pas approprié au répondant, celui-ci avait la possibilité d'encrer la case "sans objet"). L'analyse des fréquences (cf. tableau 16) fait ressortir pour tous les items une tendance portée vers la forte pertinence. C'est dire que les enseignants estiment que les agentes de développement social ont une place à jouer dans les écoles en fonction des rôles nommés. Néanmoins, les enseignants privilégient les rôles suivants: favoriser la connaissance des services publics et leur utilisation par les parents (Q.18c); établir des liens avec les parents afin de les amener à intégrer ou à développer des réseaux d'entraide entre eux ou au sein de la communauté (Q.18b); établir des liens avec les parents qui participent aux ateliers afin qu'ils améliorent leur connaissance du système scolaire et qu'ils participent davantage à la vie de l'école, au comité de parents ou au conseil d'établissement (Q.18a). Également, nous observons entre dix et treize réponses sans objet (S/O), soit entre 17 et 22 % des répondants selon l'item. Nous ne pouvons négliger ce pourcentage. Hypothèse (interprétation): Est-ce que, pour ces enseignants, certains rôles ne sont pas appropriés à un agent de développement (agent médiateur ou de liaison entre l'école et la communauté auprès des parents)? Est-ce plutôt le fait que les enseignants ont de la difficulté à cerner le rôle d'un agent de développement social?

Cette question (Q.18) a fait l'objet d'une analyse croisée (*crosstabs*) avec trois variables, soit: 1) le cycle enseigné (sans catégorisation des niveaux multiples); 2) l'expérience en enseignement; 3) l'âge. Il n'y a pas d'association significative entre les catégories de variables.

Nous avons également analysé les structures des réponses des sujets en procédant, dans un premier temps, à une analyse en grappes (*cluster analysis*) sur matrice euclidienne utilisant l'algorithme de Ward et, dans un deuxième temps, à une analyse des distances (*multidimensional scaling*), étant donné le caractère identique des réponses (sur une échelle de 1 à 6 en prenant soin de neutraliser le format de réponse "sans objet"). À partir de 38 réponses obtenues sur les échelles de 1 à 6, certains items s'apparentent, soit par leur contenu ou par la structure des réponses (cf. figures 15 et 16). Le modèle bidimensionnel explique près de 91 % de la variance totale observée. En premier lieu, les items Q.18b et Q.18c ont une forte covariation. Ils obtiennent, à l'analyse des fréquences, de hauts taux de forte pertinence. Ces deux items concernent le rôle que doit privilégier l'agente de développement social au regard de l'établissement de liens entre les parents et la communauté ou les services publics. Se greffe à ce premier regroupement l'item Q.18j (bloc rouge), qui obtient le 4^e rang de forte pertinence. Cet item relève également d'une forme de communication à établir entre les parents et les organismes du quartier. En deuxième lieu, les items Q.18f et Q.18l s'apparentent sur le plan conceptuel, dans le sens où une forme de communication doit être établie avec les marchands du quartier, les intervenants communautaires et les parents (bloc bleu). En troisième lieu, les items Q.18i et Q.18k s'apparentent sur le plan conceptuel. L'agente de développement social devrait, pour un peu plus de la moitié des répondants, établir un lien entre le personnel scolaire et les parents, en les soutenant dans l'élaboration de projets communs (bloc orange). En quatrième lieu, les items Q.18g et Q.18h s'associent aussi entre eux. L'agent de développement doit amener les parents, les intervenants communautaires et le personnel scolaire à la réalisation de projets communs où chacun exprime son point de vue et ensemble développent des plans d'action (bloc rose). Enfin, les items Q.18a, Q.18e et Q.18d s'apparentent peu sur le plan conceptuel ou de la cohérence intellectuelle. En effet, le système scolaire, les activités parascolaires et les difficultés de parents sont des rôles d'ordres très différents.

Tableau 16
Analyse des fréquences: Rôles que devrait jouer l'agent de développement social (Q.18)

Énoncés	Faible pertinence		Forte pertinence		Sans objet	
	N	%	N	%	N	%
	c- Favoriser la connaissance des services publics et leur utilisation par les parents.	6	10,3	42	72,4	10
b- Établir des liens avec les parents afin de les amener à intégrer ou à développer des réseaux d'entraide entre eux ou au sein de la communauté.	8	13,6	41	69,5	10	16,9
a- Établir des liens avec les parents qui participent aux ateliers afin qu'ils améliorent leur connaissance du système scolaire et qu'ils participent davantage à la vie de l'école, au comité de parents ou au conseil d'établissement.	11	18,6	37	62,7	11	18,6
j- Contribuer à la planification de plans de communication visant à soutenir la mise en œuvre de projets impliquant les parents et les organismes du quartier.	15	25,4	33	55,9	11	18,6
e- Animer des activités parascolaires.	15	25,9	31	53,4	12	20,7
f- S'entretenir avec les marchands du quartier et les acteurs des divers organismes communautaires afin de consolider leurs liens avec les parents et l'école.	16	27,1	31	52,5	12	20,4
h- Aider le personnel scolaire à connaître ou à mieux comprendre le contexte du quartier où l'école est implantée et à établir un contact avec la communauté.	17	28,8	30	50,8	12	20,3
l- S'impliquer dans l'élaboration de plans de diffusion des activités réalisées en milieu scolaire à l'intention des parents et des intervenants communautaires.	17	29,8	28	49,1	12	21,1
g- Agir comme facilitateur amenant les enseignants, les intervenants communautaires et les parents à exprimer leurs points de vue, à atteindre un consensus et à développer des plans d'action.	17	29,3	28	48,3	13	22,4
k- Soutenir l'acquisition par les parents des connaissances nécessaires à la réalisation des projets développés avec le personnel scolaire.	19	32,2	28	47,5	12	20,3
i- Soutenir les membres de l'équipe-école et les parents dans une démarche d'identification de problèmes et de définition d'objectifs de projets communs.	21	35,6	25	42,4	13	22,0
d- Intervenir spécifiquement auprès des parents en difficulté.	22	37,9	25	43,1	11	19,0

Figure 15
Analyse hiérarchique en grappes,
variables associées à la motivation de la participation des parents aux ateliers (Q.18)

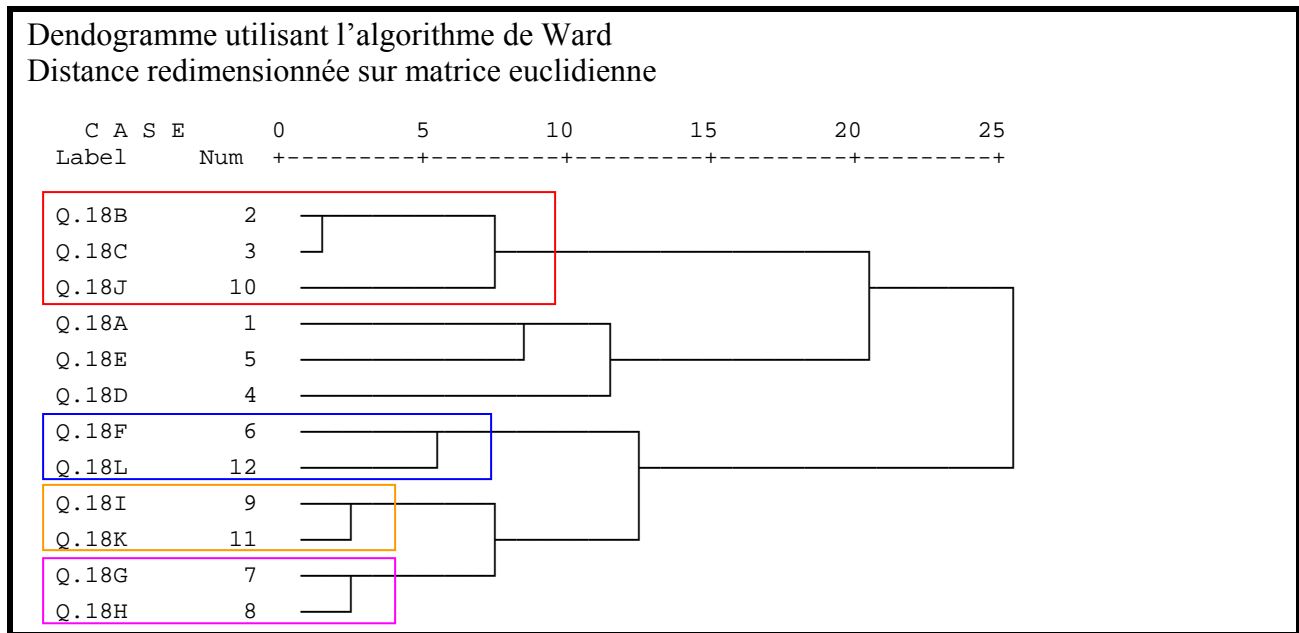
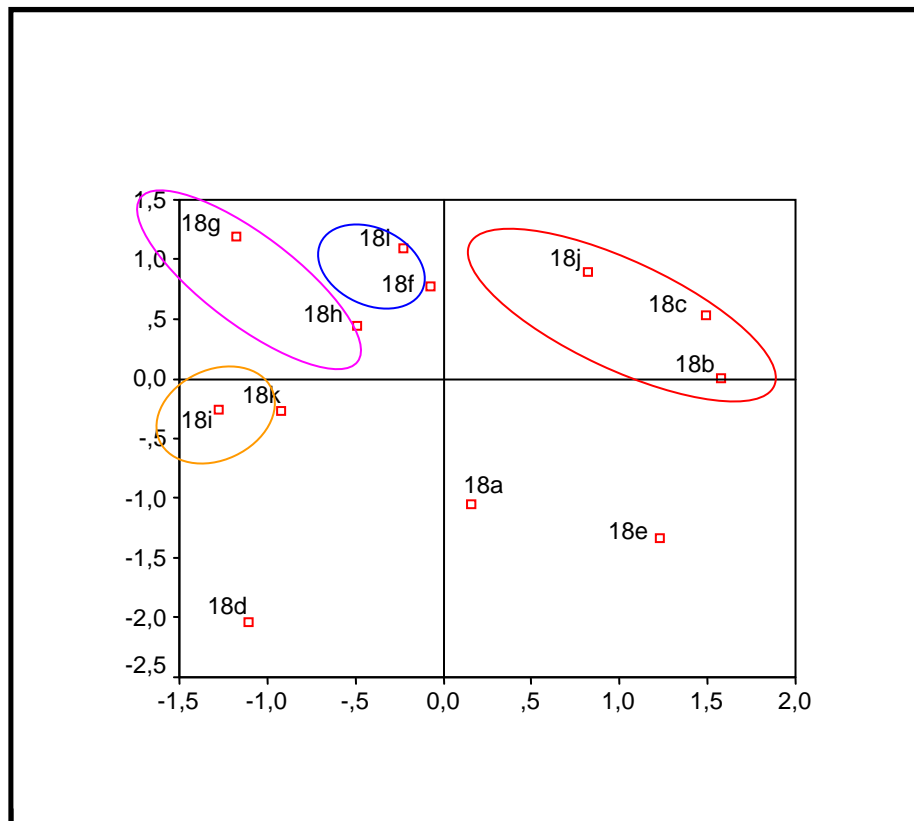


Figure 16
Analyse des distances, variables associées au rôle de l'agent de développement social
(répartition factorielle des énoncés de la Q.18)



2.3.2 Rôle joué par l'agent de développement social (Q.19)

Une autre question sur le même format de réponse que la précédente (impliquant le caractère identique des réponses sur une échelle de 1 à 6 incluant une possibilité de répondre “sans objet” lorsque l’item ne semble pas approprié) a été posée à l’égard, cette fois, du rôle qu’a joué l’agente de développement: dans quels domaines et dans quelle mesure l’intervention de celle-ci a eu un impact positif pour les enseignants, les élèves et les parents?

L’analyse des fréquences (cf. tableau 17) révèle un haut taux de réponses “sans objet” (N absolu entre 18 et 26 selon l’item, soit entre 31 et 45 %). L’impact de l’agent de développement semble mitigé. Les réponses se situent surtout aux échelles 3 et 4. Est-ce un intervenant à maintenir? Nous pensons que oui. Est-ce un professionnel à faire connaître davantage? Dans une ère où l’école est un milieu de vie, où la collaboration Famille-école-communauté est au cœur des pratiques enseignantes, un agent de développement social demeure un acteur-clé à valoriser.

Tableau 17
Analyse des fréquences: impact de l'agent de développement (Q.19)

L'intervention de l'agent de développement semble avoir facilité:	←Faible impact			Impact→ important			S/O
	1	2	3	4	5	6	
Q.19b- La gestion et l'animation des activités réalisées dans le cadre des ateliers de cuisine-nutrition. Total de 57 répondants	6 =15 (26,3 %)	3	6	10 =22 (38,6 %)	8	4	20 (35,1 %)
Q.19d- Davantage d'interactions entre les parents et les nutritionnistes. Total de 58 répondants	3 =17 (29,3 %)	8	6	12 =20 (34,5 %)	2	6	21 (36,2 %)
Q.19c- L'établissement de liens entre le vécu scolaire et les activités domestiques des élèves. Total de 57 répondants	5 =21 (36,8 %)	6	10	11 =18 (31,6 %)	3	4	18 (31,6 %)
Q.19e- Davantage d'interactions entre les parents et les enseignants. Total de 58 répondants	7 =20 (34,5 %)	5	8	10 =16 (27,6 %)	2	4	22 (37,9 %)
Q.19a- La participation d'un nombre croissant de parents aux ateliers. Total de 58 répondants	12 =23 (39,7 %) ¹⁰	5	6	10 =15 (25,9 %)	2	3	20 (34,4 %)
Q.19f- Davantage d'interactions entre les parents et les personnels de l'école. Total de 58 répondants	6 =22 (37,9 %)	7	9	10 =14 (24,2 %)	1	3	22 (37,9 %)
Q.19g- L'échange d'informations avec les intervenants communautaires. Total de 58 répondants	5 =21 (36,2 %)	2	14	8 =14 (24,1 %)	2	4	23 (39,7 %)
Q.19h- De nouvelles collaborations avec des organismes communautaires. Total de 58 répondants	5 =19 (32,8 %)	4	10	9 =13 (22,4 %)	1	3	26 (44,8 %)
Q.19i- Autre(s): «Agente pas présente cette année ou nous en n'avions pas» (2 rép.); «apprentissage du français» (1 rép.). Total de 3 répondants	1	-	1	-	-	1	17

Quant à l'analyse en grappes (*cluster analysis*) et à l'analyse des distances (*multidimensional scaling*), ces analyses révèlent deux structures d'appariement obtenues à partir de 38 sujets (une fois les réponses "sans objet" neutralisées). Le modèle bidimensionnel explique presque la totalité de la variance observée (RSQ= 0,9917 et Stress= 0,04639). Le bloc rouge (cf. figures 17 et 18) comprend les items Q.19b, Q.19c et Q.19e¹¹. Les deux premiers touchent les ateliers cuisine-nutrition et le transfert de ceux-ci à la maison. En ce sens où la cuisine constitue une activité domestique, ces deux items s'apparient sur le plan conceptuel. Par ailleurs, en ce sens où le vécu scolaire s'apparente au milieu de vie des enseignants et les activités domestiques au milieu de vie des parents, nous pouvons saisir davantage l'appariement structurel des items Q.19c et Q.19e. Le bloc bleu comprend les items Q.19g et Q.19h. Ces items ciblent l'impact de

¹⁰ Les trois nombres correspondent à la fréquence absolue pour chacune des échelles. Sous ceux-ci, il y a le nombre représentant la fréquence absolue pour le regroupement des échelles de faible ou de fort impact suivi, entre parenthèses, de la fréquence relative.

¹¹ Les items 19b, 19c et 19e = fonction de médiation de l'agent de développement.

l'intervention de l'agent de développement en milieu scolaire avec la communauté (contact avec le milieu communautaire).

La question 19a fait l'objet d'une analyse croisée (*crosstabs*) avec trois variables, soit: 1) le cycle enseigné (sans catégorisation des niveaux multiples); 2) l'expérience en enseignement; 3) l'âge. Plusieurs mesures d'association sont significatives:

- L'énoncé 19e avec la variable *âge* ($L^2 = 38,043$ (18); $p < 0,004$; $V = 0,418$; $p < 0,034$) et la variable *cycle enseigné* ($L^2 = 45,823$ (24); $p < 0,005$; $V = 0,415$; $p < 0,022$);
- L'énoncé 19f avec la variable *âge* ($L^2 = 43,476$ (18); $p < 0,001$; $V = 0,450$; $p < 0,009$) et la variable *cycle enseigné* ($L^2 = 44,861$ (24); $p < 0,006$; $V = 0,421$; $p < 0,016$);
- L'énoncé 19g avec la variable *âge* ($L^2 = 37,754$ (218); $p < 0,04$; $V = 0,420$; $p < 0,031$) et la variable *cycle enseigné* ($L^2 = 41,460$ (24); $p < 0,015$; $V = 0,415$; $p < 0,021$);
- L'énoncé 19h avec la variable *âge* ($L^2 = 38,828$ (18); $p < 0,003$; $V = 0,422$; $p < 0,029$) et la variable *expérience en enseignement* ($L^2 = 37,387$ (18); $p < 0,005$; $V = 0,450$; $p < 0,009$).

À partir de ces mesures, des analyses des correspondances (analyses bivariée et multivariée) sont présentées. En premier lieu, une analyse bivariée a été effectuée entre l'item Q.19h et la variable *expérience en enseignement* (seul item présentant une association avec la variable *expérience*). Voir la description sous la figure 19. En second lieu, comme l'analyse des distances a montré un appariement des items Q.19g et Q.19h et que ces items s'associent à une même variable indépendante (*âge*), une analyse multivariée (analyse factorielle des correspondances multiples) a été effectuée. Voir la description sous la figure 20. En troisième lieu, les items Q.19e et Q.19f (étant dans le même quadrant de l'analyse des distances effectuée) ont fait l'objet d'une analyse factorielle multiple avec la variable *âge* (Voir la description sous la figure 21) et, ensuite, d'une ACM avec la variable *cycle enseigné* (cf. figure 22). Puis une ACM a été effectuée avec les trois items qui s'associent avec la variable *cycle enseigné* (cf. figure 23).

Figure 17
Analyse hiérarchique en grappes,
variables associées à la motivation de la participation des parents aux ateliers (Q.19)

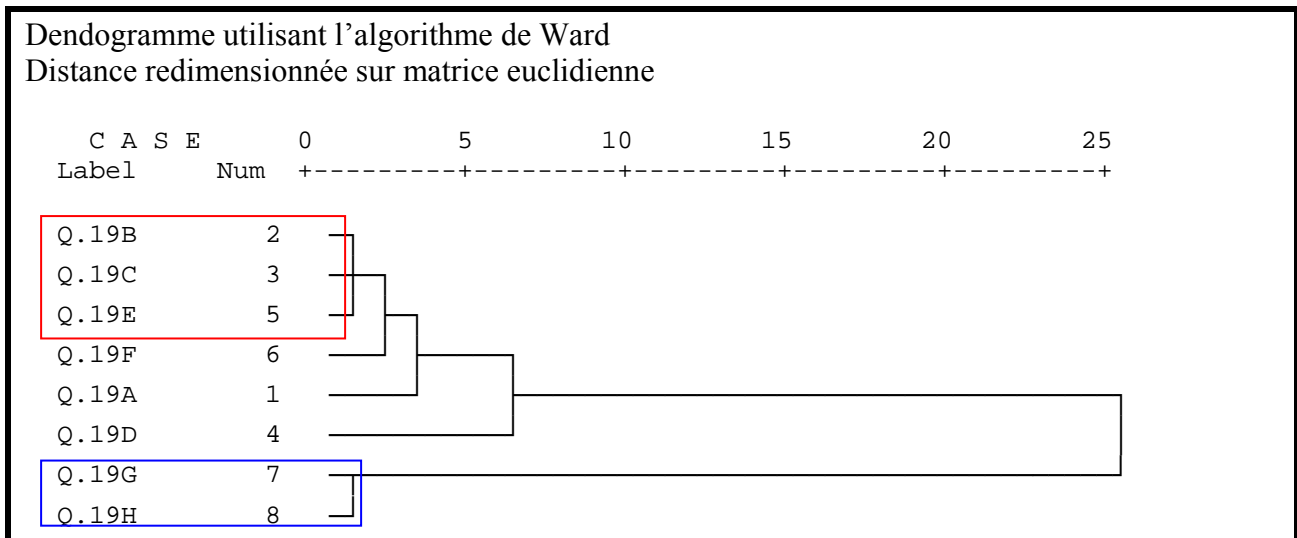


Figure 18
Analyse des distances, variables associées aux impacts de l'intervention
de l'agent de développement social (répartition factorielle des énoncés de la Q.19)

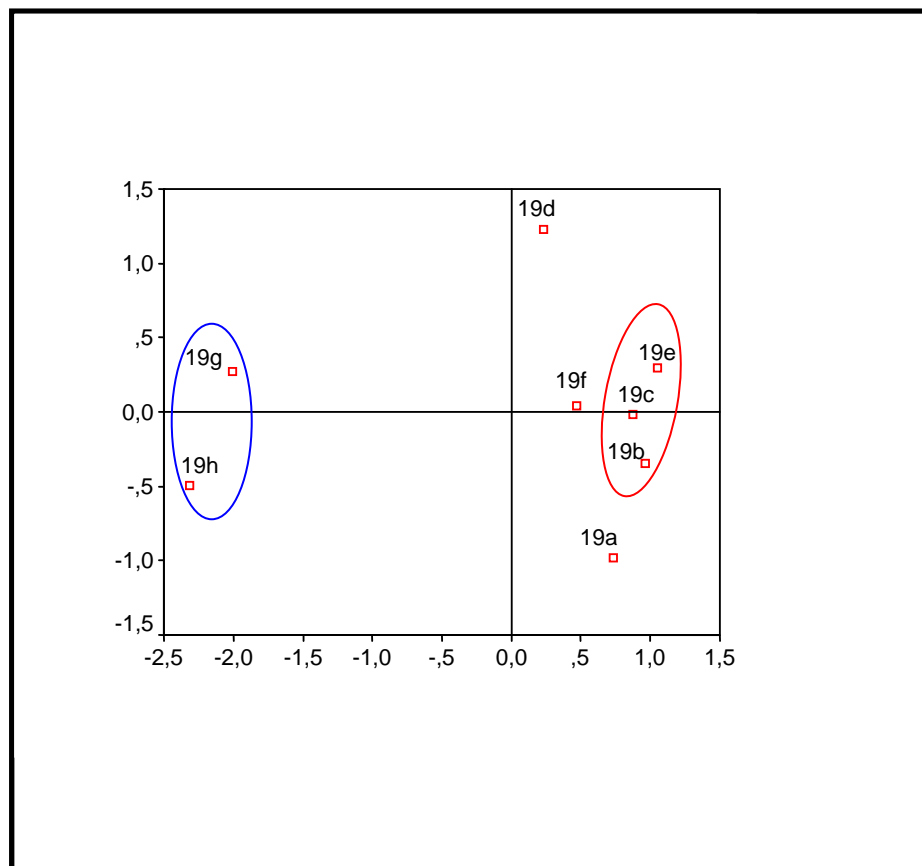
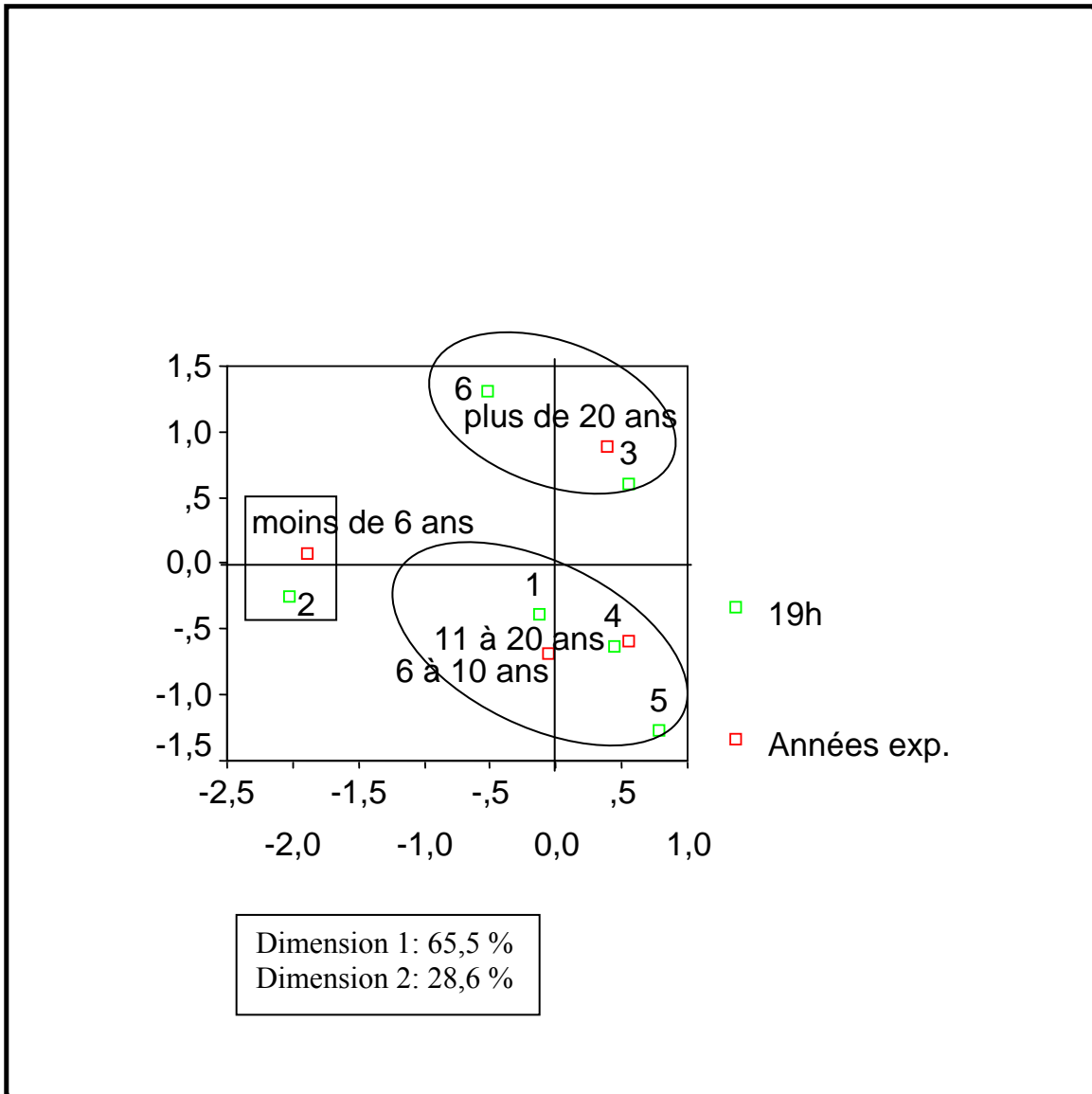
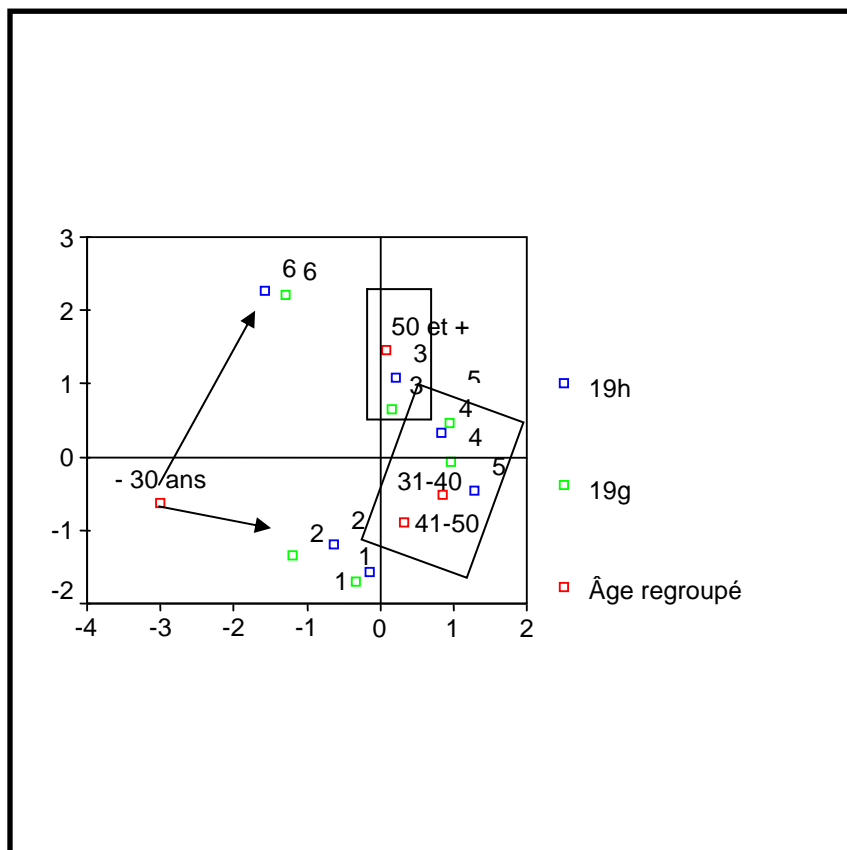


Figure 19
AFC croisant les variables Q.19h et l'expérience en enseignement



Les enseignants novices considèrent que l'intervention de l'agent de développement semble peu avoir facilité de nouvelles collaborations avec des organismes communautaires. Les autres enseignants ont une opinion partagée à cet égard.

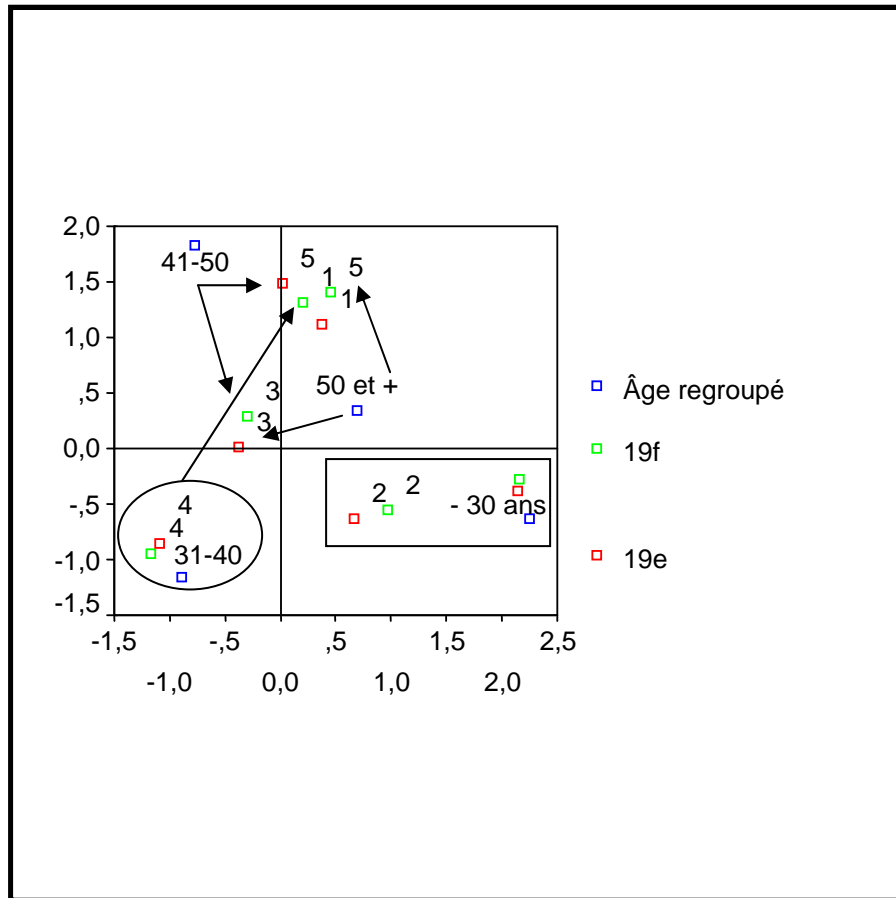
Figure 20
Analyse des correspondances multiples croisant les variables Q.19g, Q.19h
et l'âge des sujets



Les enseignants d'âge intermédiaire considèrent que l'intervention de l'agent de développement a eu un impact quand même important sur l'échange d'information et les nouvelles collaborations avec le milieu communautaire. Les plus âgés considèrent que l'impact a été moindre mais tout de même présent.

Figure 21

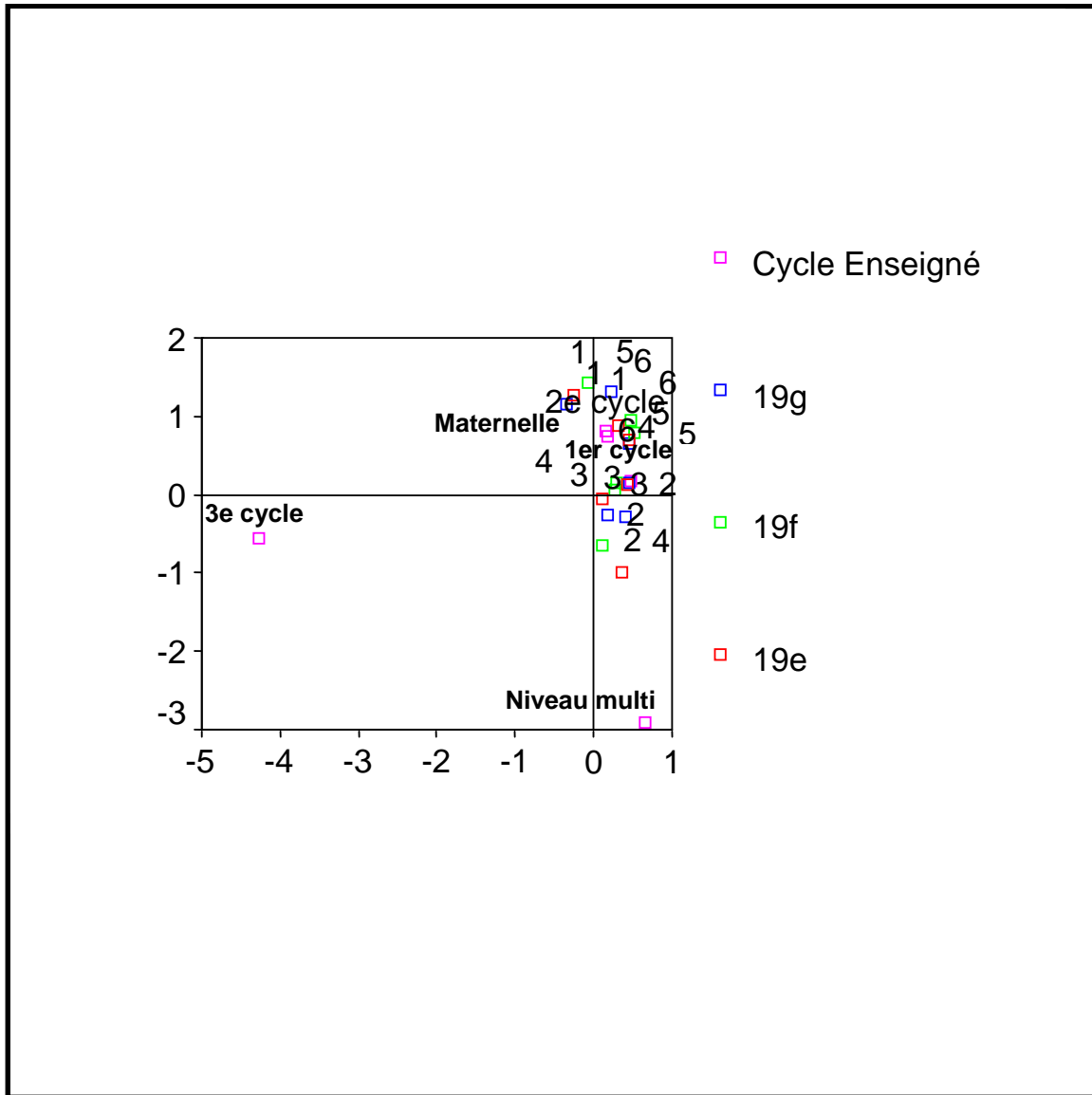
Analyse des correspondances multiples croisant les variables Q.19e, Q.19f et l'âge des sujets



Alors que les plus jeunes enseignants considèrent que l'intervention de l'agent de développement semble avoir peu facilité les interactions entre les parents et les personnels de l'école (incluant les enseignants), les enseignants dans la trentaine sont plutôt d'avis contraire et les enseignants âgés de plus de 40 ans ont une opinion partagée.

L'ACM précédente et celle-ci semblent montrer que les jeunes enseignants voient peu d'impacts positifs par rapport aux interventions de l'agent de développement (du moins en ce qui concerne les items Q.19e, f, g et h).

Figure 23
Analyse des correspondances multiples
croisant les variables Q.19e, Q.19f, Q.19g et le cycle d'enseignement



En ce qui concerne les réponses associées aux sujets des niveaux multiples et du 3^e cycle, probable que les taux de réponses chez les sujets de la catégorie sont particulièrement faibles et peu consistants.

2.3.3 Propositions d'activités pour les parents (Q.20 et Q.21)

Dans la section développement social, deux questions ouvertes étaient posées aux répondants concernant des propositions d'activités qui répondraient particulièrement aux besoins des parents et mériteraient d'être développées (Q.20), et d'autres que spécifiquement l'agente de développement pourrait organiser avec les parents et la communauté (Q.21). Étant donné que les deux questions abordent des propositions d'activités et que celles-ci ont reçu moins de 50 % de réponses, nous avons jumelé les réponses aux deux questions pour fins d'analyse de contenu. En somme, 60 % des répondants ont formulé des idées d'activités. Le tableau 18 présente les propositions formulées par ordre d'occurrence. Divers types d'activités ressortent: des activités éducatives liées à la nutrition (en rouge); des activités liées à la vie scolaire de l'enfant (en bleu); des activités relatives à l'apprentissage du français (en vert) en lien avec un obstacle à la participation des parents à la vie scolaire de leur enfant; des activités brisant l'isolement des parents (créer des liens avec la communauté) (en rose). Nous pouvons également remarquer que certains enseignants ont indiqué ne pas connaître le mandat de l'agent de développement. Cette affirmation vient appuyer le haut taux de réponses "sans objet" obtenues aux deux questions précédentes relatives aux rôles que joue et devrait jouer un agent de développement social.

Tableau 18
Proposition d'activités (Q.20 et Q.21)

Codes	Occurrences	Sens accordé aux codes
CUI_COL	8	Cuisines collectives, soupers communautaires, cours de cuisine
SORTI	6	Sorties éducatives et activités parascolaires
TAL_PAR	6	Découvrir des talents de parents ou de grands-parents, ateliers offerts par eux
MANDAT	5	Ne connaît pas le mandat de l'agent de développement, ne connaît pas l'agent, c'est à l'agent de proposer des activités
NUT_ETH	5	Repas multiethniques ou recettes d'ailleurs, ouverture sur la cuisine d'ailleurs
NSP ou NON	4	Ne sait pas, ne voit pas, aucune idée; non
ORG_COM	4	Faire connaître et visiter les organismes communautaires (organismes du quartier)
APP_FR	3	Apprentissage du français
DEV	3	Aide aux devoirs
DIFF_PAR	2	Difficulté d' avoir des parents ; activités qui permettraient de les rejoindre
NUT_LUN	2	Sur le contenu des collations ou des boîtes à lunch
PAR_ECO	2	Susciter l'intérêt pour le milieu scolaire , lien parent/école, faire connaître l'école (fonctionnement)
ACT_PRE	1	Intégrer les parents dans les activités préparatoires
CUI_ECO	1	Familiarisation avec la nourriture offerte à l'école
CUI_MAI	1	Une recette de la maison
ECH_ENF	1	Échanges sur le récit scolaire de l'enfant
ECH_PAR	1	Échanges entre les parents, créer des lieux de rencontres pour les parents
ECO_SEC	1	Choix de l'école secondaire
ENF	1	Activités centrées sur les élèves
NUT	1	En lien avec la nutrition (de façon générale)
NUT_HAB	1	Sur les habitudes alimentaires
NUT_VAR	1	Aliments peu utilisés
Total	61	

2.4 INTERDISCIPLINARITÉ PROFESSIONNELLE (section 4 du questionnaire)

Le récent Programme de formation de l'école québécoise et certains programmes tel L'École en santé encouragent une plus grande collaboration entre les personnels scolaires, les parents, les intervenants des réseaux de la santé et des services sociaux et ceux des organismes communautaires du milieu environnant¹². Les quelques questions de cette section permettent de recueillir les représentations des enseignants à l'égard de cette interdisciplinarité professionnelle ou collaboration interprofessionnelle.

¹² Une quarantaine de corporations de développement communautaire (CDC) ont été mises sur pied dans plusieurs régions du Québec. Une CDC correspond à une interface entre les organismes communautaires et d'autres acteurs du milieu social, économique et politique dont le but est de favoriser la concertation afin d'améliorer conjointement la qualité de vie des citoyens.

2.4.1 Enseignement des contenus liés à la nutrition (Q.22)

On a d'abord demandé aux enseignants à quel(s) professionnel(s) de leur école reviendrait l'enseignement des contenus liés à la nutrition si les ateliers de cuisine-nutrition n'étaient pas offerts par les *Ateliers cinq épices* (Q.22). L'enseignant pouvait cocher plus d'un professionnel et était invité à expliciter son choix. Onze répondants ont expliqué leur choix. Le tableau 29 décrit le ou les professionnels à qui reviendrait l'enseignement de la nutrition. Il y a quand même près de 30 % des répondants qui considèrent que l'enseignement de la nutrition ne revient pas uniquement à un seul professionnel, mais à plus d'un. Si ça ne relevait que d'un professionnel, il y a autant de répondants qui ont répondu que l'éducation à la nutrition leur reviendrait ou serait de l'ordre des compétences professionnelles de l'infirmière présente en milieu scolaire. Par contre, lorsque nous répartissons les réponses de la catégorie *Plus d'un professionnel* coché, nous pouvons remarquer que l'éducateur physique a un rôle à jouer, ce qui fait sens avec le domaine santé intégré à l'enseignement de l'éducation physique.

En somme, si les ateliers n'étaient pas offerts par les *Ateliers cinq épices*, les enseignants pensent qu'il serait préférable que chaque membre du personnel scolaire y collabore. Malgré que le volet santé ait intégré l'éducation physique, c'est irréaliste de penser que les éducateurs physiques aient le temps de remplir ce volet adéquatement. Par ailleurs, les enseignants disent aussi manquer de temps et également de connaissances: les notions de base sont enseignées mais ça ne pourrait pas être aussi précis que les ateliers offerts par les *Ateliers cinq épices*. Il pourrait s'agir d'un travail d'équipe où chaque intervenant aurait sa partie en incluant entre autres l'infirmière scolaire.

Tableau 19
Professionnel en milieu scolaire à qui reviendrait l'enseignement de la nutrition (Q.22)

Professionnel scolaire	Si un seul		Si plus d'un		Raisons émises
	professionnel coché		professionnel coché		
	N	%	N	%	
Enseignant	14	23,7	26	32,9	(Pas coché, revient aux autres professionnels). Nous avons peu de temps, autres mandats dont celui d'aide aux élèves en difficulté. Manque de temps et de connaissances. / Beaucoup plus significatif pour les enfants si fait avec l'aide d'un grand-parent. / À travers des thèmes liés à l'alimentation et la vie quotidienne des enfants.
Éducateur physique	4	6,8	19	24,1	Il y a un volet santé et nutrition. Malheureusement, ils ne se sentent pas concernés par ce volet; Par la compétence <i>adopter un mode de vie sain et actif</i> ; Éducation à la santé. Irréaliste qu'il ait le temps de remplir ce mandat adéquatement (lourde tâche, manque de temps).
Infirmier scolaire	14	23,7	22	27,8	
Aucune personne	7	11,9	8	10,1	Personne dans l'école n'est en mesure de faire aussi bien que les <i>Ateliers cinq épices</i> . Besoin des nutritionnistes. / Certaines notions de base sont enseignées mais ce qui est plus précis est difficile à intégrer dans l'enseignement.
Autre professionnel	3	5,1	4	5,1	
Plus d'un professionnel cochés	17	28,8	-	-	Il pourrait s'agir d'un travail d'équipe où chaque intervenant aurait sa partie.
Total	59	100,0	79	100,0	

Donnée manquante: 1

Ensuite, en présentant divers énoncés relatifs à la collaboration interprofessionnelle (Q.23), on a demandé aux répondants de répondre sur une échelle de type Likert leur degré d'accord (échelle de 1 à 6 (1 signifiant une faible accord et 6 fort accord; lorsque l'item ne semblait pas approprié au répondant, celui-ci avait la possibilité d'encrer la case "sans objet"). L'analyse des fréquences (cf. tableau 20) fait ressortir un fort accord avec la majorité des énoncés relatifs à la collaboration interprofessionnelle, sauf pour les énoncés Q.23g et Q.23c dont l'opinion est partagée. L'item Q.23f obtient la faveur de 82 % des répondants. Quarante et un enseignants participants se représentent la collaboration interprofessionnelle par l'adoption d'une démarche interdisciplinaire par les membres de l'équipe-école autour de situations-problèmes concrètes. À long terme cette démarche permettra la construction d'une expertise partagée. (Une AFC précise

que la représentation avec l’item Q.23f est plus marquée chez les enseignants qui ont entre 6 et 20 ans d’expérience). Toutefois, malgré que les enseignants soient à plus de 80 % en accord avec l’item f (aucune réponse au degré 1 de faible accord), l’item qui a reçu le plus de réponses à l’échelle 6 du degré d’accord demeure l’item d (cf. tableau 21). En somme, les enseignants se représentent la collaboration interprofessionnelle, d’abord et avant tout avec les membres de l’équipe-école (Voir questions suivantes concernant la composition actuelle et souhaitée d’une équipe-école). Les enseignants participants sont mitigés quant à la collaboration interprofessionnelle avec des professionnels non-enseignants.

Nous avons également analysé les structures des réponses des sujets en procédant, dans un premier temps, à une analyse en grappes (*cluster analysis*) sur matrice euclidienne utilisant l’algorithme de Ward et, dans un deuxième temps, à une analyse des distances (*multidimensional scaling*), étant donné le caractère identique des réponses (sur une échelle de 1 à 6 en prenant soin de neutraliser le format de réponse “sans objet”). À partir de 41 réponses obtenues sur les échelles de 1 à 6, certains items s’apparentent, soit par leur contenu ou par la structure des réponses (cf. figures 24 et 25). Le modèle bidimensionnel explique près de 92 % de la variance totale observée (RSQ= 0,91675; Stress= 0,13248). En premier lieu, près des deux tiers des enseignants participants s’accordent sur le fait que certains projets d’apprentissage proposés aux élèves devraient être planifiés et mis en œuvre en collaboration avec des intervenants du milieu communautaire provenant des organismes communautaires (Q.23a) ou du CSSS (Q.23b). En deuxième lieu, les enseignants sont favorables à une collaboration interprofessionnelle avec les membres de l’équipe-école (Q.23f et Q.23d). En troisième lieu, les items Q.23c et Q.23g impliquent l’intervention d’un professionnel non-enseignant (en l’occurrence la nutritionniste) dans le milieu scolaire, que ce soit dans les rencontres équipe-cycle ou dans l’organisation d’activités tels les ateliers cuisine-nutrition. Par contre, les enseignants participants sont mitigés quant à cette collaboration interprofessionnelle.

Par ailleurs, la question 23a fait l’objet d’une analyse croisée (*crosstabs*) avec trois variables, soit: 1) le cycle enseigné (sans catégorisation des niveaux multiples); 2) l’expérience en enseignement; 3) l’âge. Deux mesures d’association sont significatives: l’énoncé 23a avec la variable *cycle enseigné* ($L^2 = 53,861$ (24); $p < 0,000$; $V = 0,438$; $p < 0,005$) et l’énoncé 23f avec la variable *expérience dans l’enseignement* ($L^2 = 30,563$ (15); $p < 0,010$; $V = 0,408$; $p < 0,025$).

Étant donné qu'il ne s'agit pas du même énoncé ni de la même variable indépendante, chacune des mesures d'association significative a fait l'objet d'une analyse bivariée (cf. figures 26 et 27). (Voir description sous les figures).

Tableau 20 (Q.23)
Représentation de la collaboration interprofessionnelle (analyse des fréquences regroupées)

Énoncés	Faible accord		Fort accord	
	N	%	N	%
f- <u>L'adoption d'une démarche interdisciplinaire par les membres de l'équipe-école implique un travail commun à long terme, autour de situations-problèmes concrètes qui permettent la construction d'une expertise commune à tous.</u>	9	18,0	41	82,0
d- <u>La responsabilité de la construction, de la mise en œuvre, de la gestion et de l'évaluation des PIA devrait être assumée collectivement par l'enseignant et l'ensemble des ressources concernées de l'équipe-école.</u>	17	32,7	35	67,3
e- Lors de la construction, de la mise en œuvre et de l'évaluation d'un PIA, plusieurs ressources expertes doivent être consultées, mais il ne peut y avoir qu'un maître d'œuvre: l'enseignant.	18	34,0	35	66,0
b- <u>Certains projets d'apprentissage proposés aux élèves devraient être planifiés et mis en œuvre en collaboration entre l'enseignant et les intervenants du CLSC.</u>	20	35,1	37	64,9
a- <u>Certains projets d'apprentissage proposés aux élèves devraient être planifiés et mis en œuvre en collaboration entre l'enseignant et les intervenants des organismes communautaires du quartier.</u>	21	36,8	36	63,2
c- <u>Les rencontres de l'équipe-cycle devraient intégrer non seulement les enseignants du cycle mais aussi les professionnels non-enseignants.</u>	25	47,2	28	52,8
g- <u>Les ateliers de cuisine-nutrition pourraient être planifiés, réalisés et évalués conjointement par l'enseignant et la nutritionniste.</u>	28	50,9	27	49,1

Figure 25
Analyse des distances,
variables associées à la représentation de la collaboration interprofessionnelle
(répartition factorielle des énoncés de la Q.23)

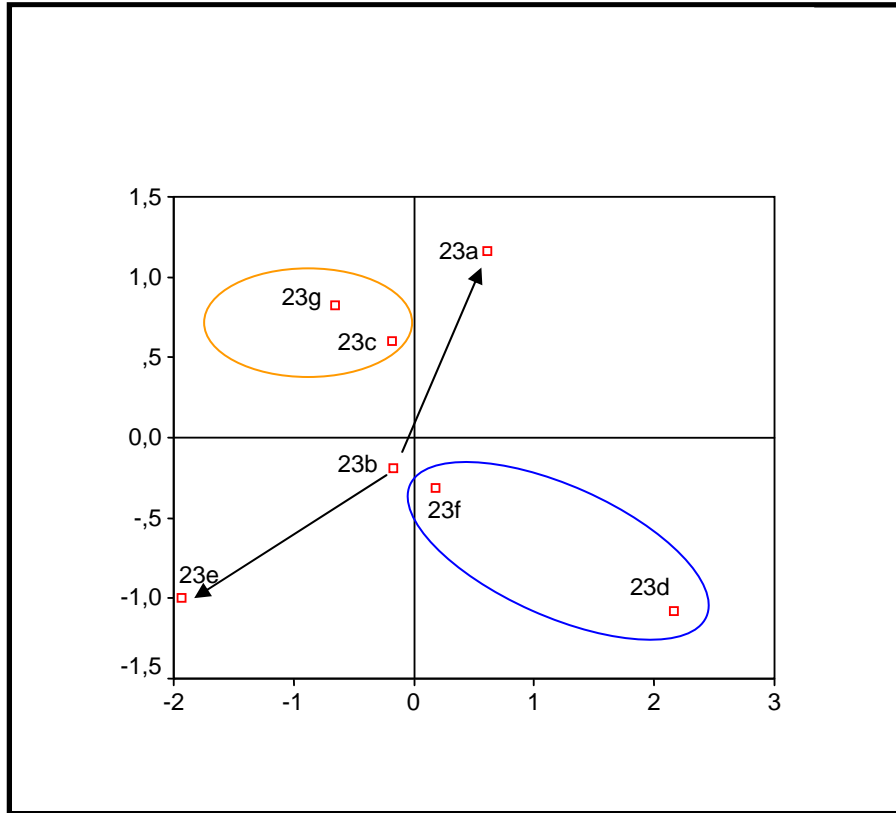
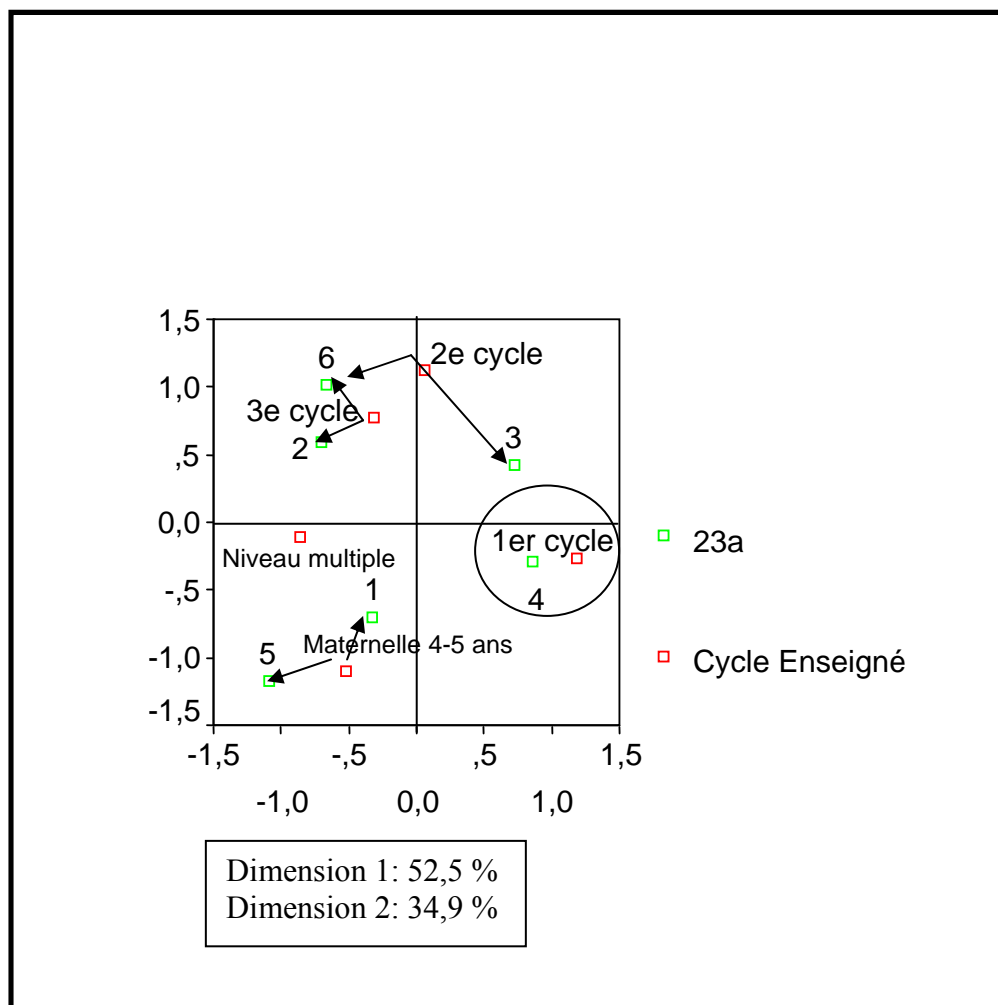
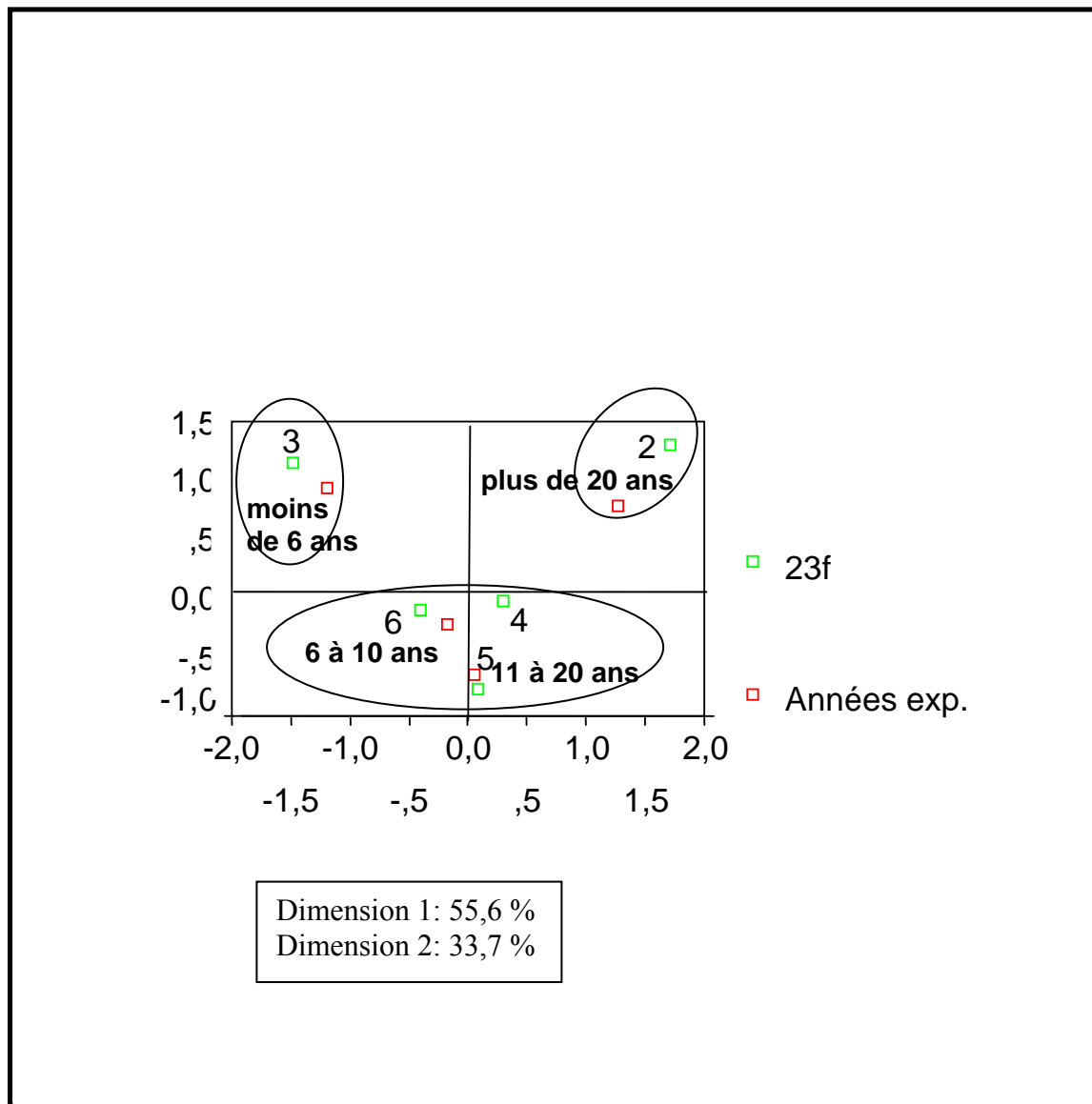


Figure 26
AFC croisant les variables Q.23a et le cycle enseigné



Mis à part les enseignants du 1^{er} cycle qui sont plutôt en accord avec la planification et la mise en œuvre de projets d'apprentissage proposés aux élèves en collaboration avec les intervenants des organismes communautaires, les enseignants des autres cycles ont plutôt une opinion partagée.

Figure 27
AFC croisant les variables Q.23f et l'expérience en enseignement



Les enseignants débutants et experts (les extrémités en termes d'expérience) sont plutôt en désaccord avec l'adoption d'une démarche interdisciplinaire par les membres de l'équipe-école impliquant un travail commun à long terme, autour de situations-problèmes concrètes qui permettent la construction d'une expertise commune à tous, alors que les enseignants intermédiaires en termes d'expériences sont en accord avec ce type de collaboration interprofessionnelle.

Les trois dernières questions s'intéressent aux représentations des enseignants au regard: 1) de la composition d'une équipe-école (celle en place et celle souhaitée); 2) des personnels professionnels avec qui une collaboration est privilégiée; 3) des intervenants des services sociaux ou des organismes communautaires avec qui une collaboration est privilégiée.

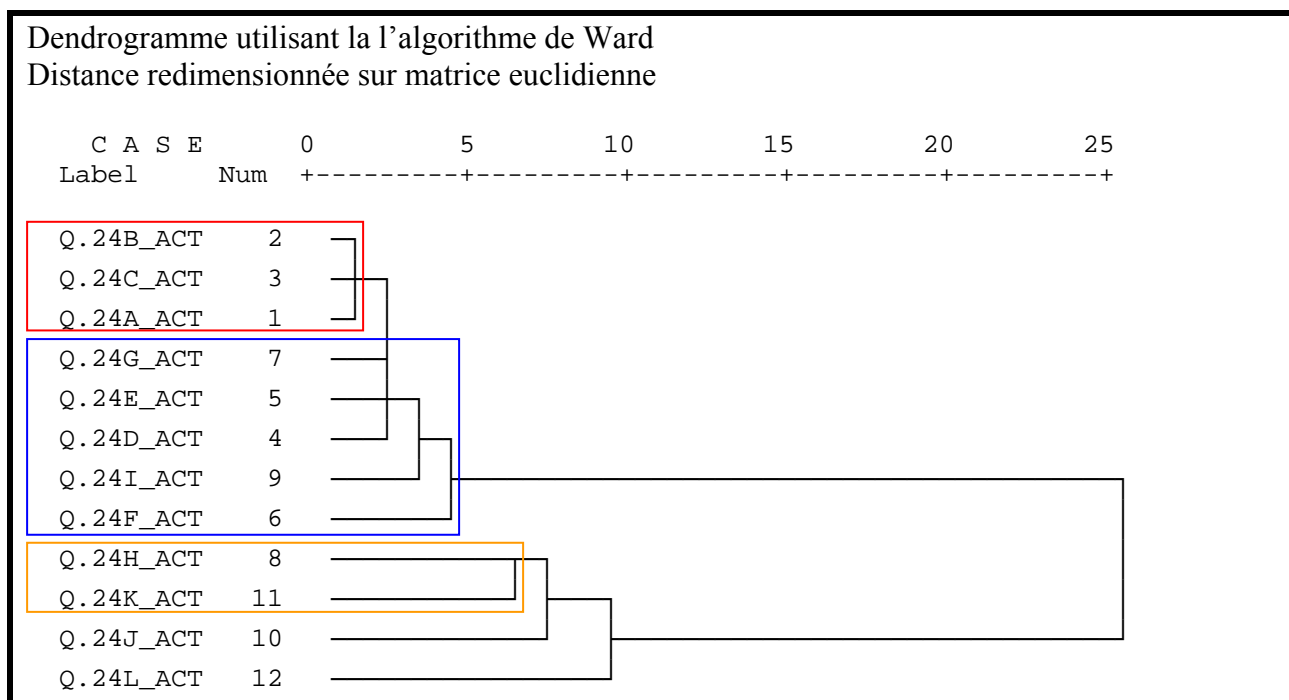
2.4.2 Composition d'une équipe-école (Q.24)

En majorité (avec plus de 50 réponses par professionnel), les enseignants s'entendent que les membres du personnel scolaire composent l'équipe actuelle de leur école, c'est-à-dire le directeur ou directeur adjoint, des enseignants (titulaires de classe et spécialistes), l'orthopédagogue, le psychoéducateur, l'infirmière scolaire, travailleur social et un éducateur du service de garde. Seulement 60 % des enseignants mentionnent la présence de parents au sein de l'équipe-école actuelle. Mais ce qui retient davantage notre attention, c'est une place souhaitée de l'agent de développement social et d'une nutritionniste au sein de cette équipe (cf. tableau 22). En fait, une analyse hiérarchique en grappes (*hierarchical cluster analysis*) fait ressortir trois blocs d'intervenants au sein d'une équipe-école (cf. figure 28): le personnel enseignant et le directeur (bloc rouge); les professionnels non-enseignants ou le personnel de soutien (bloc bleu); les intervenants "extra scolaires" ou "parascolaires" (bloc orange).

Tableau 22
Composition actuelle et souhaitée d'une équipe-école (Q.24)

Intervenants	Équipe-école (composition actuelle)	Composition souhaitée		
		Coché (avec actuel)	Pas coché	Coché (sans actuel)
Q.24a- Directeur ou directeur adjoint	56	27	29	2
Q.24b- Enseignants, titulaires de classe	57	27	31	1
Q.24c- Enseignants spécialistes (éduc. phys. , etc.)	56	27	30	1
Q.24d- Orthopédagogues	54	26	29	3
Q.24e- Psychoéducateurs	53	26	29	3
Q.24f- Travailleurs sociaux	51	22	31	5
Q.24g- Infirmiers scolaires	54	25	29	4
Q.24h- Parents	36	19	31	8
Q.24i- Représentants du service de garde en milieu scolaire	52	26	26	6
Q.24j- Personnel de surveillance à la cafétéria et sur la cour de récréation	34	17	35	6
Q.24k- Nutritionnistes du projet PC-PR	40	18	26	13
Q.24l- Agents de développement du projet PC-PR	20	11	23	24
Q.24m- Autre(s): Éducatrice spécialisée ou technicienne en éducation spécialisée (2 rép.); Hygiéniste dentaire (1 rép.); Orthophoniste, ergothérapeute, psychologue (2 rép.)	5	2	56	-

Figure 28
Analyse en grappes, variables associées à la composition actuelle de l'équipe-école (Q.24)



2.4.3 Collaboration avec les personnels professionnels (Q.25)

Parmi les personnels professionnels présents dans leur institution, les enseignants ont identifié ceux avec qui ils collaborent ou avec qui ils pourraient collaborer lors de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets ou d'interventions à l'intention des élèves. Cette question a fait l'objet de deux saisies différentes. La première façon inclut les répondants qui ont coché à la fois *régulière* et *ponctuelle* (coché), alors que la seconde ne considère que les répondants qui ont répondu *régulière* ou *ponctuelle*. Il ressort clairement (cf. tableau 23) que les enseignants privilégient une intervention régulière des enseignants du même cycle d'enseignement. Moins nombreux mais majoritaires, les enseignants mentionnent une intervention régulière souhaitée ou actuelle de l'orthopédaogogue. Aussi, peu importe le codage, on remarque que les enseignants privilégient une intervention ponctuelle des personnels professionnels suivants: enseignants des autres cycles, travailleurs sociaux, psychologues, personnel du service de garde, de la cafétéria, responsables de la récréation, infirmiers scolaires et nutritionnistes ou agents de développement du projet PC-PR. La collaboration du directeur et des parents est mitigée ainsi que celle des psychoéducateurs.

Tableau 23
Collaboration avec les personnels professionnels (Q.25)

Personnels professionnels	Régulière (coché)	Régulière (=1)	Ponctuelle (coché)	Ponctuelle (=2)
Q.25a- Directeur ou directeur adjoint	35	33	25	23
Q.25b- Enseignants du même cycle	54	52	6	4
Q.25c- Enseignants des autres cycles	18	18	35	35
Q.25d- Orthopédagogues	35	35	16	16
Q.25e- Travailleurs sociaux	7	7	43	43
Q.25f- Psychologues	4	3	28	27
Q.25g- Représentants du service de garde scolaire	9	7	40	38
Q.25h- Parents	25	23	29	25
Q.25i- Personnel de surveillance à la cafétéria et sur la cour de récréation	5	4	24	23
Q.25j- Psychoéducateurs	33	31	24	21
Q.25k- Infirmiers scolaires	10	9	41	40
Q.25l- Nutritionnistes du projet PC-PR	8	7	43	42
Q.25m- Agents de développement du projet PC-PR	2	1	21	20
Q.25n- Autre(s): Hygiéniste dentaire (1 rép.); Orthophoniste (1 rép.); Technicienne en éducation spécialisée (1 rép.)	1	1	2	2

2.4.4 Collaboration avec des intervenants des services sociaux ou des organismes communautaires (Q.26)

Parmi les intervenants à l'emploi du CSSS ou des organismes communautaires du quartier où se situe leur école, les enseignants ont identifié ceux avec qui ils collaborent ou avec qui ils pourraient collaborer lors de l'élaboration et à la mise en œuvre de projets ou d'interventions à l'intention des élèves. Comme la question précédente, cette question a fait l'objet de deux saisies différentes. La première façon inclut les répondants qui ont coché à la fois *régulière* et *ponctuelle* (coché), alors que la seconde ne considère que les répondants qui ont répondu *régulière* ou *ponctuelle*. Pour la majorité des intervenants externes, une intervention ponctuelle plutôt que régulière est privilégiée par les répondants. Une intervention régulière ou ponctuelle des psychoéducateurs demeure mitigée. Peu de sujets ont coché l'intervention (qu'elle soit régulière ou ponctuelle) des éducateurs de CPE (cf. tableau 24).

2.5 COMMENTAIRES DES ENSEIGNANTS (Q.27)

Avant de conclure, le questionnaire portant sur les ateliers de cuisine-nutrition et leurs effets potentiels a suscité des réflexions ou commentaires de la part de certains enseignants

(cf. tableau 25). Entre autres, pour susciter la participation de parents allophones, il est suggéré de leur demander une recette qui serait cuisinée, ou encore un atelier sur leur pays d'origine.

Tableau 24
Collaboration avec des intervenants externes de l'école (Q.26)

Intervenants	Régulière (coché)	Régulière (=1)	Ponctuelle (coché)	Ponctuelle (=1)
Q.26a- Travailleurs sociaux	7	7	44	44
Q.26b- Psychologues	6	6	29	29
Q.26c- Psychoéducateurs	25	23	23	21
Q.26d- Nutritionnistes	9	9	37	37
Q.26e- Infirmiers (en CLSC ou en clinique externe à l'hôpital)	11	10	34	34
Q.26f- Éducateurs qui œuvrent dans les CPE du quartier	4	3	15	14
Q.26g- Agents de développement communautaire (autres que l'agente de PC-PR)	2	1	28	27
Q.26h- Intervenants d'organismes communautaires implantés dans le quartier	5	5	30	30
Q.26i- Policiers ou agents de la sécurité civile	2	2	43	43
Q.26j- Autre(s): Hygiéniste dentaire (1 rép.)	0		2	1

Tableau 25
Commentaires reçus (Q.27)

Commentaires reçus	Catégorisation des commentaires
11 des 13 commentaires reçus	Appréciation de l'activité
J'y crois; J'ai adoré/apprécie, les enfants aussi; appréciée du milieu; plats aimés des enfants; idée très bonne; belles activités intéressantes; beau projet; merci aux nutritionnistes; excellente initiative; activité éducative sans plus.	Appréciation
Divertissant et instructif; acquisition d'un vocabulaire précis, réalisation de recettes; les enfants discutent et vivent des expériences culinaires profitables; crée des liens parents/école; développe plusieurs aptitudes ou compétences; développe un intérêt soutenu pour l'alimentation; la trousse permet d'enrichir l'enseignement sur la nutrition; permet d'utiliser des recettes faciles à faire et bonnes pour la santé; initie les jeunes aux étapes de préparation de repas sains; parents curieux de voir ce que les enfants font; permet la coopération.	Ce que le projet permet
En avoir plus! Changer le cadre matériel (à l'extérieur de l'établissement scolaire: ferme, cabane à sucre); ne pas mettre trop d'effort pour recruter des parents; centrer les ateliers pour les enfants.	Propositions
2 des 13 commentaires reçus	Au regard des parents
Peu de participation des parents allophones: offrir un atelier de leur pays d'origine; demander des recettes des différentes communautés allophones et les cuisiner.	Parents allophones (commentaire mentionné par deux enseignants de la même école)
Au 3 ^e cycle dans un quartier défavorisé, les parents s'impliquent peu dans le cheminement scolaire de leurs enfants.	Parents en général

ANNEXE A

**QUESTIONNAIRE
PORTANT SUR LES ATELIERS ET LEURS EFFETS POTENTIELS**

ENQUÊTE AUPRÈS DES PERSONNELS DES ÉCOLES qui participent aux ATELIERS DE CUISINE-NUTRITION offerts par les *Ateliers cinq épices* dans le cadre du PROJET PC-PR



Questionnaire portant sur les ateliers et leurs effets potentiels

Objectif de l'enquête

Le nouveau curriculum d'études québécois valorise, entre autres, une approche globale en santé. Les ateliers de cuisine-nutrition offerts dans le cadre du projet *Petits cuisinots – Parents en réseau* (PC-PR) correspondent à des contextes d'apprentissage "authentiques" qui permettraient le développement de compétences spécifiques ou transversales, transposables dans le quotidien des élèves et de leurs parents. Ces ateliers, animés par les nutritionnistes des *Ateliers cinq épices* pour le volet spécifique à la nutrition et par une agente de développement social pour le volet qui touche davantage les parents, sont offerts depuis quelques années dans huit écoles de la Commission scolaire de Montréal. Il nous semble important de mieux comprendre les effets de certaines caractéristiques du dispositif du projet PC-PR, à la fois sur le travail enseignant et sur la collaboration entre les personnels scolaires, les parents et les tiers intervenants. À cet effet, le questionnaire qui vous est soumis vise plus particulièrement à identifier les représentations des enseignantes et des enseignants des écoles participantes au regard de l'impact des ateliers sur la participation parentale aux activités en classe et de l'école, mais aussi sur les attitudes des personnels scolaires par rapport à l'interdisciplinarité professionnelle.

L'enquête est menée par une équipe formée de chercheurs du *Centre de recherche sur l'intervention éducative* (CRIE) et de la *Chaire Approches communautaires et inégalités en santé* (CASIS). Ces chercheurs proviennent de trois universités distinctes. Les professeurs Johanne Bédard, Yves Couturier, Jean-François Desbiens, François Larose, Johanne Lebrun, Yves Lenoir et Abdelkrim Hasni sont de l'Université de Sherbrooke; Louise Potvin et Olivier Receveur sont de l'Université de Montréal; Bernard Terrisse est attaché à l'Université du Québec à Montréal. Cette recherche est soutenue financièrement (2005-2008) par les *Instituts de recherche en santé du Canada* (IRSC) et le *Conseil de recherche en sciences humaines du Canada* (CRSH).

L'objectif principal visé dans cette recherche est de systématiser et de codifier l'ensemble des éléments constitutifs d'un programme de formation à la nutrition en contexte scolaire destiné aux enfants de milieux défavorisés. Ce programme repose essentiellement sur un dispositif d'intéressement et de mobilisation des parents.

Le questionnaire que vous recevez est distribué à la totalité du personnel enseignant des huit écoles qui participent au projet PC-PR. Il est important d'y répondre afin d'établir un portrait précis de la réalité. Nous vous remercions du temps que vous y consacrerez. Sachez que c'est avec beaucoup d'enthousiasme que nous attendons votre questionnaire complété.

L'équipe de recherche vous en remercie à l'avance !



Confidentialité

Les données fournies dans ce questionnaire seront traitées en toute confidentialité à des fins statistiques et ne seront publiées que sous forme agrégée, donc non nominative. Nous vous garantissons qu'aucune information recueillie permettant d'identifier un individu ou un établissement ne sera publiée.

Comment y participer

Si vous avez des questions sur l'enquête, vous pouvez joindre par courriel la professeure Johanne Bédard (Johanne.Bedard@USherbrooke.ca), l'une des deux chercheuses principales, ou Jocelyne Bernier (jocelyne.bernier@UMontreal.ca), coordonnatrice de la Chaire. Vous pouvez également contacter Clémence Levasseur-Turcotte (clecleturcotte@hotmail.com), auxiliaire de recherche à l'Université de Montréal, au (514) 343-6111, poste 1-7883.

Veillez remettre le questionnaire dûment complété dans **l'enveloppe fournie à cette fin, à la secrétaire de votre école** (s.v.p., dans les quinze jours après réception). Clémence Levasseur-Turcotte récupérera personnellement le tout.



Directives générales

- ✘ Veuillez compléter le questionnaire, l'insérer dans l'enveloppe fournie, la cacheter et la déposer par la suite au secrétariat de votre école.
- ✘ Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, indiquez simplement ce qui correspond le mieux à votre opinion.
- * *Veillez noter que nous utilisons le masculin en tant que forme générique dans ce questionnaire lorsque nous traitons du personnel scolaire, de manière à éviter la surcharge liée à la nomenclature simultanée des deux genres.*

SECTION 1 : RENSEIGNEMENTS SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES

1. Veuillez cocher la catégorie qui correspond à votre âge :

- < 26 ans
 26-30 ans
 31-40 ans
 41-50 ans
 > 50 ans

2. Quelle est votre fonction actuelle?

- Titulaire d'une classe
 Suppléant

3. Diplômes obtenus et en cours :

	Obtenu	En cours	
Brevet A, option	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Précisez : _____
Autres brevets, option	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Précisez : _____
Baccalauréat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Domaine : _____
Certificat universitaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Domaine : _____
DESS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Domaine : _____
Études de 2 ^e cycle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Domaine : _____
Études de 3 ^e cycle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Domaine : _____
Autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Types de diplômes et domaines : _____

4. Dans quel type de classe enseignez-vous?

- Classe régulière
 Classe d'accueil
 Classe d'élèves en difficulté (adaptation scolaire)

5. À quel niveau enseignez-vous?

- Maternelle 4 ans
 Maternelle 5 ans
 1^{re} année
 2^e année
 3^e année
 4^e année
 5^e année
 6^e année
 Classe à niveaux multiples*

* Si votre classe intègre différents niveaux, veuillez identifier lesquels : _____

6. Combien d'années d'expérience en enseignement détenez-vous, quelle que soit la fonction occupée?

- < 6 ans
 6 à 10 ans
 11 à 20 ans
 > 20 ans

7. Depuis combien de mois ou d'années travaillez-vous dans cette école : _____

SECTION 2 : PARTICIPATION DES PARENTS ET IMPACTS DES ATELIERS SUR CES DERNIERS

Q.8 D'après votre expérience, dans quelle mesure les ateliers de cuisine-nutrition offrent-ils des moments particuliers qui incitent les parents à participer à la vie de classe?

Beaucoup

Un peu

Aucunement

Pouvez-vous expliquer brièvement votre opinion?

Q.9 Selon vous, quelles sont les principales motivations qui poussent un parent à participer aux ateliers? Pour chacun des énoncés suivants, veuillez encercler le niveau de pertinence sur une échelle de 1 à 6 (1 signifiant une faible pertinence et 6 une forte pertinence). Lorsque l'item ne vous semble pas approprié, cochez la case "sans objet".

Principales motivations	←Faible pertinence	Forte→ pertinence	S/O
Les parents sont fortement sollicités par leur enfant à participer aux ateliers.	1 2 3	4 5 6	0
Les parents cherchent à développer leurs compétences en matière de nutrition.	1 2 3	4 5 6	0
Les parents sont curieux de savoir comment ça se passe en classe.	1 2 3	4 5 6	0
Les parents souhaitent simplement passer un peu de temps avec leur enfant.	1 2 3	4 5 6	0
Les parents ont le goût de connaître les camarades de classe de leur enfant.	1 2 3	4 5 6	0
Les ateliers permettent aux parents d'être en contact avec l'enseignant.	1 2 3	4 5 6	0
Les ateliers intéressent les parents qui cherchent à participer à la vie de l'école en général.	1 2 3	4 5 6	0
Les ateliers offrent des moments de contact et d'échange entre les parents.	1 2 3	4 5 6	0
Les ateliers permettent particulièrement aux parents récemment immigrés ou isolés de faire connaissance avec d'autres parents.	1 2 3	4 5 6	0
Les ateliers permettent aux parents immigrés de mieux connaître le système scolaire québécois et ses différents acteurs.	1 2 3	4 5 6	0
Autre(s)... <i>Veillez préciser</i>	1 2 3	4 5 6	0

Q.10 Comment qualifieriez-vous la participation des parents en classe par rapport au déroulement des ateliers. Veuillez ne cocher qu'une seule case, celle qui semble le mieux correspondre à votre perception.

Indispensable Souhaitable Intéressante

Faible impact Peut être dérangement Inutile

Autre (*Veillez préciser*)

Q.11 Comment qualifieriez-vous la présence d'un parent pour son enfant. Veuillez ne cocher qu'une seule case, celle qui semble le mieux correspondre à votre perception.

Souhaitable Intéressante Faible impact Peut être dérangement
 Inutile
 Autre (*Veillez préciser*) _____

Q.12 Lors des ateliers, êtes-vous présent dans la classe?

Continuellement Souvent Occasionnellement Jamais*

* Si vous avez répondu "jamais" à cette question, passez directement à la question 14 sans répondre à la subséquente.

Q.13 Lorsque vous êtes dans la classe durant les ateliers, quels comportements observez-vous chez les parents qui y participent? Pour chacun des énoncés suivants, veuillez encercler le niveau de pertinence sur une échelle de 1 à 6 (1 signifiant une faible pertinence et 6 une forte pertinence). Lorsque l'item ne vous semble pas approprié, cochez la case "sans objet".

Comportements observés	←Faible pertinence	Forte→ pertinence	S/O
Ils sont attentifs lors de la première partie de l'atelier où la nutritionniste présente les savoirs liés à la nutrition (partie davantage théorique).	1 2 3	4 5 6	0
Ils posent des questions à la nutritionniste durant cette partie mais aussi lorsqu'ils aident les élèves à réaliser la recette.	1 2 3	4 5 6	0
Leur attention se porte quasi uniquement sur leur enfant.	1 2 3	4 5 6	0
Ils prennent en charge l'équipe des élèves qui travaillent autour d'une table.	1 2 3	4 5 6	0
Ils interviennent en soutien pour la gestion de la discipline en classe durant les activités de cuisine-nutrition.	1 2 3	4 5 6	0
Ils interviennent auprès des élèves en tant que personne-ressource à divers niveaux durant toute l'activité.	1 2 3	4 5 6	0
Ils répondent occasionnellement à des questions spécifiques liées au contenu théorique de l'activité, lorsqu'il s'agit d'informations associées à la nutrition.	1 2 3	4 5 6	0
Leur discours amène les enfants à faire des liens entre leur vécu à la maison, leur connaissance des commerces du coin et la vie à l'extérieur de l'école en général.	1 2 3	4 5 6	0
Ils échangent régulièrement avec l'enseignant.	1 2 3	4 5 6	0
Ils échangent régulièrement avec les autres parents présents.	1 2 3	4 5 6	0
Autre(s)... <i>Veillez préciser</i>	1 2 3	4 5 6	0

Q.14 D'après vous, croyez-vous qu'il serait souhaitable que les parents développent d'autres niveaux de collaboration dans le cadre des ateliers de cuisine-nutrition? Pour chacun des énoncés suivants, veuillez encercler le niveau de pertinence sur une échelle de 1 à 6 (1 signifiant une faible pertinence et 6 une forte pertinence). Lorsque l'item ne vous semble pas approprié, cochez la case "sans objet".

Les parents “pourraient” :	←Faible pertinence	Forte→ pertinence	S/O
Prendre davantage en charge, à divers niveaux, la table d’élèves qu’ils supervisent.	1 2 3	4 5 6	0
Intervenir de manière plus fréquente et plus rigoureuse au regard de la gestion des comportements des élèves.	1 2 3	4 5 6	0
Aider les nutritionnistes à préparer la recette réalisée en classe.	1 2 3	4 5 6	0
Participer à la planification des activités de l’atelier avec les nutritionnistes.	1 2 3	4 5 6	0
S’investir davantage dans les activités préparatoires planifiées par les nutritionnistes et généralement animées par les enseignants en classe.	1 2 3	4 5 6	0
Participer à des rencontres de retour et d’intégration avec la nutritionniste et l’enseignant afin d’assurer le transfert des apprentissages à la maison.	1 2 3	4 5 6	0
S’investir davantage dans les activités de réinvestissement ou de consolidation planifiées par les nutritionnistes et proposées aux parents et à leur enfant.	1 2 3	4 5 6	0
Autre(s)... <i>Veillez préciser</i>	1 2 3	4 5 6	0

Q.15 À partir de la liste d’énoncés suivants, pouvez-vous nous indiquer lesquels correspondent le mieux, selon vous, aux fondements et à l’évolution de votre relation avec les parents de vos élèves “depuis que vous participez” au projet *Petits cuistots – Parents en réseau* (PC-PR). Pour chacun des énoncés suivants, veuillez encercler le niveau de pertinence sur une échelle de 1 à 6 (1 signifiant une faible pertinence et 6 une forte pertinence). Lorsque l’item ne vous semble pas approprié, cochez la case “sans objet”.

Fondements et évolution de votre relation avec les parents	←Faible pertinence	Forte→ pertinence	S/O
Les parents participent plus régulièrement et avec plus d’intérêt aux rencontres de fin d’étape auxquelles ils sont invités.	1 2 3	4 5 6	0
Je suis plus soucieux de construire des relations significatives avec les parents de mes élèves.	1 2 3	4 5 6	0
Les parents s’impliquent davantage dans l’encadrement des activités d’apprentissage de leur enfant à la maison (devoirs, leçons, projets, etc.).	1 2 3	4 5 6	0
J’obtiens une meilleure participation des parents lorsque je sollicite leur aide pour des activités de soutien à la réalisation des projets des élèves.	1 2 3	4 5 6	0
La plupart des parents participent à la vie de la classe; ils s’impliquent plus concrètement dans la préparation et la réalisation des sorties de classe.	1 2 3	4 5 6	0
Lorsque j’en fais la demande, les parents s’impliquent dans le soutien et la réalisation d’activités d’apprentissage en classe.	1 2 3	4 5 6	0
Depuis la participation de mon école au projet PC-PR, je remarque qu’il y a moins de conflits entre les parents et les enseignants à propos des élèves.	1 2 3	4 5 6	0
Depuis quelques années, on constate une croissance de la participation des parents au comité de parents ou au conseil d’établissement de notre école.	1 2 3	4 5 6	0
Je suis plus ouvert à la collaboration avec les parents et avec d’autres intervenants pour la préparation et la réalisation d’activités en classe.	1 2 3	4 5 6	0
La participation au projet PC-PR m’incite à mieux connaître les ressources qui entourent les enfants, dont leurs parents et les compétences qu’ils peuvent mettre au service des activités d’apprentissage proposées dans ma classe.	1 2 3	4 5 6	0
Autre(s)... <i>Veillez préciser</i>	1 2 3	4 5 6	0

Q.16 D'après vous, quelles sont les principales retombées directes et indirectes des ateliers de cuisine-nutrition sur les parents et la famille?

Q.17 Veuillez décrire brièvement les impacts que vous croyez que le projet *Petit cuistots – Parents en réseau* (PC-PR) peut avoir sur l'attitude des parents à l'égard des personnels de l'école.

SECTION 3 : DÉVELOPPEMENT SOCIAL

Q.18 Dans le cadre du projet PC-PR, le volet *Petits cuistots* (PC) est animé par des nutritionnistes alors que le volet *Parents en réseau* (PR) l'est par une agente de développement social. Selon vous, quel rôle doit jouer cette agente de développement social (présente cette année dans deux des écoles qui participent au projet PC-PR)? Pour chacun des énoncés suivants, veuillez encercler le niveau de pertinence sur une échelle de 1 à 6 (1 signifiant une faible pertinence et 6 une forte pertinence). Lorsque l'item ne vous semble pas approprié, cochez la case "sans objet".

L'agente de développement "devrait" :	←Faible pertinence	Forte→ pertinence	S/O
Établir des liens avec les parents qui participent aux ateliers afin qu'ils améliorent leur connaissance du système scolaire et qu'ils participent davantage à la vie de l'école, au comité de parents ou au conseil d'établissement.	1 2 3	4 5 6	0
Établir des liens avec les parents afin de les amener à intégrer ou à développer des réseaux d'entraide entre eux ou au sein de la communauté.	1 2 3	4 5 6	0
Favoriser la connaissance des services publics et leur utilisation par les parents.	1 2 3	4 5 6	0
Intervenir spécifiquement auprès des parents en difficulté.	1 2 3	4 5 6	0
Animer des activités parascolaires.	1 2 3	4 5 6	0
S'entretenir avec les marchands du quartier et les acteurs des divers organismes communautaires afin de consolider leurs liens avec les parents et l'école.	1 2 3	4 5 6	0
Agir comme facilitateur amenant les enseignants, les intervenants communautaires et les parents à exprimer leurs points de vue, à atteindre un consensus et à développer des plans d'action.	1 2 3	4 5 6	0
Aider le personnel scolaire à connaître ou à mieux comprendre le contexte du quartier où l'école est implantée et à établir un contact avec la communauté.	1 2 3	4 5 6	0
Soutenir les membres de l'équipe-école et les parents dans une démarche d'identification de problèmes et de définition d'objectifs de projets communs.	1 2 3	4 5 6	0
Contribuer à la planification de plans de communication visant à soutenir la mise en œuvre de projets impliquant les parents et les organismes du quartier.	1 2 3	4 5 6	0
Soutenir l'acquisition par les parents des connaissances nécessaires à la réalisation des projets développés avec le personnel du milieu scolaire.	1 2 3	4 5 6	0
S'impliquer dans l'élaboration de plans de diffusion des activités réalisées en milieu scolaire à l'intention des parents et des intervenants communautaires.	1 2 3	4 5 6	0
Autre(s)... <i>Veuillez préciser</i>	1 2 3	4 5 6	0

Q.19 Parmi les énoncés suivants, pourriez-vous indiquer dans quels domaines et dans quelle mesure l'intervention de l'agente de développement a eu un impact positif pour vous, vos élèves ou leurs parents (cette année ou durant les années précédentes)? Veuillez encrer le niveau d'impact sur une échelle de 1 à 6 (1 signifiant un faible impact et 6 un impact positif important). Lorsque l'item ne vous semble pas approprié, cochez la case "sans objet".

L'intervention de l'agent de développement semble avoir facilité :	←Faible impact	Impact→ important	S/O
La participation d'un nombre croissant de parents aux ateliers.	1 2 3	4 5 6	0
La gestion et l'animation des activités réalisées dans le cadre des ateliers de cuisine-nutrition.	1 2 3	4 5 6	0
L'établissement de liens entre le vécu scolaire et les activités domestiques des élèves.	1 2 3	4 5 6	0
Davantage d'interactions entre les parents et les nutritionnistes.	1 2 3	4 5 6	0
Davantage d'interactions entre les parents et les enseignants.	1 2 3	4 5 6	0
Davantage d'interactions entre les parents et les personnels de l'école.	1 2 3	4 5 6	0
L'échange d'informations avec les intervenants communautaires.	1 2 3	4 5 6	0
De nouvelles collaborations avec des organismes communautaires.	1 2 3	4 5 6	0
Autre(s)... <i>Veillez préciser</i>	1 2 3	4 5 6	0

Q.20 Pourriez-vous identifier, en quelques mots, certaines activités qui, selon vous, répondraient particulièrement aux besoins des parents de votre école et mériteraient d'y être développées.

Q.21 Pourriez-vous identifier, en quelques mots, certaines activités que spécifiquement l'agente de développement du projet PC-PR pourrait organiser avec les parents et la communauté.

SECTION 4 : INTERDISCIPLINARITÉ PROFESSIONNELLE

Q. 22 D'après vous, si les ateliers de cuisine-nutrition n'étaient pas offerts par les *Ateliers cinq épices*, à quel(s) professionnel(s) de votre école reviendrait plus spécifiquement l'enseignement des contenus liés à la nutrition?

- Enseignant
 Éducateur physique
 Infirmier scolaire
 Aucune personne
 Autre (*veuillez préciser*) : _____

Veillez expliquer, si désiré, votre réponse en l'illustrant d'exemples (si nécessaire).

Q.23 Le nouveau curriculum du préscolaire et du primaire ainsi que certains programmes, tel *L'école en santé*, mettent l'emphase sur une plus grande collaboration entre les enseignants, les personnels scolaires et les intervenants des réseaux de la santé et des services sociaux. Pour chacun des énoncés suivants, veuillez encercler votre niveau d'accord sur une échelle de 1 à 6 (1 signifiant un faible accord et 6 un accord total). Lorsque l'item ne vous semble pas approprié, cochez la case "sans objet".

Représentation de la collaboration interprofessionnelle	←Faible accord	Fort→ accord	S/O
Certains projets d'apprentissage proposés aux élèves devraient être planifiés et mis en œuvre en collaboration entre l'enseignant et les intervenants des organismes communautaires du quartier.	1 2 3	4 5 6	0
Certains projets d'apprentissage proposés aux élèves devraient être planifiés et mis en œuvre en collaboration entre l'enseignant et les intervenants du CLSC.	1 2 3	4 5 6	
Les rencontres de l'équipe-cycle devraient intégrer, non seulement les enseignants du cycle, mais aussi les professionnels non enseignants.	1 2 3	4 5 6	0
La responsabilité de la construction, de la mise en œuvre, de la gestion et de l'évaluation des PIA devrait être assumée collectivement par l'enseignant et l'ensemble des ressources concernées de l'équipe-école.	1 2 3	4 5 6	0
Lors de la construction, de la mise en œuvre et de l'évaluation d'un PIA, plusieurs ressources expertes doivent être consultées, mais il ne peut y avoir qu'un maître d'œuvre : l'enseignant.	1 2 3	4 5 6	0
L'adoption d'une démarche interdisciplinaire par les membres de l'équipe-école implique un travail commun à long terme, autour de situations problèmes concrètes qui permettent la construction d'une expertise commune à tous.	1 2 3	4 5 6	0
Les ateliers de cuisine-nutrition pourraient être planifiés, réalisés et évalués conjointement par l'enseignant et la nutritionniste.	1 2 3	4 5 6	0
Autre(s)... <i>Veuillez préciser</i>	1 2 3	4 5 6	0

Q.24 Parmi les professionnels suivants, dans un premier temps, veuillez identifier ceux qui composent actuellement l'équipe-école dans votre institution. Dans un second temps, pourriez-vous identifier ceux qui, selon vous, "devraient composer" l'équipe-école. Veuillez cocher (✓) ces derniers dans chacune des colonnes.

Intervenants	Équipe-école	Composition souhaitée
Directeur ou directeur adjoint		
Enseignants, titulaires de classe		
Enseignants spécialistes (éducateur physique, etc.)		
Orthopédagogues		
Psychoéducateurs		
Travailleurs sociaux		
Infirmiers scolaires		
Parents		
Représentants du service de garde en milieu scolaire		
Personnel de surveillance à la cafétéria et sur la cour de récréation		
Nutritionnistes du projet PC-PR		
Agents de développement du projet PC-PR		
Autre(s)... <i>Veuillez préciser</i>		

Q.25 Parmi les personnels professionnels présents dans votre institution, pourriez-vous identifier ceux avec qui vous collaborez, ou avec qui vous pourriez collaborer, lors de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets ou d'interventions à l'intention de vos élèves. Pour chaque catégorie de professionnels, veuillez cocher la forme actuelle de la collaboration ou celle qu'elle devrait adopter.

Personnels professionnels	Régulière	Ponctuelle	S/O
Directeur ou directeur adjoint			
Enseignants du même cycle			
Enseignants des autres cycles			
Orthopédagogues			
Travailleurs sociaux			
Psychologues			
Représentants du service de garde scolaire			
Parents			
Personnel de surveillance à la cafétéria et sur la cour de récréation			
Psychoéducateurs			
Infirmiers scolaires			
Nutritionnistes du projet PC-PR			
Agents de développement du projet PC-PR			
Autre(s)... <i>Veuillez préciser</i>			

Q.26 Parmi les intervenants suivants, à l'emploi du CLSC ou des organismes communautaires du quartier où se situe votre école, pourriez-vous identifier ceux avec qui vous collaborez, ou avec qui vous pourriez collaborer, lors de l'élaboration et à la mise en œuvre de projets ou d'interventions à l'intention de vos élèves. Pour chaque catégorie de professionnels, veuillez cocher la forme de collaboration actuellement privilégiée ou celle qu'elle devrait adopter.

Intervenants	Régulière	Ponctuelle	S/O
Travailleurs sociaux			
Psychologues			
Psychoéducateurs			
Nutritionnistes			
Infirmiers (en CLSC ou en clinique externe à l'hôpital)			
Éducateurs qui œuvrent dans les CPE du quartier			
Agents de développement communautaire (autres que l'agente de PC-PR)			
Intervenants d'organismes communautaires implantés dans le quartier			
Policiers ou agents de la sécurité civile			
Autre(s)... <i>Veuillez préciser</i>			



Les ateliers de cuisine-nutrition ont suscité chez vous d'autres pistes de réflexion? Veuillez utiliser l'espace suivant pour vos commentaires et propositions.

Merci pour votre participation qui est grandement appréciée !



Pour en savoir davantage sur le *Centre de recherche sur l'intervention éducative* (CRIE), vous pouvez consulter l'adresse Internet suivante :
<http://www3.educ.usherbrooke.ca/crie/>



Pour en savoir davantage sur la *Chaire Approches communautaires et inégalités de santé* (CACIS), vous pouvez consulter l'adresse Internet suivante :
<http://www.cacis.Umontreal.ca/actualite.asp>