



**Étude évaluative des impacts du programme “Famille, école et communauté, réussir ensemble” (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d’élèves “à risque” au primaire**

Rapport produit par l’équipe formée des professeures et professeurs :

**François Larose (chercheur principal)**

**Johanne Bédard, Yves Couturier, Annick Lenoir et Yves Lenoir  
(Université de Sherbrooke)**

**Serge J. Larivée et Bernard Terrisse  
(Université de Montréal / UQAM)**

Rapport final de la recherche subventionnée n° 2007-EC-118198

Centre de recherche sur l’intervention éducative  
Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale  
Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

**Université de Sherbrooke**

**Mars 2010**

IDENTIFICATION (Rapport scientifique intégral)

**1- Nom du chercheur principal et de son établissement**

François Larose, Ph.D, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

**2- Nom du ou des cochercheurs et de leur(s) établissement(s)**

Johanne Bédard, Ph.D., Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Yves Couturier, Ph.D., Département de service social, Université de Sherbrooke

Annick Lenoir, Ph.D., Département de service social, Université de Sherbrooke

Yves Lenoir, D. Sociologie, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Serge, J. Larivée, Ph.D., Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Bernard Terrisse, D. Psychologie, Faculté des sciences de l'éducation, UQAM

**Établissement gestionnaire de la subvention**

Université de Sherbrooke

**Titre du projet de recherche**

Étude évaluative des impacts du programme "Famille, école et communauté, réussir ensemble" (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d'élèves "à risque" au primaire

**Numéro du projet de recherche**

2007-EC-118198

**Titre de l'action concertée**

L'évaluation des impacts du programme «*Famille, école et communauté, réussir ensemble*»

**Partenaires de l'action concertée**

Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Ministère de la Santé et des Services Sociaux, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.

## Table des matières

1	<b>Introduction</b>	1
2	<b>Le programme FECRE en bref</b>	2
3	<b>Les objectifs de la recherche</b>	4
4	<b>Présentation des résultats</b>	5
4.1	<b><i>Avertissement</i></b>	5
4.2	<b>Premier objectif</b>	6
4.2.1	<b>Ce qui a été retenu et ce qui a été exclu</b>	6
4.2.2	<b>Ce qui distingue <i>FECRE</i></b>	7
4.2.3	<b>L'analyse des modalités et des caractéristiques de la trajectoire de mise en œuvre du programme FECRE</b>	11
4.2.3.1	<b><i>Principales sources d'information</i></b>	11
4.2.3.2	<b><i>Interprétation des résultats</i></b>	12
4.2.3.2.1	<b>La trajectoire des équipes locales</b>	12
	<b>En résumé</b>	17
4.2.3.2.2	<b>Rôle, particularité et évolution des plans de réussite FECRE</b>	21
	<b>En résumé</b>	21
4.3	<b>Deuxième objectif</b>	22
4.3.1	<b><i>Principales sources d'information</i></b>	23
4.3.2	<b>Les effets de FECRE sur la réussite éducative selon les systèmes</b>	23
4.3.2.1	<b>Effets sur le système école</b>	23
4.3.2.2	<b>Effets sur le système famille</b>	27
4.3.2.3	<b>Effets sur le système enfant</b>	29

<b>4.3.3</b>	<b>Les indicateurs indirects d'effets de FECRE sur la réussite scolaire (performance)</b>	<b>31</b>
<b>5</b>	<b>En guise de conclusion</b>	<b>32</b>
<b>6</b>	<b>Limites de l'étude et prospective</b>	<b>33</b>
	<b>Références</b>	<b>36</b>
	<b>Annexe 1 : informations d'ordre méthodologique</b>	

## Remerciements

Nous tenons à remercier le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture pour le financement accordé pour la réalisation de cette étude évaluative. L'étude des impacts du programme *Famille, école, communauté, réussir ensemble* (FECRE) a fait l'objet d'un concours d'action concertée à financement unique auquel les partenaires suivants ont directement contribué :

- Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport,
- Le Ministère de la Santé et des Services sociaux,
- Le Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.

Nous tenons aussi à souligner l'apport à la réalisation de cette étude de l'ensemble des agentes et agents de développement ainsi que des personnels de direction des écoles primaires concernées par l'implantation et la mise en œuvre du programme FECRE entre septembre 2003 et juin 2009. Nous les remercions pour leur collaboration soutenue à la fois en tant que « sujets » de la recherche que partenaires et collaborateurs incontournables. Par ailleurs, un merci tout particulier au professeur Vincent Grenon de l'Université de Sherbrooke pour son appui expert en lexicométrie.

Nous tenons enfin à remercier l'ensemble des étudiantes et étudiants de 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles qui ont œuvré en tant qu'assistantes et assistants de recherche à la réalisation de cette étude. Peu importe que leur collaboration ait été de nature ponctuelle ou régulière ou encore continue, ni les recueils de données, ni certaines analyses réalisées n'auraient pu l'être sans leur intervention.

*Étudiante ou étudiant ayant réalisé ou réalisant un mémoire ou une thèse sur la thématique de FECRE :*

Monsieur Dany Boulanger (Ph.D., éducation, en cours); coordonateur des relations avec les personnels du terrain;

Madame Aminata Diena (M.A. éducation, terminé);

Monsieur Guillaume Poirier St-Pierre (M.A. éducation, en cours).

*Étudiante ou étudiant ayant contribué de façon plus ou moins soutenue au recueil et à l'analyse des données :*

Monsieur Mathieu Bégin (Me., communication);

Monsieur Mathieu Blais (B. psychologie);

Madame Sara Maude Deschenes-Beaulieu (D. psychologie);

Monsieur Alex Marchand (D. psychologie).

## 1. Introduction

La recherche évaluative portant sur *les impacts du programme "Famille, école et communauté, réussir ensemble" (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d'élèves "à risque" au primaire* est une réponse à un appel d'offres formulé par le FQRSC dans le cadre du programme des Actions concertées. Dans ce sens, il s'agit d'une recherche orientée ou, si on préfère, de la réponse par une communauté de chercheurs à une série de questions posées par des tiers acteurs, ici essentiellement un regroupement de ministères du Gouvernement du Québec, dans le but de combler un besoin de connaissances. La formulation de nos objectifs n'était donc pas, au départ, le fait propre et particulier de l'équipe mais plutôt la réponse à un certain nombre de questions formulées par ces organismes et synthétisées par l'organisme subventionnaire.

Comme nous le mentionnions au dépôt de notre proposition de recherche, la réponse à ces questions nous amenait à formuler deux objectifs généraux distincts et complémentaires. Le premier était centré sur le Programme FECRE lui-même et impliquait l'analyse de ses modalités de fonctionnement, des stratégies en ayant guidé l'implantation et le déploiement durant les cinq années de son existence ainsi que la comparaison de ses fondements avec ceux de tiers programmes. Le second était centré sur l'analyse des effets du programme, donc de l'impact de son application sur cinq cibles correspondant aux cinq systèmes visés dans la logique écosystémique fondant la construction de FECRE :

- **les enfants:** leurs performances et la qualité de leur intégration scolaire;
- **les parents:** l'évolution de leurs attitudes au regard de l'école et de leurs pratiques éducatives, la réponse à leurs besoins et l'évolution de leur implication ainsi que de leurs attitudes par rapport aux autres partenaires ainsi qu'aux synergies potentiellement créées;
- **les enseignants:** leurs attitudes au regard des autres partenaires et, au premier chef, des parents, l'évolution de leurs pratiques éducatives, leurs besoins et la réponse de FECRE à cet égard, leurs attitudes au regard de l'interaction et de l'intégration des pratiques en perspective interdisciplinaire; leur évaluation des synergies potentiellement créées;

- **l'école:** modifications des pratiques et évolution de l'organisation interne, fonctionnement, besoins des acteurs autres que les enseignants, attitudes de ces acteurs au regard des autres partenaires ainsi que des synergies potentiellement créées;
- **la communauté:** modifications des pratiques des professionnels des réseaux gouvernementaux et des organismes non gouvernementaux, fonctionnement, besoins des acteurs au regard de la participation au plan de réussite et à l'équipe locale, attitudes de ces acteurs au regard des autres partenaires ainsi que des synergies potentiellement créées.

De plus, la construction et l'implantation du programme FECRE se basait sur la mise en œuvre de deux dispositifs, l'équipe locale et le plan de réussite, la construction, la gestion, la mise en œuvre et l'évaluation du second étant garant de l'émergence d'une cohésion au sein du premier. Dans ce rapport, nous examinerons indirectement, selon la structure des objectifs initialement énoncés, en quoi la construction et la mise en œuvre de ces dispositifs a affecté ou non chacune des cibles ou chacun des systèmes.

## **2. Le programme FECRE en bref**

À l'origine, FECRE se voulait un programme pilote axé sur la famille, l'école et la communauté à l'intention des parents d'enfants âgés de 2 à 12 ans et favorisant la réussite scolaire en milieu défavorisé. Il a été mené en tant que projet expérimental, placé sous les auspices de la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEAAC) du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec. Originellement prévu pour être implanté sur une période de cinq ans, le programme s'est déployé en réalité de septembre 2003 à juin 2009, l'extension de 2008 à 2009 correspondant, entre autre, à une demande du milieu. Comme tout programme expérimental, FECRE s'est développé dans le milieu scolaire sur une base volontaire. Il touchait, en juin 2009, 24 écoles de niveau primaire de rang IMSE et SFR 9 et 10 dans 12 commissions scolaires réparties sur le territoire national.

Il importe de souligner ici qu'originellement (2003-2007), le programme ne concernait que 11 commissions scolaires francophones mais que, par effet de contamination, la Commission scolaire English Montréal s'y est ajoutée relativement en fin de trajectoire. Des 22 écoles originellement ciblées, une école de la Commission scolaire des Hauts-Cantons s'en est retiré relativement rapidement mais, encore par effet de contamination,

une tierce école s'y est ajoutée. Seules les données relatives aux 22 écoles francophones seront prises en considération dans ce rapport.

Sur le terrain, FECRE a mobilisé dans sa trajectoire plus de 325 partenaires provenant des réseaux de l'éducation, de la santé, des services sociaux, de la solidarité sociale, de la sécurité publique ainsi que du secteur communautaire dans le cadre des travaux et des projets déployés par 19 équipes locales animées, en fin de parcours, par 14 agentes et agents de développement.

FECRE se situait dans une logique de prévention précoce<sup>1</sup> permettant l'articulation de l'intervention auprès de l'enfant et de sa famille en amont de l'entrée de l'enfant dans le système scolaire, ainsi qu'en parallèle à sa trajectoire une fois son intégration faite au primaire. Le programme était largement tributaire d'une logique épistémologique forte, souvent évoquée dans le cadre des interventions s'adressant à des populations vulnérables, soit l'approche écosystémique telle que décrite par Bronfenbrenner (1979). Dans cette approche, le développement de l'enfant ainsi que son ajustement cognitif et social, est fortement tributaire de ses interactions avec son milieu immédiat, sa famille, le milieu de garde ou l'école qu'il fréquente, les organismes qui lui fournissent directement ou indirectement des services, certes, mais aussi des interaction entre les individus et structures qui composent ces milieux. Les individus mais aussi les contextes avec lesquels l'enfant interagit au cours de son développement peuvent affecter négativement (facteurs de risque) ou positivement (facteurs de protection) l'ajustement social et scolaire du jeune. FECRE se situait donc dans une perspective de résilience (Terrisse et Lefebvre, 2007) en visant à consolider à la fois la présence et l'effet des facteurs de protection présents dans l'environnement social de l'enfant, notamment au sein de sa famille.

Pour y arriver, FECRE recourrait à deux dispositifs étroitement interdépendants visant la constitution d'une communauté éducative fédérant l'ensemble des acteurs intervenant auprès de l'enfant de milieu socioéconomique faible (mséf) : l'équipe locale et le plan de réussite. L'équipe locale réunissait la direction de chaque école concernée, des membres de l'équipe école dont des enseignantes et des enseignants, des intervenants

---

<sup>1</sup> Prévention précoce ou intervention éducative précoce (IEP). Dans le cadre de FECRE, intervention en amont de la page d'âge où se manifeste le risque d'échec et de retard scolaire précoce, à l'entrée du primaire, puis durant la scolarité primaire, en amont de la page d'âge où se manifeste principalement le risque de mésadaptation sociale et scolaire grave et d'abandon scolaire précoce, soit au secondaire. Voir à cet effet Terrisse, Blain et Lefebvre (2003).



de l'ensemble des services offerts par les réseaux gouvernementaux présents sur le territoire desservi, en principe des parents et, enfin, des intervenants des organismes communautaires offrant des services à l'enfant et à sa famille. L'équipe locale était animée par une ou un agent de développement dont le mandat débordait l'intervention en milieu scolaire puisque de nature territoriale. Il devait mobiliser l'ensemble des ressources concernées. Au cœur du mandat de l'équipe locale, deux tâches :

- L'établissement et la mise à jour périodique du portrait du milieu du territoire desservi par les écoles;
- La construction, la supervision de la mise en œuvre, l'évaluation annuelle et la mise à jour du plan de réussite (PdR) des écoles concernées.

Le pari de FECRE était que le travail concerté autour de la construction, de la mise en œuvre et de l'évaluation des PdR permettrait l'intégration à la fois des compétences, des expertises et des interventions de l'ensemble des individus et organismes qui composaient chaque équipe locale. Dans une certaine mesure, l'équipe locale devait s'avérer un lieu d'actualisation de l'interdisciplinarité professionnelle (Couturier, Larose et Bédard, 2009 ; Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard, 2004).

### **3. Les objectifs de la recherche**

#### ***Objectifs généraux***

- 1) Évaluer les caractéristiques distinctives, les modalités et les caractéristiques de la trajectoire de mise en œuvre du programme FECRE au regard de tiers programmes destinés à soutenir la réussite et la persévérance scolaire chez des élèves du primaire en mséf;
- 2) Évaluer les retombées de la mise en œuvre du programme FECRE sur la persévérance et la réussite scolaire des élèves concernés ainsi que sur la création de communautés éducatives sur les territoires des 22 écoles participantes.

#### ***Objectifs spécifiques :***

- 1.1 Établir si l'approche écosystémique préconisée a permis de mobiliser les différents organismes (incluant l'école) et les familles constituant la communauté éducative en identifiant les organismes impliqués dans chacune des équipes locales, la nature des liens établis et les modalités de partenariat se traduisant par des changements de pratique durables ainsi que l'évolution de la participation parentale en tenant compte des caractéristiques sociodémographiques des parents et socioprofessionnelles des intervenants participants (question 1 de l'appel d'offre [AP]);
- 1.2 Comparer les effets des processus d'intéressement des divers acteurs participants au Programme FECRE aux processus mis en œuvre dans le cadre de tiers

programmes visant le soutien à la réussite et à la persévérance scolaire des élèves de mséf;

- 1.3 Comparer les caractéristiques du Programme FECRE (fondements théoriques, objectifs et modalités) aux autres programmes (« L'école montréalaise », « L'école en santé », « Petits cuistots, parents en réseaux », etc.) et aux divers plans de réussite existant sur les territoires ciblés en milieu défavorisé (question 4 de l'appel de proposition, AP);
- 2.1 Déterminer si le Programme FECRE a permis d'adapter les projets éducatifs et les plans de réussite des territoires aux besoins des populations (en tenant compte des caractéristiques sociodémographiques des parents et socioprofessionnelles des intervenants) et des systèmes en fonction des facteurs choisis pour chacune des cinq cibles (question 2 de l'AP);
- 2.2 Évaluer selon le genre les effets des projets éducatifs et des plans de réussite des écoles FECRE sur les performances scolaires (français et mathématiques) des élèves de chacun des trois cycles d'apprentissage en fonction des facteurs choisis pour chacune des cinq cibles et des interventions qui en découlent (question 3 de l'AP);
- 2.3 Comparer selon le genre les effets des projets éducatifs et des plans de réussite des écoles FECRE avec ceux de tierces écoles (non-FECRE) en mséf sur les performances scolaires en français et en mathématiques des élèves de chacun des trois cycles d'apprentissage.

#### **4. Présentation des résultats**

##### **4.1 Avertissement**

Contrairement aux pratiques en usage dans la communauté scientifique en ce qui concerne la construction des rapports de recherche, la présentation de la démarche méthodologique ainsi que des modèles d'analyse des données recueillies ne sera pas faite de façon extensive dans ce document. Des indicateurs minimaux sont fournis en annexe mais une description plus étoffée des caractéristiques et propriétés statistiques des analyses réalisées sera rendu publique dans une publication ultérieure, plus détaillée, incluant des éléments de relance et de suivi d'élèves qui étaient en 6<sup>e</sup> primaire en juin 2009. L'ouvrage sera mis en ligne sur le site du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) : < <http://www.crie.ca/>>.

Concrètement, les résultats de l'étude évaluative de FECRE seront présentés en regard de chacun des deux objectifs généraux tels que défini au moment de répondre à l'appel d'offre du FQRSC. Nous y intégrerons quelques indicateurs portant sur la nature et la taille des échantillons concernés, les procédures de recueil de données et les modèles d'analyse utilisés.

## 4.2 Premier objectif

*Évaluer les caractéristiques distinctives, les modalités et les caractéristiques de la trajectoire de mise en œuvre du programme FECRE au regard de tiers programmes destinés à soutenir la réussite et la persévérance scolaire chez des élèves du primaire en mséf*

### 4.2.1 Ce qui a été retenu et ce qui a été exclu

Au Québec, depuis près d'une décennie maintenant, on a vu apparaître une myriade de programmes, projets, stratégies, initiatives et mesures ciblant à la fois la réussite éducative des jeunes des populations vulnérables, souvent identifiées aux populations de milieux socioéconomiquement faibles, ainsi qu'au changement de leurs habitudes de vie. Les objectifs y sont souvent de multiples natures, certains restreints à un effet désiré sur les élèves eux-mêmes, leurs attitudes ou leurs conduites, d'autres ayant prétention d'affecter leurs attitudes et conduites hors de l'école, dans leur l'environnement social ou familial. Au moment de soumettre notre proposition de recherche, nous proposons de comparer les caractéristiques distinctives de FECRE à celles de tiers programmes destinés à soutenir la réussite et la persévérance scolaire.

D'emblée, nous devons exclure toute une pléiade d'initiatives en provenance des milieux communautaires ou des réseaux de la santé et des services sociaux mais qui impliquent une concertation avec le milieu scolaire telle l'Initiative *Une école ouverte sur ses milieux* qui, bien qu'intéressante et présentant certaines caractéristiques communes avec FECRE, n'a pas fait l'objet d'une évaluation d'impact systématique. Par ailleurs, si cette initiative partage avec FECRE l'emphase mise sur l'importance pour des écoles désirant arrimer le vécu de l'élève à l'école et dans sa communauté, de disposer d'un intervenant particulier, l'agente ou l'agent de liaison, elle l'inscrit essentiellement au plan de l'intervention communautaire et de l'information à l'intention du personnel scolaire au regard de la réalité du quartier.

De la même façon, nous excluons de cette étude certaines initiatives visant l'articulation de l'intervention éducative à caractère scolaire et celle qui peut se déployer auprès des parents par le truchement de divers organismes communautaires en mséf, comme c'est le cas du programme *Je Passe-Partout* dans un environnement sociocommunautaire particulier (Gagnon, Bilodeau et Bélanger, 2006). Une tierce initiative, originant du secteur communautaire mais soutenue maintenant depuis près d'une décennie par la Commission scolaire de Montréal, le programme *Petits cuistots – Parents en réseau*,

initié par l'organisme *Les ateliers cinq épices*, ne sera pas non plus retenue malgré qu'il ait fait l'objet d'une démarche évaluative longitudinale (Bédard, Potvin, Couturier, Desbiens et *al.*, 2008). En effet, bien qu'actualisé au sein de plusieurs écoles primaires en mséf sur le territoire de l'île de Montréal, *PC-PR* s'inscrit en marge de la programmation scolaire régulière en permettant de greffer à l'enseignement un nombre restreint de périodes d'éducation à la nutrition qui, à leur tour, impliquent la présence et l'intervention active de parents en classe et présupposent une coordination de la préparation et du suivi de l'activité animée par le personnel enseignant.

Il existe d'ailleurs toute une série d'initiatives locales, notamment mais non exclusivement dans le zone du Montréal métropolitain, qui chacune à leur manière visent le rétablissement ou de le renforcement de la relation école-famille ainsi que le soutien à la réussite et à la persévérance scolaire. Souvent initiés par des organismes communautaires, ces « programmes » impliquent une quantité d'interventions limitée en contexte classe, de la part d'animatrices ou d'animateurs spécialisés, et impliquent toutes dans une proportion plus ou moins importante une coordination de la préparation et du suivi de l'activité animée par le personnel enseignant. Mentionnons par exemple à cet effet les programmes *Espace Ados et Nouvelle destination* portés par le *Réseau réussite Montréal*.

### ***Ce qui a été retenu***

Ce qui a été retenu, pour fins de comparaison, dans la palette des mesures ou programmes offerts au Québec inclut deux programmes soit :

- le *Programme de soutien à l'école montréalaise* (PSÉM)
- la *Stratégie d'intervention Agir autrement (primaire)* (SIAA)

#### **• 4.2.1 Ce qui distingue *FECRE***

Au sens général, « un programme représente un ensemble intégré d'activités conçues pour atteindre un but commun » (De Landsheere, 1979; p. 217). Plus particulièrement, selon Legendre (2000), un programme représente un « système d'activités qui regroupe, pour leur réalisation, des ressources humaines, matérielles et financières en vue de produire des services particuliers à une population prédéterminée dans le but d'en changer l'état » (p. 1032). Au sens strict du terme, FECRE, le PSÉM et la SIAA représentent des programmes se caractérisant par l'offre de services et la proposition d'activités, notamment en contexte scolaire, visant à soutenir et augmenter la réussite et

la persévérance scolaire en mséf. Tous trois se définissent sur une base territoriale, plus ou moins restrictive, l'une sur le territoire de l'île de Montréal (PSÉM), l'autre, SIAA, sur l'ensemble du territoire québécois à l'exception de la zone bénéficiant du PSÉM. La dernière, FECRE, a été offerte sur le territoire spécifique de douze commissions scolaires. Tous ces programmes, enfin, offrent d'une façon ou d'une autre des ressources humaines, matérielles et financières spécifiques et complémentaires, d'ampleur variable il est vrai, pour soutenir l'atteinte de leur but. Néanmoins, certaines caractéristiques les distinguent.

Ainsi le *PSÉM* propose, certes, un cadre de référence général, mais ce dernier est de nature non contraignante. Le *PSÉM* offre un soutien financier et logistique ainsi que de l'appui au plan didactique et professionnel aux écoles situées en milieu défavorisé sur le territoire de l'île de Montréal. Dans les faits, il s'agit plus d'une mesure au sens administratif du terme que d'un programme *stricto sensu*. Au plan pratique, si le programme offre un cadre de référence orienté selon sept mesures, trois de ces dernières correspondent à des actions de type scolaire qui opérationnalisent la mise en œuvre de prescriptions générales du curriculum (interventions adaptées; développement de la compétence à lire; approche orientante). Outre ce qui précède, une mesure soutient le déploiement d'activités d'accès aux ressources culturelles en milieu défavorisé et deux mesures soutiennent directement celui d'activités ou projets visant l'amélioration des relations et des contacts entre l'école et la famille ou encore le soutien aux initiatives visant à améliorer l'intégration de l'école dans le tissu communautaire. Cette dernière peut se déployer de différentes façons, ciblant de façon potentiellement différenciée la relation entre les directions et les tiers réseaux formels par la présence de celles-ci sur différentes tables de concertation d'une part et, d'autre part celle que le personnel enseignant peut établir avec le tissu social du quartier de l'école.

D'une façon générale, l'ensemble des mesures ciblent l'activité scolaire et sont de nature « intra scolaire ». Elles n'impliquent pas de modification majeure, de nature contraignante, du mode de gestion des relations entre les personnels scolaires, les élèves et les parents. Elles n'impliquent pas non plus d'écart au mode de définition des priorités que l'école se fixe pour résoudre des problématiques de type systémique, comme pourrait l'être une approche contraignante des processus de construction, d'évaluation et de lecture du plan de réussite, hors des prescriptions générales du Ministère à cet égard.

Bien que SIAA, n'ait pas eu d'incidence au primaire lors de l'initiation de FECRE et durant la majeure partie de son existence, ce programme forme le seul autre qui soit comparable selon les critères retenus dans cette étude. Comme FECRE, l'application de la SIAA implique la réalisation préalable, prescrite, d'une analyse détaillée des réalités sociales et économiques et des problématiques affectant potentiellement la réussite éducative des jeunes du territoire d'implantation d'une école primaire. Cette analyse, réalisée selon un cadre de référence de nature prescriptive, est préalable à la définition et à l'adoption d'un nombre limité d'orientations, d'objectifs, d'indicateurs et de cibles qui cadrent pour leur part assez bien avec la logique prescriptive originale des plans de réussite telle que définie par le Ministère. L'analyse de la situation, telle que prescrite dans le cadre de SIAA tient aussi compte, de façon générale, des différents niveaux des systèmes affectant l'élève dont, essentiellement, l'élève lui-même et ses caractéristiques au plan scolaire, la classe et son fonctionnement, l'école, la famille et la communauté. Néanmoins, la centration opératoire des résultats de l'analyse de situation demeure le vécu scolaire des jeunes et les intrants définissant le plan d'action SIAA, si intégrés au plan de réussite, demeurent déterminés de façon exclusive par le personnel scolaire.

C'est ici qu'apparaissent les deux éléments de différenciation majeurs entre FECRE et les deux programmes ou stratégies préalablement décrites. FECRE, nous l'avons dit, répond d'une logique épistémologique propre. Cette logique, l'approche écosystémique, définit à la fois la nature du lieu de réalisation de l'analyse de milieu, l'équipe locale, et celle du lieu de transposition des résultats sous forme d'orientations, objectifs, cibles et moyens d'action visant la résolution à court, moyen et long terme de problèmes jugés prioritaires, puis celle de la forme qu'adoptera le plan d'action : le plan de réussite. Le lieu de contrôle de l'ensemble des opérations, tant d'analyse du milieu de vie de l'élève que de détermination des mesures à adopter pour résoudre des problématiques à l'ensemble des niveaux de l'écosystème de l'enfant est situé hors de l'univers exclusif de l'école. Il se situe au sein de l'équipe locale. Il s'opérationnalise au travers du contrôle que cette dernière exercera sur le plan de réussite, lequel devra tenir compte d'un objectif par niveau de système identifiant un ou plusieurs facteurs de risque et des facteurs de protection (moyens) devant être mis en œuvre (cf. figure 1). De plus, si comme c'est le cas en principe pour tout plan de réussite, ce dernier devra être évalué à la fin de chaque année scolaire en fonction, notamment de l'évolution de la situation concrète au sein de l'école, le plan de réussite FECRE ne peut être modifié de façon radicale ou substantielle annuellement. Il s'inscrit dans une perspective de durée qui

reflète l'évolution réelle du contexte scolaire et social dans lequel l'élève s'inscrit plutôt que dans une perspective d'évolution conjoncturelle de nature purement intrascolaire.

Systèmes	Facteur			Objectif (s) Indicateur(s)/Cible(s)		
	Moyens	Indicateurs cibles	Responsable Partenaires	Échéancier	Ressources	Évaluation
Enfant élève						
Famille						
Classe						
École						
Communauté						

**Figure 1 : Structure générale du plan de réussite FECRE**

Mentionnons, pour terminer, que nous n'avons trouvé qu'un seul programme au plan international qui, dans ses fondements, sa nature et sa structure se compare à FECRE bien qu'en bout de ligne, il se compare plutôt à SIAA. Ce programme, le *National Network of Partnership Schools* (NNPS) déployé aux Etats-Unis est géré à l'Université John Hopkins selon une approche de la relation école-famille développée par J.L. Epstein qui s'inscrit dans le cadre de la politique gouvernementale « *No child left behind* » (Epstein, 2005a, 2005b, 2006). Il comporte un certain nombre de caractéristiques, intéressantes d'un point de vue de soutien à l'appropriation (*empowerment*) des parents au regard du contexte scolaire, dans une perspective écosystémique.

La logique de ce programme, intéressante *a priori*, se fonde sur la détermination commune, par une équipe école intégrant la direction, des enseignants ainsi que des

parents et éventuellement, des représentants de la communauté, d'un plan d'action prioritaire, sous forme de projet d'école, axé sur une ou plusieurs des cibles suivantes :

- les compétences éducatives parentales,
- la communication entre les parents et le personnel scolaire,
- la participation volontaire, de type bénévole, aux activités de l'école ou initiées par l'école,
- l'apprentissage à la maison et plus particulièrement l'encadrement et l'aide aux devoirs et aux leçons,
- la participation à la prise de décision au sein de l'institution,
- la collaboration avec la communauté.

Cette logique présente cependant un point faible, du moins du point de vue de l'*empowerment* des parents et de la modification des rapports inégaux entre ces derniers et le personnel scolaire. Ce point faible réside dans la possibilité pour une équipe école de ne prioriser qu'une ou quelques unes des cibles qui n'affectent pas réellement la modification des rapports de pouvoir au sein de l'institution, bien que ces cibles puissent affecter la qualité des relations entre les parents et le personnel scolaire. C'est le cas de figure d'une école qui prioriserait, par exemple, l'atteinte exclusive de l'une ou de plusieurs cibles choisies parmi les quatre premières.

#### **4.2.3 L'analyse des modalités et des caractéristiques de la trajectoire de mise en œuvre du programme FECRE**

##### **4.2.3.1 Principales sources d'information**

- Entrevues individuelles<sup>2</sup> (téléphoniques) réalisées en 2007 et 2009 avec les directrices et directeurs des écoles FECRE (N = 22),
- Entrevues individuelles (téléphoniques) réalisées en 2007 et 2008 avec les agentes et agents de développement FECRE (N = 16),

---

<sup>2</sup> Le nombre de directrices et directeurs d'écoles ainsi que d'agentes et d'agents de développement interviewés est tributaire du fait que les directions de petites écoles ont souvent un double mandat et que plusieurs agentes et agents de développement animaient plus d'une équipe locale selon la nature du territoire desservi par les écoles ciblées.



- Entrevues de groupe réalisées *in situ* en 2007-2008 avec les intervenantes et intervenants participant à l'ensemble des équipes locales FECRE (N = 266 sujets identifiés individuellement).
  - Entrevues individuelles (téléphoniques) réalisées durant l'automne 2008 avec les enseignantes participant aux équipes locales FECRE (N = 32).
  - Échantillon de documentation diverses (Plans de réussite; PV de rencontres, documents produits à l'intention des parents, descripteurs de projets de terrain, etc.) produits par les diverses équipes locales de 2005-2006 à 2008-2009).
- Modèles d'analyse des données : Statistique textuelle, entrevues individuelles et de groupe (cf. annexe 1); analyse de contenu thématique (Bardin, 2007).

#### **4.2.3.2        *Interprétation des résultats***

##### **4.2.3.2.1      La trajectoire des équipes locales**

Au démarrage de FECRE, durant l'année scolaire 2003-2004, les équipes locales étaient surtout composées de partenaires institutionnels, directions d'écoles et enseignantes ou enseignants, professionnels des réseaux de la santé et des services sociaux, représentants des CLÉ ainsi que d'intervenants de quelques organismes communautaires. L'équipe locale (ÉL) intégrait nécessairement un acteur clé : l'agente ou l'agent de développement dont la tâche principale à cette étape était de recruter et de mobiliser les partenaires de terrain.

Une constante de la constitution puis du fonctionnement de FECRE fut<sup>3</sup> la difficulté à mobiliser directement les parents au sein de plusieurs ÉL. Cette difficulté de recrutement a eu trois causes principales. Premièrement, au début du processus les parents intégrés aux ÉL ont vécu un phénomène de distanciation par rapport au caractère théorique des travaux alors que la tâche principale de ces É.L. était le diagnostic de la situation des écoles participantes et de la réalité de leur milieu d'implantation ainsi que l'appropriation des fondements du programme et son application à la construction des plans de réussite. Deuxièmement, les parents qui ont pu intégrer les équipes locales à partir de la

---

<sup>3</sup> Dans les pages qui suivent, nous utiliserons le passé comme forme d'expression. Ceci dans la mesure où la fin du programme FECRE en tant que dispositif expérimental concomitante à celle du financement accordé aux commissions scolaires (CS) participantes permettant le financement des postes d'agentes et d'agents de développement spécifiquement dédiés à ce programme et l'éclatement potentiel des modèles d'intervention privilégiés par les CS suite à l'application de la Stratégie d'intervention Agir autrement au primaire dès 2008-2009, ne nous permet pas de présumer de la survie à court ou moyen terme de diverses équipes locales.

seconde année de sa mise en œuvre (2004-2005) et depuis lors, étaient des gens qui n'avaient pas de contrainte d'emploi et qui pouvaient, en conséquence, participer aux rencontres mensuelles des ÉL qui avaient lieu sur semaine, aux heures ouvrables. Enfin, ces parents ne pouvaient être présents qu'en autant qu'ils aient un enfant au primaire. Le passage primaire-secondaire a donc été une source d'attrition importante à cet égard.

De 2004-2005 à 2006-2007, ce n'est pas la stabilité de l'effectif composant l'équipe locale qui caractérisa ce dispositif. Durant les trois premières années de FECRE, plusieurs agentes et agents de développement se sont succédé, plusieurs acteurs des réseaux formels (santé et services sociaux), notamment lorsqu'il s'agissait d'acteurs désignés par leur organisme, se sont retiré ou ont été remplacé par des collègues attirés par la possibilité de participer à des projets concrets bien articulés avec les milieux scolaire, mais aussi avec les organismes communautaires. C'est donc à partir de 2006-2007 que les ÉL se sont stabilisées au plan de leur effectif. Au travers de la trajectoire de construction puis d'adoption d'un rythme de croisière avec participation de partenaires stables au sein des ÉL, on a constaté la création ou la reconstitution de réseaux effectifs articulant l'intervention des professionnels du milieu scolaire, des réseaux de la santé et des services sociaux ainsi que celle des organismes communautaires. Ces réseaux ont été opératoires dans la mesure où ils se constituaient et se consolidaient autour des activités concrètes initiées au sein des ÉL, notamment lorsque ces activités étaient associées aux contenus des plans de réussite des écoles participantes. On constatait aussi une importante mobilisation indirecte tant des parents que de tierces ressources au travers de l'appartenance simultanée de plusieurs intervenants participant aux ÉL, dont notamment les agentes et agents de développement, à d'autres tables de gestion ou de concertation, mais aussi à des organismes réalisant des projets effectifs rejoignant les parents dans la communauté.

Dans la logique de FECRE, la construction des ÉL constituait le levier au travers duquel le capital social du milieu de l'enfant pouvait être exploité. L'efficacité de FECRE en matière de mobilisation des partenaires était attribuée par les acteurs consultés au fait que le programme était fondé sur une logique écosystémique qui s'inscrivait dans la durée. Dans ce sens, les communautés éducatives qui ont émergé du processus n'ont existé qu'en fonction:

- de la stabilisation des ÉL et des fonctions de réseaux dont elles étaient porteuses;

- de la relative stabilité des plans de réussite (révisés, évalués, bonifiés, mis à jour mais dans une logique de continuité et de cohérence) tels que gérés par les ÉL;
- de la position charnière que les ÉL occupaient entre les institutions et les réseaux informels. C'est cette position qui permettait à l'intervention scolaire de s'inscrire dans une logique territoriale (quartier ou village réel, effectif) qui caractérise l'école primaire.

- **Les caractéristiques de la maturation et de la stabilisation des équipes locales**

Les ÉL sont généralement devenues les points d'ancrage et d'articulation d'interventions ou de mesures qui auparavant se déployaient « en silo », notamment chez les intervenantes et les intervenants de divers réseaux formels (école, Centre de santé et de services sociaux, etc.). Elles sont devenues des lieux d'émergence et d'articulation d'interventions qui tendent vers l'interdisciplinarité professionnelle. Dans certains cas, le travail qui s'y est réalisé et la coordination qu'implique le travail réalisé autour du plan de réussite a été le garant de la survie des acquis d'un programme comme cela s'est produit lors de l'intégration et du maintien des activités déployées autour du programme pilote *d'Éveil à la lecture et à l'écriture* (É.L.É).

Là où les personnels scolaires, essentiellement les enseignantes et les enseignants et secondairement les directions d'école, ont été instables, notamment à cause de l'importance du roulement du personnel dans les écoles primaires en zones rurales, les ÉL ont joué un rôle de gardien de la stabilité et de la continuité autour du plan de réussite et ont été garantes de la pérennité des réseaux pour ces personnels. Là où les contradictions organisationnelles entraînent souvent l'hermétisme entre les systèmes, l'empiètement des juridictions et le dédoublement des interventions entre praticiennes et praticiens des réseaux formels, par exemple ceux de l'éducation et des affaires sociales, les équipes locales ont permis la collaboration et la rationalisation des interventions.

- **Impact de la dynamique partenariale sur l'émergence d'une logique écosystémique**

L'analyse de contenu des diverses entrevues réalisées dans le cadre de notre étude a permis de constater l'émergence progressive d'une représentation de l'ensemble des systèmes et de leur réciprocity chez les acteurs de l'ÉL, tout particulièrement chez les membres qui provenaient de l'équipe école. Le fonctionnement de l'ÉL autour des tâches et des projets qui résultent de la construction et de l'adaptation progressive des

plans de réussite induisait un sentiment de responsabilité partagée et provoquait une forme de mutualisation justifiant et renforçant les liens entre les acteurs, notamment lorsqu'ils étaient issus d'organisations distinctes.

Cette mutualisation était associée au partage d'expertise entre les divers intervenants, qui impliquait à son tour la connaissance des zones d'expertise de chacun et la reconnaissance mutuelle de cette expertise. Il pouvait s'agir d'une expertise s'exerçant dans l'informel, comme c'était le cas par exemple chez les parents participant aux ÉL. La réalisation de tâches communes et la mutualisation qui en résulte permettait aux intervenantes et aux intervenants issus de la communauté de connaître le milieu scolaire ainsi que la pluralité des rôles qu'exercent les personnels scolaires. Les bénéfices de l'interprofessionnalité en contexte de partenariat, tels qu'ils se sont manifestés dans le cadre de FECRE, notamment au sein des ÉL, sont donc essentiellement les suivants :

- la connaissance et la mise à contribution des ressources externes à l'école qui permet la référence et l'accès à des expertises professionnelles diversifiées,
- l'établissement de liens durables, amicaux et informels entre intervenants issus d'institutions ou d'organisations distinctes,
- une meilleure compréhension et une intégration fonctionnelle des compétences des tiers,
- une intervention collective plus riche et mieux articulée.

D'une manière plus générale, pour les membres des ÉL les bénéfices de FECRE étaient associés à l'action collective, coordonnée, d'un ensemble d'intervenants. Cette action concertée a eu des effets directs sur l'implication parentale par la qualité de l'articulation et la cohérence des interventions, donc leur inscription au cœur de l'écosystème dans lequel l'école s'inscrit. Les parents bénéficiaient des ressources d'un ensemble d'intervenants et ce bénéfice s'est manifesté sous des angles variés. Ils ont notamment bénéficié de l'évolution des rapports interprofessionnels associée à l'émergence de pratiques innovantes en matière de soutien à l'implication parentale. Ils ont aussi tiré bénéfice de l'amélioration de l'interface entre l'école et la communauté en conséquence du décloisonnement des pratiques professionnelles, de l'amélioration du climat scolaire et du maillage avec des dynamiques communautaires qui soutiennent le développement des représentations positives des compétences parentales chez les intervenants.

- **Effet de mobilisation des ressources de différents systèmes**

La documentation disponible permet d'identifier plus de 250 organismes gouvernementaux, paragouvernementaux ou non gouvernementaux ayant participé sur une base plus ou moins régulière aux équipes locales. Par participation régulière on entend avec une récurrence de trois ans ou plus. Par exemple, outre les intervenantes et les intervenants des réseaux de la santé, des services sociaux, de la sécurité publique on y a retrouvé des représentants de services municipaux tels les bibliothèques publiques, des intervenants des maisons des jeunes et du quartier, d'organismes communautaires offrant des services aux immigrants, des services d'aide aux devoirs, des services de garde dont des haltes garderies, etc.

Le rôle mobilisateur qu'ont exercé certains organismes du milieu s'est manifesté progressivement de façon majeure hors du contexte scolaire. Le Centre local d'emploi ainsi que le Carrefour jeunesse ont transmis les projets développés par les ÉL au cœur du milieu. Les bibliothèques municipales, lorsqu'elles existaient, de par leur approche et les activités offertes à l'enfant et à la famille ont aussi rempli cette fonction. Certaines municipalités, par l'entremise de leurs représentants dans l'ÉL, ont organisé, dans le cadre de la semaine de la famille, des activités qui mobilisaient le CLSC, la Maison de la famille et qui y associaient l'école ou l'équipe locale afin de favoriser l'implication des enfants. De par la participation des agentes et agents de développement à de multiples tables de concertation, les ÉL ont pu mobiliser les acteurs de nombreux organismes communautaires autour de projets actualisant les moyens et les cibles du plan de réussite bien que les finalités de ces activités ne relèvent pas directement du domaine scolaire. Mentionnons par exemple, à cet effet, l'offre de projets informatiques associant des partenaires de l'équipe locale et ciblant le renforcement de la relation parents-enfants.

### **En résumé**

- Le déploiement des équipes locales s'est fait en deux temps, le premier reflétant plutôt la constitution d'une table intersectorielle dans un contexte d'instabilité des membres, le second correspondant à un effet d'intéressement des organismes partenaires sur la base des projets développés et réalisés.
- La nature contrainte du travail de l'équipe locale, notamment la rédaction et l'implantation et la validation des plans de réussite ainsi que l'aspect marqué au plan des fondements requérant une formation spécifique des intervenantes et des intervenants des équipes locales a été une cause majeure de l'instabilité de départ des ÉL.
- À partir de la troisième année d'implantation de FECRE le rôle fédérateur ou mobilisateur des ÉL s'est affirmé, ces dernières regroupant directement ou indirectement plus d'une cinquantaine d'organismes gouvernementaux, paragouvernementaux et communautaires autour de projets d'action concrets se déployant à la fois dans l'école et dans la communauté.
- Bien que fondamental afin d'assurer la relation entre l'école et les divers organismes partenaires, le rôle de l'agente ou de l'agent de développement est aussi fondamental tant pour le fonctionnement de l'ÉL que pour la diffusion et l'animation des initiatives découlant du plan de réussite à la fois dans le cadre des activités de l'équipe école (appui au travail des directions et aux activités initiées par les enseignantes et enseignants) que par sa présence sur de tierces tables sectorielles ou intersectorielles.

#### **4.2.3.2.2 Rôle, particularité et évolution des plans de réussite FECRE**

- **Les plans de réussite et leur évolution**

Dans le cadre de FECRE, la construction puis la gestion et l'évaluation de la mise en œuvre des plans de réussite (PdR) est conçue en tant que démarche fédératrice permettant l'émergence d'un projet commun pour les membres des équipes locales. Si les activités de la première année d'implantation de FECRE (2003-2004) ont été plutôt centrées sur l'analyse du milieu d'implantation de l'école et sur la constitution des équipes locales, à partir de 2004-2005, la construction et la mise en œuvre des PdR

devint un enjeu central et majeur des activités. L'analyse de contenu des PdR fait ressortir une dynamique en deux temps. Si en 2004-2005 et 2005-2006 le PdR FECRE conserve une centration majeure sur l'amélioration des activités de type intra-scolaire à visée académique, à partir de 2006-2007 l'intégration des activités en lien avec les tiers organismes et la décentration des contenus des interventions devient une caractéristique majeure de plans.

➤ **Première période, 2004-2006**

Durant cette période, on remarque plusieurs thématiques et sous-thèmes qui forment en quelque sorte le discours modal qui les articule. Les thématiques respectent l'obligation voulant que tous les systèmes soient pris en compte au travers des facteurs, moyens et cibles. Ces derniers concernent donc l'enfant, les parents, les services offerts au sein du milieu, le partenariat et les intervenants, l'école, ses activités et ses programmes et finalement les activités relevant de la lecture et de l'écriture.

**En ce qui concerne l'élève**, des activités ciblent :

- sa santé physique ou son alimentation.
- le développement de son estime de soi et sa connaissance de soi

Il s'agit ici principalement d'activités réalisées en classe. Les élèves font l'objet de jumelage. Les élèves de différentes classes s'associent selon leurs forces respectives. Ce jumelage renvoie aussi au travail coopératif exercé en classe. Les élèves en difficulté d'apprentissage ou présentant des troubles ou des retards du développement langagier font l'objet de dépistage systématique. Des interventions et du soutien sont apportés spécifiquement à ces élèves.

L'école applique aussi un système d'émulation pour les élèves. Il vise à récompenser les élèves méritants, notamment de la part des organismes du milieu. Les bons coups des élèves sont relevés, notamment dans le journal local. On affiche aussi leurs bricolages à l'école. Les élèves sont également invités à s'impliquer. Ils s'impliquent dans le conseil étudiant où ils trouvent des solutions à des problèmes ciblés. Ils participent aussi à la rédaction du journal de l'école, de son site web ou de sa radio selon les infrastructures et le soutien humain disponible. Ils s'impliquent lors de la semaine du bénévolat. Les élèves du primaire sont invités à participer à de multiples activités telles :

- la visite de l'école secondaire la plus proche,

- la libre expression de leurs intérêts notamment par le vote,
- la présentation de leurs réalisations à leurs parents. Ces derniers sont alors appelés à assister aux communications verbales effectuées par l'élève.

**En ce qui concerne les parents**, leur implication directe est sollicitée à l'école. Ils sont invités à participer à des activités en classe. Leurs connaissances et leurs expertises y sont directement sollicitées. Ils sont invités en classe dans le but de présenter leurs métiers. Ils accueillent aussi les élèves dans leur milieu de travail, soutenant ainsi l'opérationnalisation de l'approche *École orientante*. Ils sont aussi amenés à se prononcer sur leur vécu à l'école et à s'exprimer dans les journaux scolaires.

Des informations leur sont acheminées sur une base régulière afin qu'ils découvrent l'univers d'activités offertes par l'école et qu'ils en comprennent le fonctionnement. Des rencontres d'information sont organisées dans le but de leur expliquer le fonctionnement de l'école ainsi que les fondements et objectifs du programme FECRE. Des échanges sont aussi prévus avec les parents lors de la remise des bulletins.

La formation des parents est aussi mise de l'avant. Ainsi, l'école invite des ressources externes afin qu'elles parlent aux parents et aux enfants de l'importance de la scolarisation. Des activités qui ciblent le parent ou la famille sont organisées à l'école et plus particulièrement en classe. Il s'agit d'ateliers parent/enfant en classe qui concernent notamment la lecture. Des activités familiales sont aussi organisées à l'école. Certains ateliers visent plus spécifiquement à amener les parents à soutenir l'enfant. Ils participent entre autres à des ateliers visant l'accompagnement de leur enfant afin de les outiller par rapport à la réalisation d'activités concrètes soutenant la réussite éducative, notamment à la maison. Une trousse de lecture et d'écriture leur est distribuée. Des ressources externes sont mises à leur disposition pour les amener à comprendre les phases du développement de l'enfant et à utiliser le matériel qui leur est offert.

**En ce qui concerne les services présents dans la communauté.** Les organismes communautaires offrent des activités estivales pour les élèves. Les organismes qui desservent les parents et les enfants aménagent des coins de lecture et mettent à leur disposition des livres et des jouets éducatifs. L'école fait aussi la promotion des services offerts par les organismes du milieu. Les intervenants scolaires sont invités à connaître ces organismes, en utiliser les services et y référer les parents et les enfants lorsque pertinent. Les parents ou les élèves sont invités à s'impliquer au sein du milieu ou à



utiliser les services qui y sont offerts. Avec l'école, les élèves visitent leur municipalité ou leur quartier. Les coûts d'emprunt de volumes à la bibliothèque municipale sont annulés pour les élèves de plusieurs écoles.

**En ce qui concerne l'équipe école.** L'école participe au plan de formation continu de la commission scolaire. Des rencontres sont prévues en équipes-cycles, dans le but d'élaborer des activités et de participer à des formations collectives. Les intervenants de l'école rencontrent les organismes du milieu. Des rencontres sont prévues entre les partenaires. Les enseignants s'approprient le plan d'action de l'équipe locale et y participent. De la formation est offerte aux éducateurs, principalement sur l'éveil à la lecture. De manière marginale, des services sont offerts aux enseignants ayant des élèves en difficulté. Notons que l'enseignante ou l'enseignant est appelé à évaluer systématiquement sa classe, en faisant ressortir un portrait. Enfin, les plans de réussite définissent systématiquement des moyens d'action concernant le soutien à l'éveil ainsi qu'à la pratique de la lecture et de l'écriture en classe. Les écoles participent à la semaine du français. Les élèves sont invités à lire un volume à leurs pairs. Les élèves et les personnels scolaires partagent une lecture (lisent en même temps). Des élèves du primaire font la lecture à un enfant de la garderie. Des aînés et des parents font aussi la lecture à des élèves de certaines écoles.

➤ **Deuxième période (2006-2009)**

Durant la seconde période (2006-2009), les objectifs ou cibles sont généralement maintenus. Cependant, plusieurs moyens et indicateurs qui fonctionnent sont dès lors considérés comme étant intégrés dans le fonctionnement régulier ou normal de l'équipe école. L'aspect additif de ces derniers diminue donc par le remplacement de nouveaux moyens et indicateurs permettant de tenir compte de l'évolution de la nature des cibles. Si on constate une forte centration au départ sur la réalisation d'activités ou d'ateliers, ce qui traduit une formalisation des moyens, une logique thématique la remplace progressivement. On se réfère en effet à la promotion, aux devoirs, à la culture, par exemple.

Au départ, les acteurs non-scolaires sont désignés de manière floue par l'usage de la notion de milieu, qui sera remplacée progressivement par le terme organisme ou par la référence à des partenaires en particuliers, comme la bibliothèque municipale par exemple. La dimension partenariale prend forme progressivement. Ainsi, à partir de 2007-2008 l'idée de liens à créer dans l'interface école-communauté apparaît

formellement dans les plans de réussite et, en 2008-2009, on constate une centration plus systématique sur l'identification de mesures à caractère partenarial. La référence aux rencontres entre intervenants semble concrétiser ou donner forme au partenariat. La sollicitation de l'implication parentale demeure présente dans les trois années, mais prend des formes plus variées vers la fin. De plus, la mise en oeuvre de mesures de soutien, par exemple, en 2008-2009, traduit une certaine reconnaissance du parent comme un acteur pertinent et efficace, tant au sein de l'école qu'en tant que partenaire. Durant cette phase, les plans de réussite intègrent de façon croissante les moyens associés à la mise en oeuvre de tiers programmes, certains tels l'École en santé, ou l'Éveil à la lecture et à l'écriture étant structuraux et proposés directement par le MELS, d'autres tels Vers le Pacifique ou Fluppy répondant du choix et de la décision de l'école. Néanmoins, l'analyse montre que la centration sur l'élève ainsi que sur l'enseignant prédomine toujours dans les PdR, le premier constituant une cible et le second un acteur pivot probablement à cause de la nature intrinsèquement scolaire du dispositif.

### **En résumé**

- Le plan de réussite à modèle unique que propose FECRE permet la prise en compte d'objectifs et de moyens qui ciblent chacun des systèmes proximaux de l'enfant.
- L'appropriation des plans de réussite par les membres des équipes locales et, à plus forte raison, par ceux des équipes écoles s'est elle aussi réalisé en deux temps. Dans un premier temps, il y a centration sur des moyens et des cibles qui relèvent essentiellement du milieu scolaire. Dans un deuxième temps, la nature partenariale des équipes locales affecte celle des moyens mis de l'avant pour l'atteinte des diverses cibles, ces moyens voyant souvent leur réalisation sur le plan d'activités hors du milieu scolaire.
- Le plan de réussite, dans le cadre de FECRE, permet une meilleure intégration des multiples programmes et mesures dont le milieu scolaire est tributaire. Il en réduit la perception d'additivité de la part du personnel scolaire et permet le partage de l'actualisation de certains de ces programmes avec les organismes du milieu.

### **4.3 Deuxième objectif**

Évaluer les retombées de la mise en œuvre du programme FECRE sur la persévérance et la réussite scolaire des élèves concernés ainsi que sur la création de communautés éducatives sur les territoires des 22 écoles participantes.

#### **➤ Avertissement**

Dans le cadre de ce rapport, il n'a pas été possible de mesurer directement les effets de la mise en œuvre du programme FECRE sur la performance académique des élèves. L'absence de mode d'évaluation et de transmission de l'information sous une forme standardisée et uniformisée telle qu'elle prévaut au primaire, fait en sorte que la recherche d'un dénominateur commun dans les formes rapportées par les enseignantes et les enseignants à cet effet implique plusieurs opérations successives de transformation de l'information pour obtenir une forme quantifiable. Ces transformations, éliminent à leur tour la variabilité réelle de la répartition des scores chez les individus et entre les individus. Nous avons proposé aux partenaires d'évaluer cet effet, hors du calendrier qui nous était imparti, en relançant les commissions scolaires partenaires et en leur demandant de nous fournir au printemps 2010 les scores des élèves à la fin des trois premières étapes de cette année scolaire dans deux disciplines critères : le français et la mathématique. Les cohortes visées seraient celles qui ont terminé une sixième primaire en juin 2009 et qui ont effectué la transition primaire-secondaire dans une école secondaire de la même commission scolaire en septembre 2010.

Dans le cadre de ce rapport, nous faisons donc état des impacts de FECRE sur la réussite éducative des élèves selon les effets du programmes sur diverses composantes de leur environnement dont le personnel scolaire et les parents, au regard du déploiement d'attitudes et conduites favorables à la réussite et à la persévérance scolaire. Dans un deuxième temps, nous ferons brièvement état de données obtenues auprès des intervenantes et des intervenants, essentiellement les membres de l'équipe école, au regard de leur représentation des effets du programme, via la mise en œuvre du plan de réussite, sur la performance scolaire des élèves.

#### **4.3.1 Principales sources d'information**

- Entrevues individuelles (téléphoniques) réalisées en 2007 et 2009 avec les directrices et directeurs des écoles FECRE (N = 22),
- Entrevues de groupe réalisées *in situ* en 2007-2008 avec les intervenantes et intervenants participant à l'ensemble des équipes locales FECRE (N = 266 sujets identifiés individuellement).
- Entrevues individuelles (téléphoniques) réalisées durant l'automne 2008 avec les enseignantes participant aux équipes locales FECRE (N = 32).
- Entrevues individuelles téléphoniques réalisées en mai et juin 2009 avec 215 parents d'élèves fréquentant des écoles FECRE.
- Entrevues individuelles téléphoniques réalisées en mai et juin 2009 avec 36 parents d'écoles appariées (non-FECRE).
- Base de données d'enquête par questionnaires réalisée auprès des personnels (équipes écoles) des écoles FECRE (N = 294 sujets).
- Base de données d'enquête par questionnaires réalisée auprès des personnels (équipes écoles) des écoles appariées (N = 130 sujets).
- Modèles d'analyse des données : Statistique textuelle, entrevues individuelles et de groupe (cf. annexe 1); Analyse statistique de données catégorielles, univariée, bivariée (mesures d'association; Analyse factorielle des correspondances) et multivariée (MDS; Analyse en grappes; Analyse des correspondances multiples).

#### **4.3.2 Les effets de FECRE sur la réussite éducative selon les systèmes**

##### **4.3.2.1 Effets sur le système école**

Tout au long de la mise en œuvre de FECRE, une mission essentielle des directions d'écoles ainsi que des enseignantes et enseignants participant aux ÉL, fut de transmettre et de faire connaître au sein de l'institution les initiatives et décisions de cette instance. L'aspect majeur du travail de l'ÉL étant la gestion, la mise en œuvre et l'évaluation des PdR, on peut supposer que la lecture que les intervenantes et les

Intervenants de l'équipe école font des impacts du PdR représente un bon indicateur des effets systémiques du programme.

Dans le cadre de l'enquête par questionnaire menée en mai 2009 auprès de 425 intervenantes et intervenants des équipes écoles participant au Programme FECRE ou intervenant dans des écoles appariées à ces dernières, 294 répondantes et répondants intervenaient dans des écoles FECRE. Sur ce nombre, 35 % participaient à une ÉL et 65 % n'y participaient pas. Le profil de réponse au regard des questions portant spécifiquement sur les impacts des PdR ne se distinguait entre les deux groupes que pour un seul item : l'impact de la mise en œuvre du PdR sur l'implication des individus au sein de divers projets, dans et hors de l'école ( $L^2 = 11,69$  [5],  $p < 0,039$ ;  $V = 0,216$ ,  $p < 0,039$ ). Dans ce cas, ce sont les participantes et participants aux ÉL qui déclaraient le plus systématiquement s'impliquer de façon plus importante dans les projets déployés.

Nous avons ensuite vérifié s'il existait des différences significatives distinguant les membres des équipes écoles FECRE ou non-FECRE au regard des items portant sur l'impact de la mise en œuvre des PdR. Le fait d'intervenir dans une école FECRE implique une plus grande mobilisation de l'équipe-école autour de la réalisation des objectifs du PdR ( $L^2 = 11,98$  [5],  $p < 0,035$ ;  $V = 0,173$ ,  $p < 0,045$ ). La perception du plan de réussite en tant que document de nature administrative concernant essentiellement la direction de l'école y est moins forte que dans le cadre des écoles appariées ( $L^2 = 14,42$  [6],  $p < 0,025$ ;  $V = 0,191$ ,  $p < 0,029$ ). La croyance que la mise en œuvre du PdR contribue à former et à soutenir les parents y est plus forte que chez les répondantes et les répondants des écoles non-FECRE ( $L^2 = 21,98$  [5],  $p < 0,001$ ;  $V = 0,228$ ,  $p < 0,001$ ). Ces intervenantes et intervenants constatent plus fréquemment que leurs pairs des écoles appariées un impact positif fort de la mise en œuvre des PdR sur la participation des parents de leur école aux rencontres de début d'année ( $L^2 = 17,61$  [5],  $p < 0,003$ ;  $V = 0,232$ ,  $p < 0,004$ ).

Les praticiennes et praticiens des écoles FECRE considèrent plus systématiquement que leurs collègues des écoles appariées que la mise en œuvre du PdR a favorisé l'augmentation des fréquences et l'amélioration de la qualité de leur collaboration avec :

- les infirmières ou infirmiers scolaires ( $L^2 = 13,46$  [5],  $p < 0,019$ ;  $V = 0,186$ ,  $p < 0,05$ ),
- le personnel des réseaux de bibliothèques de quartier ( $L^2 = 18,73$  [5],  $p < 0,002$ ;  $V = 0,252$ ,  $p < 0,004$ ),

- des tiers intervenantes et intervenants municipaux (ex. services de police) ( $L^2 = 14,16$  [5],  $p < 0,015$ ;  $V = 0,215$ ,  $p < 0,027$ ),
- les intervenantes et intervenants des organismes communautaires ( $L^2 = 28,50$  [5],  $p < 0,0001$ ;  $V = 0,293$ ,  $p < 0,0001$ ),
- les travailleuses et travailleur sociaux ( $L^2 = 11,33$  [5],  $p < 0,045$ ;  $V = 0,235$ ,  $p < 0,047$ ).

Enfin, au plan pratique, les intervenantes et intervenants des équipes écoles FECRE se concertent plus systématiquement que leurs pairs des tierces écoles avec les praticiennes et les praticiens des organismes communautaires pour planifier et réaliser en commun des projets à caractère culturel ou autre ( $L^2 = 11,97$  [5],  $p < 0,049$ ;  $V = 0,180$ ,  $p < 0,05$ ).

- **Effets spécifiques sur la relation école-famille-communauté (système école)**

L'analyse de contenu des verbatim des entrevues réalisées auprès des parents des écoles FECRE ainsi que l'étude des entrevues de groupe auprès des intervenantes et intervenants des ÉL fait clairement ressortir un constat d'atténuation ou de disparition, selon le cas, du discours enseignant négatif au regard des conduites éducatives parentales en milieu défavorisé. De façon concomitante, les personnels scolaires soulignent l'émergence d'une tendance à la réduction des craintes des enseignants au regard des interactions avec les parents de mséf, notamment au niveau de l'appréhension d'attitudes et de conduites verbales agressives. Ces effets sont attribués aux pratiques collaboratives développées dans le cadre des projets et des activités ciblés dans le plan de réussite ainsi qu'aux changements d'attitudes parentales consécutifs.

On constate et on décrit l'émergence de nouvelles stratégies d'interaction avec les parents, notamment par le déploiement de pratiques de contacts réguliers visant à transmettre une image positive du vécu scolaire de l'enfant. Il importe donc de souligner les « bons coups » des élèves et d'utiliser cette pratique comme vecteur d'établissement de relations saines, durables et soutenues avec eux de la part du personnel enseignant. L'ajustement des contenus et du style des communications écrites destinées aux parents doit aussi tenir compte de leur niveau de littératie, voire d'alphabétisation. Les équipes écoles ont donc modifié le style et la forme littéraire des textes destinés aux

parents des élèves et ont diversifié les stratégies de communication en réduisant l'importance et la part de l'écrit en la matière.

Les activités déployées autour de la mise en œuvre des plans de réussite par les équipes écoles ont entraîné une modification progressive de la représentation que les enseignants ont du plan de réussite en tant que mesure « administrative » et, dans le cas particulier de FECRE, de liste d'ajouts à la tâche enseignante. Il en est résulté de la part du personnel scolaire:

- une meilleure compréhension du caractère intégrateur plutôt que cumulatif des interventions qui peuvent se faire dans l'école et à sa périphérie;
- l'identification de projets et de pratiques collaboratives gagnantes (best-practices) et la pérennisation de ces pratiques, notamment durant les trois dernières années de mise en œuvre du programme FECRE;
- l'identification de ressources « naturellement accessibles » dans le milieu lors de la planification et de la réalisation de projets associés à l'apprentissage scolaire ou à la vie de l'école (ex. connaissance d'individus ressources au sein des organismes partenaires de l'équipe locale);
- une meilleure insertion des enseignantes ou des enseignants et de leur intervention au sein de réseaux propres au « milieu » d'implantation de l'école;

Ces constats sont attribués en tant qu'effets directs de la durée et de la stabilité du programme.

Les données dont nous disposons ne suggèrent pas d'impact majeur sur l'organisation scolaire comme telle. Cependant, les écoles FECRE ont adopté une forme d'ouverture sur leur milieu, notamment en tant que lieu de service ouvert à la communauté ainsi qu'aux parents, qu'elles n'avaient pas auparavant. Nos données suggèrent que la gestion collective effectuée par les intervenantes et les intervenants membres des équipes locales, grâce à la conception même du processus de construction et de gestion des plans de réussite, a permis une prise en charge coordonnée des divers programmes dont l'école et la communauté sont gestionnaires. Comme nous l'avons vu, l'analyse séquentielle des plans de réussite permet de constater que, de façon progressive de 2005-2006 à 2008-2009, les plans de réussite et, par voie de conséquence leurs vecteurs, les équipes locales, ont intégré la gestion et l'articulation

d'une foule de programmes et mesures de diverses provenance, permettant leur mise en œuvre coordonnée et soutenant leur complémentarité.

La première et la seconde année d'opérationnalisation du programme, soit en 2003-2004 et en 2004-2005, peu de programmes sont pris en charge et il s'agit généralement de programmes d'intervention ponctuels (ex. Vers le Pacifique; YAPP; etc.). Les deux années subséquentes les programmes intégrés ou pris en charge progressivement vont de l'École en santé, de Québec en forme et du programme d'éveil à la lecture et à l'écriture (ÉLÉ), jusqu'aux projets spécifiques aux écoles concernées de la Commission scolaire Marguerite Bourgeois soutenus dans le cadre du Programme de soutien à l'école montréalaise.

De façon plus concrète, les quelques statistiques suivantes attestent de l'efficacité de la mise en œuvre des plans de réussite et de la coordination des interventions au sein des équipes locales en matière de soutien à l'articulation et à l'intégration des divers programmes et mesures affectant les écoles FECRE. Ces données comparent le point de vue des intervenantes et des intervenants des équipes écoles FECRE à celui de leurs pairs des écoles témoins. Lors de l'enquête par questionnaires :

- 66 % des répondantes et répondants des équipes écoles FECRE déclaraient que leur institution participait au programme « École en santé » alors que 34 % de leurs pairs des équipes écoles appariées déclaraient que leur institution participait à ce programme,
- 67 % des répondantes et des répondants des équipes écoles FECRE sachant que le programme existait dans leur institution s'y impliquaient contre 33 % dans les écoles témoins.

Enfin, comme nous l'avons vu antérieurement, la mise en œuvre de FECRE semble avoir eu un effet positif sur l'adoption de pratiques interdisciplinaires entre diverses catégories d'intervenantes et d'intervenants de l'équipe école d'une part et, d'autre part, entre ceux-ci et leurs collègues des divers réseaux représentés au sein des ÉL.

#### **4.3.2.2 Effets sur le système famille**

Un des effets majeurs attribué à l'action des É.L. et, en particulier, aux interventions des personnels des écoles FECRE s'avère l'atténuation ou la disparition du discours parental négatif au regard de l'école et des conduites enseignantes en milieu défavorisé. On constate l'émergence d'un discours de soutien et d'encouragement des parents au



regard de l'importance que l'enfant soit présent et qu'il s'implique à l'école. Les directions, les personnels ainsi que les enseignants participant aux É.L. soulignent l'augmentation de la présence parentale aux activités scolaires formelles, par exemple lors des rencontres avec le personnel de l'école en début d'année; des rencontres de fin d'étapes; etc. Ils font aussi état de l'augmentation de la participation parentale aux activités parascolaires ou périscolaires telles les visites d'institutions, par exemple les visites muséales, et les activités d'exploration de l'environnement de l'école. Outre ces effets ou impacts, l'analyse de contenu des entrevues individuelles, des entrevues de groupe et l'analyse statistique des données d'enquête font ressortir :

- l'augmentation de l'intérêt des parents au regard des réalisations de leurs enfants,
- une plus grande implication dans les activités d'encadrement des tâches scolaires malgré la persistance d'un sentiment d'incompétence d'une majorité des parents par rapport aux contenus académiques lorsqu'ils sont conviés, par exemple à fournir une aide aux devoirs de leurs enfants,
- une réduction significative du volume des tâches non accomplies à la maison (devoirs et leçons) constatée de la part du personnel enseignant;

Ces données sont confirmées par le constat, dans le cadre de l'enquête par questionnaires, d'effets positifs dans les écoles FECRE pour plus de 75 % des répondantes et des répondants sur le plan de :

- la participation aux rencontres de début d'année et de fin d'étape,
- la participation à la préparation et à la réalisation d'activités spéciales dans et hors de l'école,
- la participation aux rencontres avec les personnels scolaires visant à corriger ou à résoudre des problèmes de comportement ou d'apprentissage des élèves et l'attitude des parents à cet égard.

Bien que plus mitigées, nos données confirment l'émergence d'une tendance à la croissance des requêtes faites par les parents en matière d'accès à l'information ou d'appui à la gestion du travail scolaire des enfants, d'accès aux ressources du réseau scolaire, de la santé et des services sociaux ainsi qu'aux services des organismes communautaires.

Outre ce qui précède, les parents membres ainsi que les représentants des organismes communautaires au sein des É.L. font état du développement d'un réseautage effectif des parents, souvent via les activités externes à l'É.L. L'ensemble des intervenants constate une meilleure compétence de la part des parents lorsqu'ils vont chercher l'aide et les ressources dont ils ont besoin pour encadrer leurs enfants ou lorsqu'ils cherchent vers qui les diriger en cas de situations problèmes leur échappant. Les intervenants de l'équipe école présents au sein des É.L. constatent pour leur part une confiance accrue de la part des parents au regard des compétences du personnel scolaire pour les aiguiller dans le système lors de la recherche de ressources de soutien scolaire ou extra scolaire pour leurs enfants.

Les entrevues téléphoniques réalisées auprès de 215 parents d'élèves des écoles FECRE permet de constater que peu d'entre eux connaissent le programme comme tel, ce qui influence directement leur capacité de répondre à la question suivante portant sur les qualités ou les points négatifs propres à ce programme. Par contre lorsqu'on leur demande si l'école répond aux besoins particuliers de leurs enfants et comment le fait-elle, les parents répondent positivement en mentionnant essentiellement :

- une accessibilité accrue aux services spécialisés lorsque l'enfant le requiert,
- un encadrement de qualité fourni à l'élève de la part de l'ensemble du personnel,
- une très grande régularité de l'information reçue de la part du personnel scolaire et le caractère positif de cette information, même en situation de résolution de problèmes,
- la possibilité pour le parent de s'intégrer aux activités de l'école et de la classe,
- l'impression d'être considéré comme un interlocuteur valable et important de la part de l'ensemble des personnels scolaires ou auxiliaires.

#### **4.3.2.3 Effets sur le système enfant**

Les intervenantes et les intervenants sont incapables d'attribuer un effet direct de FECRE sur « l'apprentissage scolaire des élèves » au sens d'en mesurer l'impact sur la performance scolaire. Néanmoins, l'objet investigué étant plus large, soit la réussite éducative, ils en constatent un certain nombre d'effets majeurs :

- sur le sentiment d'appartenance des élèves à l'école;

- sur l'évolution des attitudes parentales à partir desquelles ils infèrent un effet de la modification du discours parental sur l'intérêt de l'élève par rapport à l'apprentissage scolaire;
- sur l'estime de soi des élèves en tant qu'effet-retour de la modification des attitudes parentales et de la fierté des parents au regard de la participation aux activités de l'école.

Pour leur part, les praticiennes et les praticiens des équipes écoles constatent une réduction significative de l'absentéisme scolaire qu'ils attribuent notamment à la modification de l'attitude des personnels au regard de l'élève de milieu socioéconomique faible (mséf) ainsi qu'aux activités spécifiques déployées dans le cadre de la mise en œuvre des plans de réussite. La vérification de l'évolution du ratio entre fréquences d'absentéisme et taille de l'effectif scolaire, là où il était possible de le faire soit dans quatorze des vingt-quatre écoles ayant participé au programme FECRE, permet de constater que cet effet ne s'observe qu'à partir de la quatrième année de mise en œuvre du programme mais qu'il s'amplifie par la suite.

Les divers intervenantes et intervenants des ÉL et des équipes écoles ayant participé aux séquences d'entrevues infèrent aussi une augmentation probable de la qualité des apprentissages réalisés par les élèves suite au constat de réduction du volume des tâches non accomplies à la maison. Cette inférence est soutenue par les résultats de l'enquête par questionnaire menée auprès des professionnels des équipes écoles FECRE dont, selon les items, 50 % à 75 % de l'effectif affirme l'effet positif de la mise en œuvre du plan de réussite sur la construction des diverses compétences transversales ciblées par le *Programme de formation de l'école québécoise*. Ces mêmes intervenants affirment à plus de 60 % la présence d'un impact positif important de la mise en œuvre des plans de réussite sur l'apprentissage des compétences ciblées dans les divers domaines des deux disciplines critères soit le français et la mathématique. Ils constatent enfin une réduction des incidences des problèmes de comportement à l'école et dans la communauté et en attribuent la cause aux effets indirects de l'augmentation de l'estime de soi, du sentiment de confiance et d'appartenance au « milieu école ».

Enfin, les intervenantes et les intervenants de l'équipe école FECRE constatent des impacts positifs majeurs de la mise en œuvre des PdR aux plans suivants chez leurs élèves (cf. tableau 1):

<b>Objet de l'effet positif observé</b>	<b>% des répondantes et des répondants</b>
Comportement des élèves en classe	81 %
Comportement des élèves ailleurs dans l'école	79 %
Interactions avec les autres élèves dans la classe	81 %
Interactions avec les autres élèves ailleurs dans l'école	77 %
Interactions des élèves avec les tiers enseignantes et enseignants	78 %
Interactions avec les intervenantes et intervenants spécialisés	77 %
Interactions avec les autres intervenantes et intervenants	74 %

**Tableau 1 : Impacts du plan de réussite sur les attitudes et conduites des élèves FECRE**

#### **4.3.3 Les indicateurs indirects d'effets de FECRE sur la réussite scolaire (performance)**

Sur le plan de la réussite éducative, et plus concrètement, dans le domaine de l'apprentissage scolaire, les intervenantes et les intervenants des écoles FECRE considèrent plus systématiquement que leurs collègues des écoles appariées que la mise en œuvre des PdR a eu un impact important sur l'apprentissage des disciplines suivantes :

- Univers social ( $L^2 = 14,21$  [5],  $p < 0,014$ ;  $V = 0,250$ ,  $p < 0,024$ ),
- Sciences et technologie ( $L^2 = 11,11$  [5],  $p < 0,049$ ;  $V = 0,223$ ,  $p$  ns.),

Même si on n'observe pas de différence significative entre les catégories de réponse entre les deux groupes, 70 % des intervenants des équipes écoles FECRE considèrent que la mise en œuvre du PdR a eu impact positif majeur sur l'apprentissage du français, notamment en lecture (60 %), ainsi que sur l'apprentissage des mathématiques (58 %).

Enfin, les répondantes et répondants des équipes écoles FECRE se distinguent de leurs pairs des écoles appariées en ce qu'ils considèrent que la mise en œuvre des PdR a eu un impact positif significatif sur la construction par les élèves de la compétence à se donner des méthodes de travail efficaces ( $L^2 = 15,52$  [5],  $p < 0,008$ ;  $V = 0,229$ ,  $p < 0,01$ ).

## **5. En guise de conclusion**

Notre étude impliquait l'évaluation des impacts du programme FECRE à deux niveaux principaux. Premièrement nous devons identifier les caractéristiques distinctives de FECRE par rapport à des tiers programmes de soutien à la réussite et à la persévérance scolaire au Québec. L'identification de ces caractéristiques nous a amené à nous pencher sur les avantages et les limites d'un programme dont la structure même implique le décloisonnement par rapport au milieu scolaire et le droit de regard de tiers intervenantes et intervenants sur un objet qui est propre à l'école, le plan de réussite.

Le travail commun d'intervenantes et d'intervenants de divers réseaux gouvernementaux ainsi que d'organismes para gouvernementaux ou non gouvernementaux a permis l'émergence de formes d'interdisciplinarité professionnelle ainsi qu'une meilleure connaissance des compétences de chacune et de chacun. Il s'agit là du produit direct de la réalisation à long terme d'une tâche commune, la rédaction, la supervision et l'évaluation du plan de réussite, mais aussi de la réalisation tout aussi commune d'une pléiade de projets d'envergure plus ou moins modeste, permettant aux acteurs de construire une expérience partagée et d'en faire bénéficier l'ensemble des acteurs au travers de l'activité de l'équipe locale.

Il ressort de nos investigations que ni l'émergence, ni la stabilisation, ni surtout la durée des équipes locales et, en conséquence, du caractère unique des plans de réussite développés par ces dernières puis déployés notamment par les équipes écoles n'aurait été rendu possible sans le rôle majeur joué par l'agente ou l'agent de développement. La gestion des activités et des projets que génère le type de plan de réussite FECRE est beaucoup trop lourd pour se réaliser sous la supervision exclusive des directions d'écoles.

FECRE a eu plusieurs impacts évaluables, surtout au regard de la modification progressive des attitudes et des conduites des personnels scolaires à l'égard du milieu familial et social de l'enfant et inversement. Dans l'ensemble des milieux scolaires où

nous avons mené notre étude, on souligne l'adoption d'attitudes positives de la part des personnels au regard non seulement de la communication avec les parents d'élèves en milieu défavorisé, mais aussi par rapport à une participation active et massive de ces derniers à des projets ou activités qui se déploient au sein même de l'école. En cela, on peut affirmer que FECRE a favorisé l'intégration de l'école dans son milieu. Inversement, FECRE a eu un impact majeur et généralisé au regard de l'attitude des parents et de certaines ressources du milieu tant au plan de la communication et de la collaboration avec les équipes écoles qu'au plan de l'identification du personnel scolaire en tant que ressource utile pour une meilleure compréhension des services offerts notamment par les réseaux et organismes non scolaires présents dans le milieu d'implantation de l'école.

Dans ce sens, le résultat de notre recherche soutient le fait que l'implantation de FECRE a eu un impact majeur et durable sur la création de communautés éducatives sur les territoires des 22 écoles participantes.

Notre étude impliquait aussi le recueil d'informations des effets de FECRE sur la réussite et la persévérance scolaire des jeunes. Si nous ne disposons pas de données directes, pour les motifs précédemment invoqués, au regard de l'impact de la mise en œuvre du programme sur la réussite académique en regard des diverses disciplines scolaires, nous disposons d'indicateurs précis quant à son effet sur la réussite éducative. On peut imputer au changement d'attitude à la fois des personnels scolaires et des parents les changements d'attitudes et de conduites observées chez les élèves. Réduction de l'absentéisme scolaire, baisse évoquée par les personnels scolaires au regard des conduites inappropriées sur le territoire de l'école, présence croissante des parents aux activités d'information et de formation offerte par l'école, autant d'indicateurs correspondant à des facteurs de protection au regard de la mésadaptation sociale et scolaire de l'élève, notamment en milieu défavorisé.

## **6. Limites de l'étude**

Comme nous l'avons déjà mentionné, les résultats obtenus dans le cadre de cette étude évaluative comportent essentiellement une limite « de taille ». La mesure critère de l'impact d'une innovation pédagogique sur l'apprentissage est généralement fondée sur l'existence d'indicateurs stables et récurrents. Dans le système scolaire québécois, jusqu'à très récemment la mesure et l'évaluation des apprentissages au primaire ne faisaient pas l'objet de recueils systématiques de données sur la base d'instruments

valides et fidèles fournissant une information comparable. Les indicateurs de rendement compilés par les commissions scolaires au primaire réfèrent à des pratiques évaluatives non standardisées de la progression de la maîtrise de compétences disciplinaires par les élèves. La compilation des résultats de ces évaluations en foi de la lecture que les enseignantes et les enseignants ou encore que les équipes cycles font des échelles de compétences varie d'une commission scolaire à l'autre, d'une école à l'autre, voire, d'une année à l'autre dans une même école. Après évaluation de l'information disponible et de sa qualité auprès des services compétents des diverses commissions scolaires partenaires, il nous est rapidement apparu que l'exercice de standardisation des données qui devrait être réalisé à partir des dossiers scolaires des élèves des cohortes des écoles FECRE ainsi que des écoles appariées pour les six années scolaires concernées ne permettrait pas la réalisation de calculs statistiques qui fassent sens. En effet, la qualité de la donnée résiduelle aurait été douteuse. Nous avons donc du abandonner l'objectif de mesure directe des impacts de FECRE sur la performance scolaire des élèves.

De la même façon, la consultation des données disponibles en milieu scolaire au regard des taux d'absentéisme des élèves dans les écoles primaire nous a rapidement mené à devoir constater que ces données ne sont généralement pas informatisées et qu'elles ne sont pas conservées sur une période de plus de deux ans incluant l'année scolaire en cours. Les données que nous avons pu obtenir en ce qui concerne quatorze écoles FECRE ont été majoritairement recueillies manuellement par les agentes et agents de développement, après un laborieux travail de fouille dans les archives de certaines commissions scolaires, minoritaires au demeurant. Cette situation « systémique » a affaibli la qualité et surtout la généralisabilité des activités de validation du discours des intervenantes et des intervenants des écoles FECRE au regard de certains effets positifs du programme.

Il résulte de ce qui précède que la grande majorité des données recueillies, incluant celles qui sont issues de l'enquête par questionnaire auprès des personnels scolaires, demeurent des données représentationnelles. Il s'agit là d'une limite majeure qui n'est pas propre à notre démarche évaluative mais qui affecte et affectera les études portant sur le milieu scolaire primaire tant et aussi longtemps que certaines mesures de standardisation du recueil normal de données auprès des populations scolaire n'auront pas été adoptées. La pratique d'épreuves standardisées, uniformes, appliquées à

l'évaluation des apprentissages à tout le moins à la fin des deuxième et troisième cycles du primaire en est une. La systématisation, la conservation et l'informatisation du recueil de données portant sur la fréquentation scolaire en est une autre.



## Références

- Agresti, A. (1990). *Categorical data analysis*. New York: John Wiley and sons.
- Andersen, E.B. (1990). *The statistical analysis of categorical data*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Arnold, D. et Doctoroff, G. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54, 517-545.
- Baldwin, C.K., Hutchinson, S.L. et Magnuson, D.R. (2004). Program Theory: a framework for Theory-driven programming and evaluation. *Therapeutic Recreation Journal*. Document électronique consulté le 27 septembre 2009 à l'adresse : [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3903/is\\_200401/ai\\_n9373389/](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3903/is_200401/ai_n9373389/)
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France, collection Quadrige.
- Bédard, J., Potvin, L., Couturier, Y., Desbiens, J.-F., Hasni, A., Larose, F., Lenrun, J., Lenoir, Y., Receveur, O. et Terrisse, B. (2008). *Évaluation d'un projet d'éducation à la nutrition implanté dans des écoles montréalaises en milieu défavorisé (CRSH 2005-2008) réunissant les milieux familial, communautaire et scolaire et mesures de ses effets (IRSC 2005-2007)*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative. Document téléaccessible à l'URL : [http://www.crie.ca/Recherches/etude\\_pcpur\\_2008.htm](http://www.crie.ca/Recherches/etude_pcpur_2008.htm)
- Benzécri, J.-P. (1980). *Pratique de l'analyse des données. Analyse des correspondances : exposé élémentaire*. Paris: Dunod.
- Blasius, J. (1994). Correspondance analysis in social science research. In M. Greenacre et J. Blasius (dir.), *Correspondance analysis in social sciences* (p. 23-52). San Diego: Academic Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chen, H. T. (1990). *Theory driven evaluations*. Thousand Oaks, Ca.: Sage publications.
- Chen, H.T. (2005). *Practical program evaluation*. Thousand Oaks, Ca.: Sage publications.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'École, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, Avis à la ministre de l'Éducation.
- Couturier, Y. et Chouinard, I. (2003). La condition interdisciplinaire dans les métiers relationnels du secteur sociosanitaire: une mise en problème. *Esprit critique*, 5(1), Revue électronique téléaccessible à l'URL : <http://www.espritcritique.org>.
- Couturier, Y., Larose, F. et Bédard, J. (2009). Continuités et discontinuités de l'intervention éducative et de l'éducation socioéducative en milieu scolaire défavorisé. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 42(4), 93-116.
- Cox, T. F. et Cox, M.A. (1994). *Multidimensional scaling*. London: Chapman & Hall.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

- Epstein, J. L. (2005a). A case study of the Partnership Schools Comprehensive School Reform (CSR) model. *Elementary School Journal*, 106(2), 151-170.
- Epstein, J. L. (2005b). Attainable goals? The spirit and letter of the no child left behind act on parental involvement. *Sociology of Education*, 78(2), 179-182.
- Epstein, J. L. (2006). Families, schools, and community partnerships. *Young Children*, 61(1), 40.
- Gagnon, F., Bilodeau, A. et Bélanger, J. (2006). *La collaboration école-famille-communauté et les mesures innovantes de soutien à la réussite scolaire en milieux défavorisés : Le cas Hochelaga-Maisonneuve*. Montréal : Direction de la santé publique, secteur Planification, orientation et évaluation.
- Gouvernement du Québec (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*. Québec : Ministère de l'éducation. Document téléaccessible à l'URL : <http://www.mels.gouv.qc.ca/Agirautrement/agir.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2003). *Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage. Programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés*. Québec : Ministère de l'éducation. Document électronique consulté le 11 septembre 2009 à l'adresse : <[http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/fecre/pdf/cadre\\_fecre.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/fecre/pdf/cadre_fecre.pdf)>
- Grenon, V. (2000). *Méthodes factorielles en statistique textuelle. Application à l'analyse du discours en matière d'informatique scolaire au Québec*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Mémoire de maîtrise ès sciences.
- Grenon, V. (2008). *Impact de la formation en milieu de pratique sur les stagiaires quant au développement de leur niveau d'alphabétisation informatique, de leur sentiment d'auto-efficacité et de leurs attitudes de stress et d'utilité perçue au regard des TIC*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Thèse de doctorat (Ph.D.) en éducation.
- Harkness, S., Moscardino, U., Bermudez, M.R., Zylicz, P.O., Welres-Nystrom, B., Blom, M., Parmar, P., Axia, G., Palacios, J. et Super, C.M. (2006). Mixed methods in international collaborative research: The experiences of the international study of parents, children, schools. *Cross-Cultural Research*, 40(1), 65-82.
- Johnson, R.B, Onwuegbuzie, A.J. et Turner, L.A. (2007) Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 112-133.
- King, J.A. (2003). Evaluating educational programs and projects in the USA. In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam et L.A. Wingate (dir.), *International handbook of educational evaluation* (p. 721-732). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Larose, F., Bédard, J., Terrisse, B. et Couturier, Y. (2004). Epistemic foundations of the attitudes requested on the part of the preschool teachers working with low socioeconomic status children and their families. *International Journal of Child & Family Welfare*, 7(4), 218-232.
- Larose, F., Bourque, J. et Lenoir Y. (2002). *Étude des représentations des compétences attendues chez les futurs ingénieurs formés à l'Université de Sherbrooke ainsi que des motifs de sélection de ce programme chez les formés*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE). Rapport de recherche déposé auprès du vice-rectorat à l'enseignement, du vice-rectorat à la recherche et du décanat à la faculté de Génie.

- Larose, F., Grenon, V., Ratté, S. et Pearson, M. (2000). Curriculum et Coca-Cola : un nouvel emballage change-t-il la saveur? Les concepts de matière, de discipline, de savoir et de connaissance dans le contexte de la réforme du curriculum au Québec. *Éducation et francophonie*, 28(2), 188-215.
- Larose, F., Jonnaert, P. et Lenoir, Y. (1996). Le concept de didactique : une étude lexicométrique illustrative d'un corpus de définitions. *Eduquer et Former, Théories et Pratiques*, 8(1), 28-44.
- Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J. et Karsenti, T. (2001). *La formation à l'enseignement au préscolaire: des compétences pour l'adaptation à une société en profonde mutation*. Toronto: Rapport de recherche sous commandite déposé auprès du Conseil des ministres de l'éducation du Canada dans le cadre du programme pancanadien de recherche en éducation. Document consulté le 12 octobre 2009.  
< <http://www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2001/indexf.asp>>
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y., Bédard, J. (2004). Approches écosystémiques et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education. A Journal of Educational Research and Practice* 13(2), 56-80.
- Legendre, R. (2000). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal/Paris: Guérin-Eska.
- Lott, B. (2003). Recognizing the welcoming the standpoint of low-income parents in the public schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(1), 91-104.
- Martinand, J.-L. (2000). Pratique de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse (dir.), *Didactique des disciplines, les références au savoir* (p. 17-24). Bruxelles : De Boeck.
- Meulman, J.J., Van der Kooij, A.J. et Heiser, W.J. (2004). Principal components analysis with nonlinear optimal scaling transformations for ordinal and nominal data. In D. Kaplan (dir.), *The Sage Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences* (p. 49-72). Thousand Oaks (CA): Sage Publications Inc.
- Morell, L. et Bee-Tan, R.J. (2009). Validating for use and interpretation: A mixed methods contribution illustrated. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(3), 242-264.
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris : ESF.
- Pawson, R. et Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications.
- Pearson, M. (2005). *Environnements didactiques virtuels et pédagogie du projet : analyse de l'intervention éducative d'un enseignant en milieu scolaire socioéconomiquement faible*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Thèse de doctorat (Ph.D.) en éducation.
- Perrenoud, P. (2003). Ancrer le curriculum dans les pratiques sociales. *Résonances*, 6, 18-20.
- Sheldon, S.B. (2005). Testing a equation structural model of partnership program implementation and parent involvement. *Elementary School Journal*, 106(2), 171-187.

- Sheldon, S.B. et Van Vooris, F.L. (2004). Partnership programs in US schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 125-148.
- Tashakkori, A. et Teddlie, C. (dir.) (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks (Ca): Sage Publications Inc.
- Terrisse, B., Larose, F. et Couturier, Y. (2003). Quelles sont les compétences attendues pour assurer la professionnalité dans l'intervention socio-éducative auprès du jeune enfant et de sa famille ? *Revue internationale de l'éducation familiale*, 7(1), 11-31.
- Terrisse, B., Larose, F. et Lefebvre, M.L. (2001). La résilience: facteurs de risques et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 16, 129-172 (No thématique, École/Famille : quelles médiations?).
- Terrisse, B. et Lefebvre, M.L. (2007). L'école résiliente: facteurs de risque, facteurs de protection et sentiment d'efficacité collective. In B. Cyrulnik et J.P. Pourtois (Dir.). *École et Résilience* (p. 20-38). Paris: Odile Jacob.
- Terrisse, B., Lefebvre, M.-L., Larose, F. et Martinet, N. (2000). *Analyse des caractéristiques des mesures d'intervention éducative précoce et comparaison de leurs effets à moyen terme sur l'adaptation scolaire et social d'enfants de milieu socio-économiquement faible : rapport final de recherche / présenté au Conseil québécois de la recherche social pour la subvention no 2677 095*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Groupe de recherche sur l'adaptation scolaire et sociale.
- Ward, J.H. (1963). Hierarchical Grouping to Optimize an Objective Function. *Journal of the American Statistical Association*, 58, 236-244.

## **Annexe 1**

### **Informations d'ordre méthodologique**

### **Caractéristiques de la démarche évaluative épousée**

Dans le cadre d'une recherche évaluative, plusieurs choix s'offrent aux chercheurs. Essentiellement ces choix varient d'une évaluation externe complète mettant l'accent sur la neutralité et l'objectivité des processus d'évaluation, jusqu'à l'évaluation interne réalisé par des acteurs des processus à l'étude, en passant par divers formats plus ou moins mixtes (King, 2003). Ce sont les enjeux internes et externes, la possibilité de généraliser un programme ou de maintenir son financement par exemple, qui en justifient le plus souvent le choix.

Les études évaluatives réalisées dans le passé par les membres de l'équipe répondaient généralement au premier type de modélisation méthodologique qualifiée par la documentation scientifique « d'évaluation de boîtes noires » caractérisées de façon exclusive comme suit : "(...) *it assesses whether a program is achieving its predetermined goals, which meets stakeholders needs for accountability.*" (Chen, 2005; p. 232). Ainsi, par exemple, dans le cadre de la recherche menée par l'équipe de Terrisse, Lefebvre, Larose et Martinet (2000), l'évaluation de l'impact des mesures du « Plan Pagé » sur la scolarisation des enfants de quatre et cinq ans de milieux socioéconomiques faibles (mséf) a été réalisée six ans après l'application de la mesure, donc « *post hoc* ». Cette évaluation se fondait certes sur des données « objectives » standardisables, les dossiers scolaires de 3500 élèves, mais aussi et surtout sur des données représentationnelles recueillies plusieurs années après le fait auprès d'intervenantes et d'intervenants qui ne pouvaient que se fier sur leurs souvenirs.

Dans le cas de la présente recherche nous avons préféré avoir recours à une approche évaluative réaliste (*Realistic evaluation* : Pawson et Tilley, 1997) s'inspirant plus particulièrement des travaux de Chen (1990, 2005) portant sur le *Theory-driven outcome evaluation*. Celle-ci diffère de la « black-box evaluation » en ce que :

"Evidence of program efficacy is usually achieved through impact evaluation studies that examine whether or not desired outcomes occur. While these impact studies often do provide empirical evidence of outcomes they often do not adequately account for how the outcomes occurred (...). A more compelling evaluation would account for the processes by which the program outcomes were achieved (Davidson, 2000; Donaldson, 2001). However, this type of theory-driven evaluation needs to extend from theory-driven program planning. Whereas researchers are generally concerned with advancing theory through empirical tests of that theory, practitioners working in real life situations may design programs based not on theory, but on best practices or conventions that have evolved over time through experience

(Sussman & Sussman, 2001). While there may be a general consensus on the merit of these practices, they rarely have been tested through systematic research.”

(Baldwin, Hutchinson et Magnuson, 2004, p. 1).

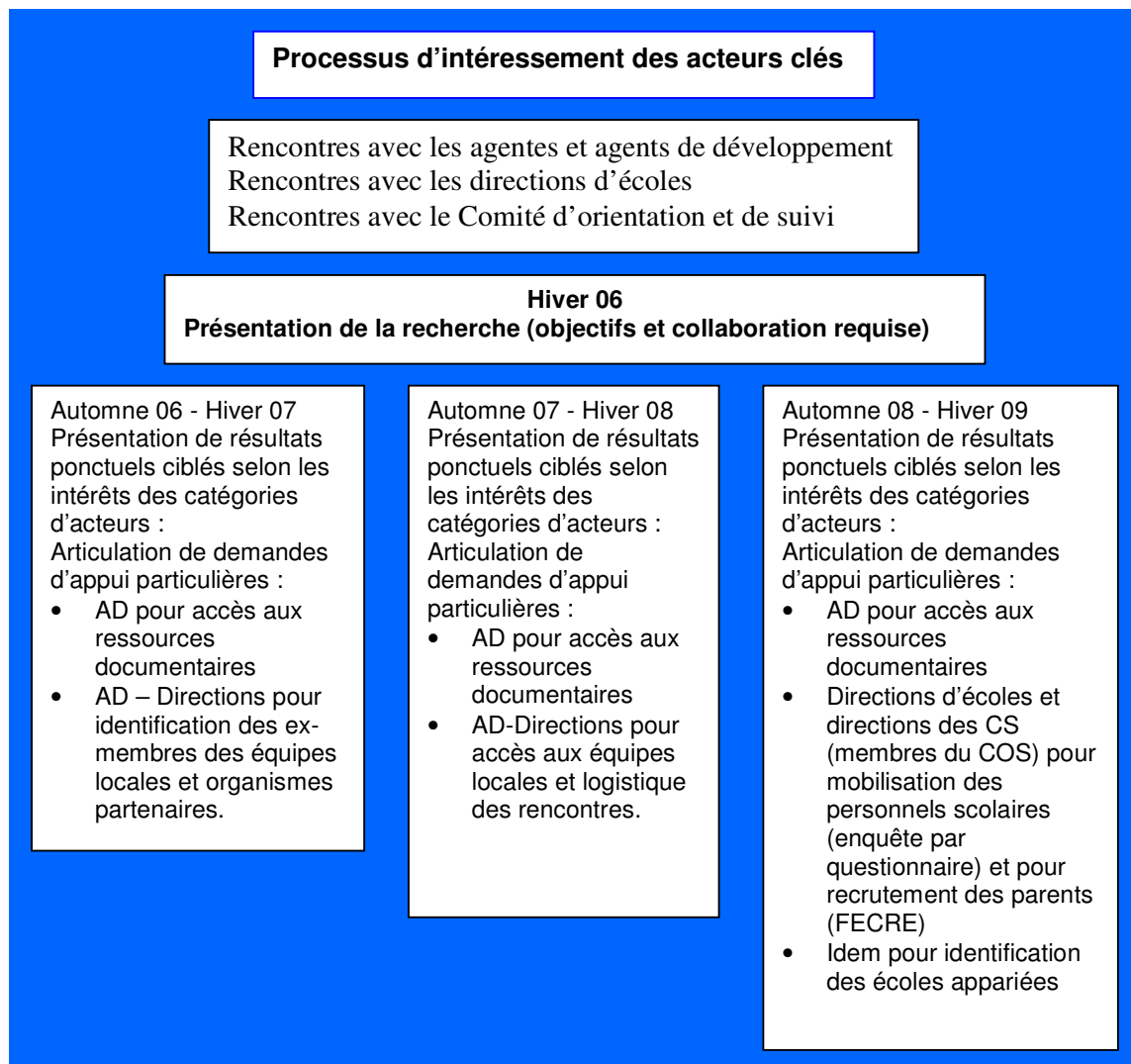
Dans le cas de l'étude d'impact de FECRE, le choix de ce modèle méthodologique s'avérait d'autant plus justifié que la conception et l'implantation du programme impliquaient l'adoption de fondements théoriques et le déploiement de pratiques unitaires. Il s'agissait essentiellement du modèle écosystémique<sup>4</sup> issu de la définition développementale qu'en fait Bronfenbrenner (1979) et de dispositifs communs soit la construction d'équipes locales (É.L.) autour d'une tâche commune, la rédaction et la mise en œuvre d'un modèle unitaire de plan de réussite.

L'adoption d'un modèle de type *Theory-driven outcome evaluation* rendait dès lors possible le déploiement de pratiques évaluatives fondées sur le partenariat avec certaines catégories d'acteurs clés, par exemple les agentes et agents de développement ainsi que les directions d'écoles, et leur cooptation dans un processus de recueil de données. Inversement, cette cooptation impliquait le retour systématique d'informations ciblées (cf. figure 1) et la mesure de leur effet sur les pratiques ou sur l'évolution des représentations des pratiques des acteurs du programme FECRE.

Le retour systématique d'informations à des acteurs qui sont, en même temps, partenaires et sujets de l'évaluation, implique une mesure de l'effet de contamination. Pour ce faire, nous avons systématiquement validé la cohérence des résultats obtenus dans le cadre des diverses entrevues (individuelles et de groupe) avec les intervenants en fonction des résultats aux items de l'enquête par questionnaires qui leur correspondaient au plan thématique. Les répondantes et les répondants ne participant pas dans leur grande majorité aux travaux des É.L. et excluant tant les agentes et agents de développement que les directions d'école, la cohérence des réponses sur les grands nombres et la confrontation des lectures des acteurs au regard de certains thèmes communs avec celle des parents lors des entrevues a permis une mesure de la fiabilité du discours des partenaires.

---

<sup>4</sup> La lecture du modèle écosystémique qui caractérise FECRE est présenté en page 11 du document intitulé « Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage », Gouvernement du Québec (2003).



**Figure 1 : Description séquentielle de l'effet du processus d'intéressement sur l'implication des acteurs**



## **Méthodologie de recueil et d'analyse des données**

### *3.1 Méthode*

Au plan du choix du type de données recueillies, nous avons respecté une approche de type méthodologie mixte (Johnson, Onwuegbuzie et Turner, 2007; Morell et Bee-Tan, 2009) utilisant de façon complémentaire des données «qualitatives» (verbatim d'entrevues de groupe et d'entrevues individuelles; données documentaires; etc.) ainsi que des données quantitatives issues d'enquêtes par questionnaire. Les variables étant dans les deux cas «qualitatives» la complémentarité de l'analyse peut s'assurer par l'application de modèles multidimensionnels équivalents pour leur «traitement» (recours à la statistique textuelle).

Au 1<sup>er</sup> juillet 2009, l'équipe de recherche disposait donc de données recueillies selon diverses modalités spécifiques :

#### *Données documentaires*

- Ensemble des plans de réussite produits par les équipes locales FECRE de 2004-2005 à 2008-2009,
- Échantillons de tailles variables de documents et de pièces produites par les équipes locales dans le cadre de la réalisation des activités associées aux plans de réussite.

#### *Données d'entrevues*

- Entrevues individuelles (téléphoniques) réalisées en 2007 et 2009 avec les directrices et directeurs des écoles FECRE,
- Entrevues individuelles (téléphoniques) réalisées en 2007 et 2008 avec les agentes et agents de développement FECRE,
- Entrevues individuelles téléphoniques réalisées en mai et juin 2009 avec 215 parents d'élèves fréquentant des écoles FECRE,
- Entrevues individuelles téléphoniques réalisées en mai et juin 2009 avec 36 parents d'écoles appariées (non-FECRE),
- Entrevues individuelles téléphoniques réalisées en mai et juin 2009 avec 22 enseignantes et enseignants d'écoles FECRE,

- Entrevues individuelles (téléphoniques) réalisées durant l'automne 2008 avec les enseignantes participant aux équipes locales FECRE (N = 32),
- Entrevues individuelles téléphoniques réalisées en mai et juin avec 10 enseignantes et enseignants d'écoles appariées (non-FECRE),
- Entrevues de groupe réalisées en 2007-2008 avec les intervenantes et intervenants participant à l'ensemble des équipes locales FECRE (N = 266 sujets identifiés individuellement),
- Entrevue de groupe réalisée en mai 2009 avec les agentes et agents de développement FECRE.

### Données d'enquête

- Base de données d'enquête par questionnaires réalisée auprès des personnels (équipes écoles) des écoles FECRE (N = 294 sujets),
- Base de données d'enquête par questionnaires réalisée auprès des personnels (équipes écoles) des écoles appariées (N = 130 sujets).

### 3.2 *Modèle d'analyse des données :*

Dans cette recherche, trois types de données distinctes ont été recueillies et, par conséquent, analysées selon des approches distinctes mais complémentaires.

- a) Les plans de réussite et autres sources documentaires qui ont fait l'objet d'une analyse de contenu dans une perspective d'analyse thématique classique (Bardin, 2007; Mucchielli, 2006), puis dans une logique d'analyse lexicométrique.
- b) Les entrevues individuelles et de groupe qui ont fait l'objet d'une démarche d'analyse lexicométrique recourant à deux logiciels distincts et complémentaires. Le premier, *Le Sphinx-Lexica* a été choisi pour la qualité de sa cartographie graphique malgré qu'il fournisse moins de précisions en ce qui concerne les paramètres statistiques de l'analyse réalisée, notamment en ce qui concerne la mesure de la qualité de la représentation des plans factoriels que le second. L'autre, DTM-Vic, est un logiciel qui fournit de multiples fonctionnalités statistiques, dont la possibilité de faire du « Bootstrapping » à partir des données textuelles, mais qui nécessite passablement de paramétrage informatique à l'utilisation.

- c) Enfin, le produit des enquêtes par questionnaires qui a fait l'objet d'analyses multivariées correspondant aux types de variables (essentiellement catégorielles) disponibles. Dans la plupart des cas nous avons recouru à des modèles descriptifs, de type factoriel, comme l'analyse des correspondances multiples et l'analyse des tableaux de données (Multidimensional scaling ou MDS). Les réponses ouvertes, pour leur part, ont fait l'objet d'analyses lexicométriques.

À données de nature distinctes, procédures d'analyse distinctes. Nous situant dans une approche méthodologique mixte, nous cherchons la complémentarité de l'information recueillie dans des contextes variés posant des contraintes méthodologiques aussi diversifiées que particulières (Harkness, Moscardino, Bermudez et coll., 2006 ; Tashakkori et Teddlie, 2003). Les données d'enquête ainsi que, par exemple, celles produites dans le cadre du recueil des fréquences d'absentéisme des élèves, ont été analysées selon la structure des variables propres au questionnaire ainsi qu'au système de codage des indicateurs comportementaux (ouverts ou verbaux). Dans un premier temps nous avons procédé au calcul des distributions de fréquences et de pourcentages pour l'ensemble des items disponibles. Dans un deuxième temps, lorsque les variables étaient de nature nominale ou ordinale, nous avons procédé au calcul des mesures d'association suivantes :

- Coefficient de vraisemblance (likelihood ratio chi square), plus exigeant que le chi carré et plus approprié lorsque les variables croisées comportent un nombre inégal de modalités ou encore une haute probabilité de cellules à basses fréquences (Agresti, 1996; Andersen, 1990),
- V de Cramer qui fournit un bon indicateur de la force réelle de la structure d'association entre catégories des variables mises en rapport.

Lorsque nous désirions identifier l'effet de covariation spécifique au croisement de catégories de variables nominales ou ordinales, nous avons fait usage de modèles d'analyse factorielles des correspondances (AFC) ou, lorsque nos modèles requéraient l'introduction de plus de deux variables, nous avons recouru à l'analyse des correspondances multiples (Blasius, 1994; Meulman, Van der Kooji et Heiser, 2004). Les algorithmes de calcul des analyses factorielles de correspondance intègrent des routines de contrôle (pondération) de l'effet de surreprésentation ou, au contraire, de sous-représentation de l'effectif spécifique aux zones d'interaction des catégories de variables croisées. Il y a donc contrôle et réduction d'une source de biais majeure

associée à la distorsion qu'entraîne la projection d'une partition multidimensionnelle sur un plan en deux dimensions. Bien que plus complexes et moins précises, des procédures équivalentes s'appliquent au calcul des analyses de correspondances multiples. Lorsque nous avons désiré mesurer l'effet d'interactions entre de multiples variables catégorielles d'égale distribution en tenant compte de la hiérarchisation de leur fréquence (poids relatif), nous avons eu recours alternativement, selon leur distribution :

- à l'analyse en grappes avec transformation en matrices euclidiennes tenant compte du carré des distances observées, selon l'algorithme de Ward (Anderberg, 1973; Blashfield et Aldenderfer, 1978; Ward, 1963),
- à l'analyse d'un tableau de distances (MDS) (Cox et Cox, 1994).

L'ensemble de modes de calculs précédemment décrits fait partie des statistiques à vocation exploratoire ou descriptive. Le but en est d'obtenir une description la plus précise possible des structures d'interaction entre variables ou catégories de variables, sans pour autant présumer d'une fonction de prédiction d'une ou de plusieurs variables sur des tierces variables.

Lorsque nous disposons de données textuelles, soit des verbatims d'entrevues, soit des réponses ouvertes suffisamment consistantes, nous avons procédé à l'analyse statistique de la distribution des composantes du discours en recourant à l'analyse factorielle des correspondances des formes et des segments répétés. Il suffit de mentionner que le principe de base de l'utilisation des modèles factoriels en statistiques textuelles est fort simple. Le discours des individus, en ce qu'il porte sur un objet commun et en ce qu'il se réfère à l'usage d'un vocabulaire contextualisé, implique la présence de concepts stables représentés par le recours à des structures lexicales (mots) et syntaxiques (segments de phrases) récurrentes et communes. Ces mots et ces segments de phrases correspondent théoriquement à une distribution qui devrait respecter les principes de la loi des probabilités conditionnelles de Bayes (Benzécri, 1980). Ils forment le fondement du regroupement des sujets, au regard de leur discours, autour de croisements des axes d'un plan factoriel (barycentres). En fait, ces éléments discursifs constituent le contenu même des dimensions qu'ils partagent au regard d'un concept ou d'un objet symbolique.

L'objectif principal de recourir à cette technique développée par Benzécri (1980) est de représenter à l'aide de graphiques "l'information" contenue dans le tableau des données affiché pour chacune des questions traitées. À partir d'un tableau ( $n$  lignes,  $p$  colonnes), les données sont représentées par un nuage de points dans un espace de dimension réduite. Ce tableau croisant la liste des formes retenues (en ligne) et le numéro d'identification des sujets (en colonne). Ainsi, dans une cellule de ce tableau nous retrouvons le nombre d'occurrences d'une forme dans le discours d'un sujet donné. L'analyse factorielle des correspondances de ce tableau est effectuée par le logiciel en fonction de la fréquence de coupure sélectionnée, et ce, pour chacune des questions traitées. Or, cette technique, l'analyse factorielle des correspondances, facilite l'identification de la position des indices signifiants du discours puisque le logiciel permet la navigation entre le plan, les formes ou les segments et leur utilisation en contexte (Grenon, 2000, 2008)

Un certain nombre de formes (mots) ou de segments (concepts) caractérisent des individus en particulier. Ces éléments discursifs, en ce qu'ils portent sur des opérateurs (verbes, actions, segments correspondant à des concepts prescriptifs) reflètent la position plus ou moins décentrée d'individus par rapport au centre du plan factoriel. Ces positions décentrées reflètent à leur tour les composantes de variances individuelles résiduelles ou, plus concrètement, la part de variance non expliquée par la prise en considération successive des facteurs. Lorsque l'analyse porte sur des corpus relativement denses de textes provenant d'un petit nombre de sujets, comme c'était le cas lors de l'analyse des verbatim d'entretien des enseignants ayant participé à l'étude, les facteurs de variation par rapport aux barycentres correspondent généralement à une distinction polaire sur le plan des sources de variation individuelle au regard des composantes descriptives ou normatives du discours.

Une démarche de ce type est illustrée dans un article de Larose, Jonnaert et Lenoir (1996) portant sur les représentations des didacticiens au regard du concept de didactique et de ses fondements épistémologiques. L'utilisation des approches lexicométriques appliquées à l'analyse du discours d'enseignants, d'élèves ou de tiers intervenants socioéducatifs relativement aux représentations qu'ils partagent au regard de divers objets a fait l'objet de plusieurs publications que le lecteur pourra consulter afin d'en vérifier la puissance et la pertinence pour notre cadre d'analyse (Larose, Bourque

et Lenoir, 2002; Larose, Dirand, Gitzhofer et Bourque, 2006; Larose, Grenon, Ratté et Pearson, 2000; Pearson, 2005).