



**Étude évaluative du programme « L'École des parents » offert par le
*Regroupement économique et social du sud-ouest (RESO).***

Rapport final

Synthèse, faits saillants et recommandations

François Larose, professeur, Université de Sherbrooke

Dany Boulanger, étudiant au PhD en éducation

avec l'assistance de:

Catherine Crête-D'Avignon, étudiante, MA en éducation, Université de Sherbrooke

Mathieu Bégin, étudiant, PhD en communication, Université de Montréal

Mars 2013

Table des matières

	Remerciements	1
1	Avant propos	2
2	Mandat et objectifs poursuivis	4
3	Méthodologie	4
3.1	<i>Fondements théoriques et pragmatiques de la démarche</i>	4
3.2	<i>Méthode</i>	6
3.2.1	Échantillons	7
3.2.2	Modèles d'analyse des données	8
4	Résultats	9
4.1	OS1: Décrire l'évolution du profil des clientèles de l'ÉdP ainsi que de leurs attentes au regard des formations offertes	9
4.1.1	Description de la population et des échantillons	9
4.1.2	Origine de la connaissance de l'organisme	13
4.1.3	Synthèse des résultats concernant l'OS 1	14
4.2	OS2: Identifier l'impact des services offerts aux parents par l'ÉdP sur leur empowerment social et scolaire	16
4.2.1	Remarque méthodologique	16
4.2.2	Résultats (données quantitatives)	17
4.2.3	Résultats d'analyse des données textuelles	20
4.2.4	Synthèse des résultats concernant l'OS 2	21
4.3	OS3: Évaluer l'impact de la participation des parents aux activités de l'ÉdP sur leurs attitudes au regard des interactions avec les personnels scolaires	23
4.3.1	Résultats de l'analyse des données quantitatives	23
4.3.2	Résultats de l'analyse des données qualitatives	25
4.3.3	Synthèse des résultats concernant l'OS 3	27
5	En guise de conclusion	28
6	Recommandations	30
	Références	32

Tableaux

1	Origine des clientèles par aire géographique	10
2	Principaux motifs poussant les parents à fréquenter l'ÉdP	12
3	Principales sources d'intéressement des parents participant à l'ÉdP	13

Remerciements

Nous tenons à remercier le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) pour le financement accordé pour la réalisation de cette étude évaluative. Nous remercions aussi la *Fondation Lucie et André Chagnon* pour son appui financier à la réalisation de cette entreprise. Nous souhaitons enfin remercier les intervenantes et intervenants de divers organismes concernés par cette procédure évaluative qui nous ont donné de leur temps afin que nous puissions atteindre les objectifs de l'opération soit, tout particulièrement:

- La direction du Regroupement économique et social du Sud-Ouest (RESO), organisme tutélaire du programme l'École des parents et, plus particulièrement, monsieur Guy Biron, vice-président au développement stratégique du RESO;
- Le personnel de l'École des parents (ÉdP), certes restreint, mais fort dévoué et extraordinairement coopératif, dont particulièrement :
Madame Nicole Gladu, coordonnatrice de l'ÉdP.,
Madame Olenka Lewicki-Tremblay, conseillère en formation de base;
- Les parents de quatre cohortes, trois en cours de formation et une de « vétérans », que la présence de nos micros ainsi que de nos personnes ne semble pas avoir intimidés outre mesure.
- Les intervenantes et intervenants de tiers organismes du réseau des écoles de la CSDM, de celui de la santé et des services sociaux ainsi que du secteur communautaire du sud-ouest de Montréal qui ont accepté de participer à la réalisation de certaines entrevues ciblées.

Nous ne pouvons pas passer sous silence le travail réalisé par madame Catherine Crête D'Avignon lors du montage et de la mise à jour des bases de données quantitatives portant sur les descriptions de trajectoires des clientèles de l'organisme, tâche qu'elle a accomplie en étroite collaboration avec madame Lewicki-Tremblay. Nous tenons enfin à souligner l'aide fournie par monsieur Mathieu Bégin lors de la réalisation de certaines des entrevues individuelles et de groupe qui ont été effectuées au printemps 2012.

Enfin, un merci tout spécial à madame Renée Pinard, conseillère en innovation et transfert de connaissances au CTREQ, qui a siégé moult fois au comité de pilotage de cette recherche évaluative un peu particulière, parce que fondamentalement collaborative.

1) Avant propos

Ce document, comme l'indique son titre, représente une synthèse des objectifs, des principales démarches réalisées, de la méthodologie et des résultats de la recherche évaluative du programme *L'École des parents*. Comme tel, il exclut toute une série d'informations détaillées ou spécialisées que nous invitons le lecteur intéressé à retrouver en consultant la version longue de ce rapport.

Il importe, nous semble-t-il, avant même d'entrer en matière, de préciser le motif du choix de traiter d'un programme plutôt que d'un projet, conformément au titre original de l'initiative proposée par les acteurs de l'*École des parents* (ÉdP). Ce choix n'est ni neutre, ni dénué de sens. Un projet se caractérise généralement par des finalités relativement simples et ciblées, pouvant être réalisées dans une temporalité relativement courte. Au contraire, un programme implique, comme le suggère le terme, l'existence d'une programmation relativement complexe, stable et située dans une temporalité plutôt longue.

L'ÉdP, outre une finalité générale d'offre de formations de relativement courte durée, plus ou moins un semestre, permettant une forme d'alphabétisation fonctionnelle de parents provenant de population marginalisée, vise des objectifs plus larges qui relèvent de l'autonomisation des individus et des populations (*empowerment* individuel et collectif) permettant ainsi le soutien à leur résilience scolaire et sociale. Cette perspective pédagogique se déploie de façon cyclique, selon une logique de détermination des objectifs d'apprentissage construite conjointement avec les apprenantes et les apprenants.

Appliquée depuis une dizaine d'années déjà, la démarche d'intervention entreprise par les acteurs de l'ÉdP se veut pérenne, du moins autant que faire se peut tant financièrement que logistiquement. Au travers de cette trajectoire temporelle, une démarche pédagogique et didactique s'est déployée et stabilisée au plan de l'intervention éducative et socioéducative, permettant le développement consécutif d'un matériel de soutien caractéristique d'une démarche située (Arnseth, 2008) fondée sur l'apprentissage en contexte authentique (Herrington et Oliver, 2000) qui n'est pas sans rappeler la pédagogie de l'autonomie développée par Freire (2006). L'alphabétisation ciblée est à la fois de nature linguistique, ciblant des objectifs tant en matière de lecture que d'écriture fonctionnelle, et numérique. Elle utilise la finalité formelle d'instrumenter

des parents au plan des compétences éducatives leur permettant de mieux s'impliquer dans le vécu scolaire de leurs enfants et d'interagir de façon plus efficace avec le personnel des établissements qu'ils fréquentent, afin de soutenir la construction de compétences transversales (ou génériques) généralisables dans plusieurs dimensions de leur vie. Ces compétences, associées à l'*empowerment* des parents participants, peuvent tout autant trouver un terrain d'application dans le domaine de l'exploration des ressources que recèle l'environnement du quartier que de l'employabilité ou de la compréhension et de l'utilisation du système scolaire en ce qu'il s'adresse aux clientèles adultes. En cela, le programme de l'ÉdP et la pratique de ses acteurs s'inscrivent directement dans la réalisation des objectifs ciblés par son organisme tutélaire, le RESO.

Si l'ÉdP représente un programme, comme nous le prétendons, il est à la fois susceptible de pérennisation et d'évolution ou d'adaptation. Héritière d'une tradition d'animation sociale et communautaire fortement ancrée dans le sud-ouest de Montréal, tout comme le RESO (Bélanger et Lévesque, 1992; D'Amours, 1999), l'ÉdP ne se présente pas comme une alternative aux services d'éducation aux adultes offerts par les commissions scolaires oeuvrant sur cette portion du territoire de l'île de Montréal. Elle se présente comme un service permettant à des clientèles particulières de rompre diverses formes d'isolement social ou de marginalisation et, ce faisant, se définit par sa capacité d'adaptation tant de l'offre de formation que de la forme que celle-ci prendra en fonction de l'évolution propre aux besoins de ses clientèles. Il y a ici une intéressante contradiction, du moins en apparence, entre le désir d'autonomie dans l'intervention, conçu comme une garantie de flexibilité et d'adaptabilité propre aux intervenantes et aux intervenants du secteur communautaire, d'une part et, d'autre part, le besoin de pérennisation d'un service qui va souvent de pair avec une forme de sclérose dans l'intervention propre à la sédimentation des structures des réseaux formels. La résolution de cette contradiction représente *per se* le défi lancé par les acteurs de l'ÉdP lors de la formulation d'une demande d'évaluation externe des impacts de leur intervention. À eux de voir s'ils pourront le relever dans le cours des prochaines années et au lecteur d'en juger la probabilité.

2) Mandat et objectifs poursuivis

En septembre 2011, nous répondions positivement à l'appel d'offre faite par le CTREQ à l'effet de procéder à une étude évaluative des impacts de la mise en oeuvre du projet *l'École des parents* sur :

- La réinsertion scolaire des adultes marginalisés;
- La réinsertion socioéconomique de ces adultes;
- Leur empowerment (autonomisation et autoprise en charge);
- L'évolution de leurs attitudes et de leurs compétences au plan de l'encadrement et du soutien à l'apprentissage scolaire de leurs enfants;
- L'évolution de leur capacité d'interaction avec les intervenants éducatifs et socioéducatifs dans l'environnement scolaire et parascolaire de leur enfant.

La traduction de ces finalités sous forme d'objectifs opérationnels est la suivante :

Objectif général :

Décrire les principaux effets de la mise en oeuvre de l'école des parents (ÉdP) sur leur intégration scolaire et sociale, sur le développement de leur autonomie à cet égard et sur leur aptitude à soutenir la scolarisation de leurs enfants.

Objectifs spécifiques

- OS1 Décrire l'évolution du profil des clientèles de l'ÉdP ainsi que de leurs attentes au regard des formations offertes;
- OS2 Identifier l'impact des services offerts aux parents par l'ÉdP sur leur empowerment social et scolaire;
- OS3 Évaluer l'impact de la participation des parents aux activités de l'ÉdP sur leurs attitudes au regard des interactions avec le personnel scolaire.

3) Méthodologie

3.1 *Fondements théoriques et pragmatiques de la démarche*

Cette recherche évaluative présente certaines caractéristiques distinctes, spécifique au contexte dans lequel se déploie l'activité de l'organisme ciblé, l'ÉdP. L'organisme promoteur du programme, ainsi que son organisme tutélaire, le RESO sont, comme

nous l'avons mentionné, *a priori* des organismes communautaires fortement ancrés dans l'histoire et les dynamiques sociales de leur quartier d'implantation. Historiquement, l'ÉdP ciblait principalement des populations adultes marginalisées, majoritairement féminines, issues du tissu sociohistorique du sud-ouest de Montréal. Si la composition ethnoculturelle de la clientèle a évolué, la finalité de l'organisme, pour sa part, est demeurée stable.

Par la nature de la clientèle qu'elle cible, l'ÉdP ne peut rejoindre qu'une quantité limitée d'individus à chaque séquence de formation offerte. La nature « labile » de cette clientèle rend aussi difficile le suivi longitudinal qui permettrait de compenser les exigences d'une étude évaluative classique, parfaitement externe aux dynamiques évaluées et centrée spécifiquement sur les résultats. Cette caractéristique fondamentale des apprenants de l'ÉdP nous a poussés à opter pour un modèle d'évaluation plus « participative » intégrant tant l'objectivation, lorsque possible, des données concernant les effets d'apprentissage sur les bénéficiaires de cohortes successives d'étudiantes et d'étudiants, que la prise en compte des représentations de l'ensemble des actrices et acteurs concernés, et ce, dans une perspective la plus écologique possible.

Le modèle de démarche évaluative retenu est donc celui de l'évaluation réaliste (*Realistic evaluation*), en tant qu'instrument permettant le soutien au déploiement de pratiques fondées sur les données probantes chez les actrices et les acteurs de l'ÉdP et, de façon indirecte, du RESO (Porter et O'Halloran, 2012). Pour faire bref, le but de l'évaluation réaliste c'est d'explicitier les processus inscrits dans un contexte particulier, comme ils se déploient entre le début d'une intervention et les résultats qu'elle produit. Pour ce faire, on ne peut faire abstraction des représentations ou des conditions subjectives motivant, illustrant ou guidant l'action des intervenantes et intervenants ou des « intervenus » impliqués.

Dans le cas de l'ÉdP, les acteurs directs sont peu nombreux si l'on tient compte des intervenants stables de la formation soit, selon les périodes historiques, trois ou quatre personnes, dont une ou deux enseignantes, une conseillère et une responsable gestionnaire du programme. Leur action s'inscrit directement dans une intervention de réseau... soit notamment celle du RESO (*sic*). L'évaluation des actions des intervenantes et intervenants de l'ÉdP et de leurs effets sur les générations successives de bénéficiaires s'inscrit donc dans une perspective marquée par la complexité le quel

correspond bien l'adoption d'une lecture écologique de leurs dynamiques (Bronfenbrenner, 1977; Bronfenbrenner et Evans, 2000). En bref, appliqué à la réalité qui nous intéresse ici, le modèle écologique illustre à la fois les zones de transition quotidienne de l'individu en continuel développement à l'intérieur de microsystèmes et entre ces systèmes, donc au sein du mésosystème d'une part et, d'autre part, les interactions entre cet individu et les tiers acteurs présents dans ces systèmes. La logique du modèle implique aussi la prise en compte de la nature plus ou moins proximale des interactions, de leur évolution temporelle et de la capacité d'action ou de réponse de l'individu par rapport aux tiers acteurs de son univers. Ainsi, une interaction au sein d'un microsystème est nécessairement de type proximal alors que l'interaction entre l'individu et l'exosystème est plus généralement distale.

Dans ce sens, notre démarche évaluative s'inscrit dans une seconde perspective, reconnaissons-le « un tantinet adaptée », celle de l'évaluation fondée au plan théorique ou, plus communément « *theory driven evaluation* » (Chen, 1990, 1997; Chen et Rossi, 1980). Le fondement de notre perspective à cet égard, c'est l'inscription dans une lecture écologique des dynamiques vécues par les bénéficiaires ainsi que des interactions entre intervenantes et intervenants de l'ÉdP et divers acteurs de tiers microsystèmes, soit les autorités scolaires partenaires du milieu, les directions des écoles que fréquentent les enfants des parents participants, les acteurs des tiers organismes communautaires à vocation plus économique, etc. Nous postulons donc qu'il y a un impact direct de cette lecture de l'écosystémie sur la nature et la fonctionnalité des agirs professionnels en situation complexe et de l'impact des interactions entre intervenantes et intervenants sur les trajectoires vécues par des apprenantes et des apprenants, fussent-ils adultes. Notre modèle évaluatif doit en tenir compte.

3.2 *Méthode*

Conformément à la position de Chen (1997) ainsi qu'à la définition que Johnson, Onwuegbuzie et Turner (2007) font des méthodologies mixtes, nous avons donc opté pour une approche évaluative pragmatique mettant à la fois en valeur des données quantitatives, recueillies d'ailleurs systématiquement par les acteurs de l'ÉdP, et des données qualitatives. Ces dernières sont donc de deux ordres. D'une part il s'agit de données textuelles, soit l'ensemble du corpus des productions, d'ordre administratif ou

pédagogique généré au sein de l'ÉdP depuis 2003 jusqu'à 2011 inclusivement. D'autre part, il s'agit des discours produits dans le cadre d'entrevues individuelles ou de groupes, réalisées auprès de l'ensemble des acteurs, étudiantes, étudiants, intervenantes ou intervenants de l'ÉdP ou encore intervenantes et intervenants de divers réseaux formels (éducation, santé et services sociaux) ou informels (organismes communautaires) avec lesquels ces dernières et ces derniers interagissent.

3.2.1 Échantillons

3.2.1.1 Données quantitatives

Elles sont essentiellement de deux ordres. D'une part, elles sont le produit d'une base de données Access portant sur le profil des étudiantes et étudiants inscrits depuis le début de l'offre de service de l'ÉdP. Cette première base de données concerne 214 sujets dont la répartition et le profil sont présentés en rubrique 4.1 du présent rapport.

D'autre part, elles sont le produit d'une seconde base de données Access portant cette fois sur les résultats d'administration d'un prétest et d'un post test administré aux sujets au départ des séquences de formation, à mi-parcours et en fin d'exercice. À cet égard, il importe de noter que le N échantillonnal de cette base de données est inférieur à celui de la précédente puisqu'elle n'intègre que les parents qui ont complété un cycle de formation donc les trois temps du test. Elle inclut de l'information portant en tout et pour tout sur 132 sujets.

Outre ces données, certains rapports évaluatifs portant sur les compétences génériques développées par les participantes et les participants étaient accessibles dans l'ensemble des archives de l'ÉdP qui nous furent fournies. Malheureusement, les modes de transmission de l'information n'étaient pas nécessairement compatibles d'une année à l'autre, donc ne permettaient pas la comparaison directe au plan statistique. Cependant, ces données étant disponibles de façon variable selon les années, nous les avons exploitées lorsque possible.

3.2.1.2 Données qualitatives

Là encore, nous disposons de deux types de données distinctes. D'une part, la direction de l'ÉdP nous a fourni l'ensemble des données documentaires dont elle disposait, essentiellement sur support électronique. L'éventail des documents couvrait la période 2004-2005 à 2010-2011 et incluait un vaste ensemble de productions allant des bilans annuels de chacune des cohortes en fonction du point de service jusqu'aux bilans plus

systématiques élaborés ponctuellement, nomment en fonction des exigences du financeur de la première phase du projet, la *Fondation Lucie et André Chagnon*.

La seconde source de données qualitatives consiste en verbatims d'entrevues semi-structurées, réalisées individuellement et par téléphone ou en groupe durant le printemps et le début de l'été 2012 auprès des parents bénéficiaires en cours de formation, d'une cohorte de parents ayant terminé un cycle de formation ainsi que de divers acteurs de l'ÉP ou d'organismes partenaires. L'échantillon des participantes et participants aux entrevues (N = 37) se répartit donc entre vingt-trois parents répartis en deux sous catégories, parents en cours de formation et parent ayant terminé une formation; cinq intervenantes et intervenants d'organismes communautaires partenaires du RESO; quatre intervenantes et intervenants du réseau scolaire dont trois directrices et directeurs d'écoles accueillant les enfants des participantes et participants et une enseignante et, enfin, cinq intervenants de RESO, dont trois non impliqués dans l'ÉdP et deux identifiés en tant qu'intervenantes et intervenants socioéducatifs (la conseillère et l'enseignante).

3.2.2 Modèles d'analyse des données

3.2.2.1 Données quantitatives

La majeure partie des données présente sur les deux bases de données Access reflétaient des variables descriptives, nominales ou ordinales, donc sans distribution réelle. L'essentiel des calculs réalisés à cet égard l'a été en recourant à des modèles bivariés, des mesures d'association. Dans un nombre limité de circonstances, là où le propos de l'analyse le justifiait, nous avons recouru à des procédures multivariées s'appliquant à des variables nominales et ordinales, notamment aux Analyses factorielles de correspondance (AFC) ainsi qu'aux Analyses des correspondances multiples (ACM) (Graham, Singer et Willett, 2009). Enfin, lorsque nous disposions de données quantitatives répondant à une métrique particulière, nous avons procédé au calcul des différences de moyennes à l'aide du t de Student.

3.2.2.2 Données qualitatives

Lorsque nous disposions de données textuelles (données d'entrevue) suffisamment consistantes, nous avons procédé à l'analyse statistique de la distribution des composantes des verbatim en recourant à l'analyse factorielle des correspondances des

formes et des segments répétés du discours. Pour saisir les données pour analyse statistique textuelle, les auteurs ont eu recours au logiciel *Le Sphinx-Lexica*. L'utilisation des approches lexicométriques appliquées à l'analyse de divers types de discours et leur comparaison avec de tierces approches de type lexicologique est fort succinctement et utilement illustré dans divers articles et ouvrages scientifiques dont, notamment, Lebart et Salem (1994) et Larose, Jonnaert et Lenoir (1996).

3.2.2.3 Limites, intérêt et nature pragmatique de la démarche

Les limites de cette recherche évaluative sont propres à la nature des données elles-mêmes ainsi, qu'en partie, à la nature et au contexte de la formation offerte et des clientèles. Néanmoins, d'un point de vue pragmatique nous disposons d'un matériel riche et souvent complémentaire au plan des angles d'approche des thèmes explorés. Ces données sont en partie ancrées dans la trajectoire historique de l'organisme « sous évaluation ». En ce sens, nous respectons les principes de base de l'évaluation réaliste ainsi que des conditions de recours aux méthodologies mixtes.

4. Résultats

4.1 OS1 : *Décrire l'évolution du profil des clientèles de l'ÉdP ainsi que de leurs attentes au regard des formations offertes*

4.1.1 Description de la population et des échantillons

Profil des clientèles de l'ÉdP

Comme nous l'avons précédemment mentionné, l'ÉdP cible, depuis ses tous débuts, des clientèles de gens des quartiers défavorisés du sud-ouest de Montréal, marginalisés ou relativement exclus au plan social. Le type d'offre de services, la clientèle elle-même et la structure d'accueil de l'organisme font en sorte que la capacité de service est relativement limitée et le profil général relativement typé. Ainsi, de 2003-2004 à 2011-2012, l'effectif des cohortes prises individuellement n'a jamais excédé 49 individus, la moyenne par cohorte s'établissant à 18 personnes, l'année 2008-2009 n'ayant accueilli qu'une cohorte sur un semestre, car l'organisme a suspendu ses activités au semestre d'automne aux fins de bilan.

La clientèle de l'ÉdP est pratiquement exclusivement féminine. Pour l'ensemble des cohortes (N = 214), 96 % de l'effectif était de sexe féminin, dont 52 % de chefs de

famille monoparentale, seuls 4 pères ayant fréquenté le programme¹. Dans la majeure partie des cohortes annuelles, la plus grande partie des clientèles est d'origine étrangère. La répartition totale des provenances régionales est la suivante :

Tableau 1
Origine des clientèles par aire géographique

Aire géographique	N	%
Canada (essentiellement Québec)	82	39
Afrique du Nord	30	15
Afrique « noire »	50	24
Amérique latine	15	07
Asie du Sud-est	20	09
Europe centrale et de l'est	05	02
Europe de l'Ouest	03	01
Antilles	07	03
Total (ayant déclaré l'origine)	212	100

S'il y a eu fluctuation des clientèles selon leur provenance, cette dernière est circonscrite à certaines cohortes bien particulières. Les surpondérations des sujets provenant de diverses aires géographiques se répartissent de façon séquentielle dans le temps, les populations d'origine canadienne-française étant majoritaires en début d'implantation du programme, les représentations migratoires y apparaissant de façon importante au travers du temps, d'abord en provenance d'Afrique noire, puis de Maghreb et, au gré de l'instabilité géopolitique, d'Amérique latine, d'Asie du Sud-est, d'Europe centrale et de l'Est puis, enfin, d'Europe de l'Ouest.

Si la proportion de chefs de famille monoparentale n'est pas associée à la cohorte, elle l'est à la région d'origine des apprenantes et des apprenants. Chez les immigrantes, la monoparentalité est aussi associée à la durée du séjour au pays. Ainsi est-elle surreprésentée chez les sujets récemment arrivés (moins d'un an au Québec et cinq ans au Québec). Les parents d'origine canadienne sont surreprésentés dans la catégorie

¹ En conséquence, dans la suite du texte, nous référerons lorsque pertinent aux clientèles en féminisant notre propos, sans préjudice à l'application des principes d'une écriture non sexiste.

monoparentalité alors que ceux qui sont originaires d'Afrique noire et d'Asie du Sud-est y sont sous-représentés.

La monoparentalité, l'aire géographique d'origine et la cohorte sont significativement associées au plus haut niveau de scolarité atteint par les sujets. Les mères monoparentales sont surreprésentées chez celles qui n'ont terminé qu'un premier cycle du secondaire ou amorcé un deuxième cycle. Les apprenantes originaires du Canada sont surreprésentées chez celles qui n'ont terminé qu'une des années du premier cycle du secondaire, celle d'Afrique du Nord, comme les Européennes de l'Ouest, le sont parmi les sujets ayant terminé des études supérieures alors que les gens d'Afrique noire sont surreprésentés chez ceux qui ont terminé des études secondaires. Pour leur part, les Latino-Américaines ainsi que les ressortissantes d'Europe de l'Est sont surreprésentées chez celles qui ont obtenu un diplôme d'études professionnelles, les natifs d'Asie du Sud-est le sont à la fois chez les sujets n'ayant pas terminé d'études collégiales ou ayant terminé des études supérieures. Enfin, les Antillaises sont anormalement présentes chez celles qui n'ont jamais été scolarisées.

En conséquence, si les mères monoparentales canadiennes et antillaises déterminent les plus faibles niveaux de scolarité préalable à leur insertion dans l'ÉdP, les profils des Asiatiques et Européennes de l'Ouest sont inversés, ces étudiantes ayant les plus hauts niveaux de scolarité préalables. Les profils d'origine ainsi que de scolarisation préalable évoluent au travers du temps (cohortes).

Au plan du statut socioéconomique, les sujets ayant fréquenté ou fréquentant l'ÉdP sont majoritairement bénéficiaires de la sécurité du revenu (64 %) et secondairement des allocations familiales (15 %) et de l'assurance chômage (7 %). Seuls 3 % bénéficient d'un revenu d'emploi, 3 % bénéficient d'une tierce source de revenus non spécifiée et 8 % ne bénéficient d'aucun revenu déclaré. L'aide sociale caractérise le revenu des mères monoparentales, les Québécoises étant surreprésentées chez les bénéficiaires d'aide sociale, les mères originaires d'Asie du Sud-est l'étant chez celles qui ne disposent que d'un revenu basé sur les allocations familiales outre une éventuelle pension alimentaire et les sujets provenant d'Europe de l'Est l'étant chez les bénéficiaires de l'assurance emploi.

Divers motifs poussent les parents à fréquenter l'ÉdP (cf. tableau 2).

Tableau 2
Principaux motifs poussant les parents à fréquenter l'ÉdP

Motif	%
Mieux connaître les ressources du quartier	60
Aider les enfants dans leurs activités scolaires	75
Rencontrer d'autres parents	66
Comprendre le milieu scolaire de leurs enfants	69
Préparer un retour aux études	55
Faciliter le retour en emploi	10

Briser l'isolement et mieux encadrer ou soutenir le vécu scolaire de leurs enfants représentent de loin les principaux motifs de fréquentation de l'ÉdP. À cet égard, les chefs de famille monoparentale sont surreprésentées chez celles qui fréquentent l'ÉdP pour préparer un retour aux études. Par ailleurs, 16 % des participantes n'ont jamais détenu d'emploi, 19 % étaient sans emploi depuis moins d'un an au moment de l'inscription, 28 % l'étaient depuis d'un à quatre ans, 22 % depuis de quatre à dix ans et, enfin, 15 % étaient économiquement inactifs depuis plus de dix ans.

L'évolution des profils des clientèles au fil des cohortes a aussi affecté les motifs de fréquentation. À cet égard, les trois dernières cohortes (2009-2010; 2010-2011; 2011-2012) sont surreprésentées chez celles et ceux qui recherchent une meilleure connaissance des ressources du quartier, qui cherchent à briser l'isolement et à rencontrer d'autres parents ou qui préparent un retour en emploi. Les parents de la cohorte de 2010-2011 sont surreprésentés chez celles et ceux qui désirent pouvoir aider leurs enfants dans leurs activités scolaires. Les parents des cohortes de 2009-2010 et de 2010-2011 sont surreprésentés chez celles qui cherchent à mieux comprendre le milieu scolaire.

Pour terminer cette section, nous avons tenté de vérifier s'il y avait un effet du groupe de formation fréquenté, donc du quartier de provenance des sujets, sur les motifs de fréquentation de l'ÉdP. À cet égard, les sujets provenant du groupe « *Familles en action* » sont surreprésentés chez ceux qui désirent mieux connaître les ressources du

quartier, rencontrer d'autres parents, aider leurs enfants dans leurs activités scolaires, comprendre le milieu scolaire et préparer un retour en emploi.

4.1.2 Origine de la connaissance de l'organisme

Comme tout organisme communautaire, l'ÉdP implique une participation volontaire de la part des parents. Compte tenu des finalités de l'organisme et compte tenu de son caractère extra-institutionnel, l'intéressement des gens qui pourraient bénéficier de ses services se fait normalement hors des circuits d'enrôlement formels (cf. tableau 3).

Tableau 3
Principales sources d'intéressement des parents participant à l'ÉdP

Sources	%
Journal (de quartier)	17
Publicité (formelle)	09
Hasard (en passant)	01
CPE fréquenté par un enfant	02
CLSC fréquenté par le parent	03
École fréquentée par les enfants	32
Amis ou parents (réseau informel)	17
Organismes communautaires (autres fréquentés)	15
Autres sources (indéterminées)	04

On n'identifie qu'une structure d'association entre la cohorte et la source d'intéressement dont la surreprésentation varie au travers du temps.

L'analyse de contenu lexicométrique des entrevues réalisées avec les sujets des groupes de parents en cours de formation ainsi que des « vétérans » confirme ce qui précède. On peut donc situer la dynamique d'intéressement non seulement du point de vue des clientèles, mais aussi dans la perspective de la prise de connaissance des services offerts par l'ÉdP chez les acteurs qui « informent les parents ».

Elle s'exerce à la rentrée scolaire, au moment de l'accueil, et dans le cadre de réunions d'équipe auxquelles prennent momentanément part les intervenants de l'ÉdP pour des fins de promotion. L'intéressement concerne aussi la publicisation de ses services par des documents promotionnels distribués aux parents à la garderie de l'enfant ou dans son sac d'école. L'intéressement des acteurs à l'ÉdP, prend forme soit par des stratégies de « recrutement » soit par des feuillets publicitaires adressés aux parents. C'est une condition de la découverte de l'École des Parents. L'intégration du discours des parents et de celui des divers intervenants et intervenantes associées de près ou de loin à l'ÉdP permet certains constats intéressants à ce chapitre.

Les parents ont entendu parler de l'ÉdP à la garderie ou par le biais de feuillets publicitaires distribués dans le sac d'école de l'enfant. Des amis ou des membres de la famille qui parfois y participent les ont aussi sollicités. Les transactions sociales du parent qui sont orientées vers l'enfant ont été un espace de contact avec l'ÉdP.

S'agissant des professionnels, le contexte de la rencontre avec cet organisme diffère. L'embauche des intervenants dans des organisations partenaires en constitue un levier important. C'est par le contexte du travail que des intervenants ont été embauchés à l'ÉdP. La mission d'intervention auprès de la famille de certains organismes d'attache des intervenants ainsi que leurs finalités propres déterminent leur rapport aux ressources du quartier ou de l'école (considérée de manière large). Certains professionnels sont nécessairement appelés par l'ÉdP pour les services « complémentaires » qu'ils offrent à leur clientèle. Au plan relationnel, les acteurs interviewés en ont essentiellement pris connaissance dans le cadre de rencontres de comités de quartier ou avec des organismes partenaires.

4.1.3 Synthèse des résultats concernant l'OS 1

- Depuis ses débuts, la clientèle de l'ÉdP est essentiellement féminine, plus de la moitié de celle-ci étant composée de chefs de famille monoparentale.
- La monoparentalité est surreprésentée chez les sujets d'origine canadienne-française ainsi que chez les migrants de récente arrivée (moins d'un an et cinq ans de présence au pays).
- La composition ethnolinguistique de la clientèle a évolué au rythme de la composition sociale des quartiers desservis. Si les apprenantes d'origine

canadienne-française étaient largement majoritaires dans les débuts de ses activités, l'ÉdP a accueilli des vagues successives d'apprenantes où la surreprésentation de ressortissantes et de ressortissants de diverses régions du monde a suivi le profil migratoire propre au Québec. Ainsi a-t-on vu se succéder historiquement la surreprésentation des gens originaire d'Afrique continentale, puis maghrébine et, enfin, plus récemment d'Europe de l'Ouest.

- Les profils de scolarisation des sujets préalables à l'entrée en cohortes de l'ÉdP ont aussi évolué au travers du temps et au gré des fluctuations de la composition ethnolinguistique des clientèles. Ainsi, si les chefs de famille monoparentaux sont toujours surreprésentés chez celles qui sont sous-scolarisés, d'une manière générale les Canadiennes françaises l'étaient en début d'activités alors que les sujets en provenance d'Afrique continentale, d'Europe de l'Est ainsi que de l'Amérique latine sont surreprésentés chez les détenteurs d'une certification de formation de niveau secondaire et, enfin, les Maghrébines ainsi que les Asiatiques le sont chez celles qui ont amorcé ou terminé des études postsecondaires ou universitaires.
- Au plan financier, au moment d'intégrer l'ÉdP, la dépendance à l'aide sociale représente de loin la plus importante source de revenus suivie des allocations familiales ainsi que de l'assurance chômage. Seuls 3 % de l'effectif bénéficie d'un revenu d'emploi. Les chefs de familles monoparentales, notamment canadiennes-françaises, sont surreprésentés au sein des gens qui dépendent de l'aide sociale, les Asiatiques le sont sur le plan des prestations d'allocations familiales et les ressortissants d'Europe de l'Est sur le plan de l'assurance chômage.
- Briser l'isolement et mieux encadrer ou soutenir le vécu scolaire de leurs enfants représentent de loin les principaux motifs de fréquentation des apprenantes de l'ÉdP.
- Bien que secondaires au plan statistique par rapport à la préparation du retour aux études, le motif de retour en emploi est en progression au sein des clientèles des trois dernières cohortes (2009-2010; 2010-2011; 2011-2012). Cette tendance n'est pas sans relation avec l'évolution du profil d'origine des clientèles et des niveaux de scolarisation préalables à l'inscription auprès de l'organisme, les niveaux de diplomation qualifiante au moment de l'inscription étant eux même en hausse.

- Au plan de l'intéressement ou de la prise de connaissance avec les activités et services offerts par l'ÉdP, la diffusion d'information via les enfants fréquentant les écoles du Sud-Ouest en demeure de loin la principale source (pour le tiers des clientèles). Néanmoins, on constate une évolution temporelle de l'importance de ces sources. Ainsi, au départ les journaux, la publicité, les rencontres aléatoires ainsi que l'information provenant des personnels des CPE avaient une importance primordiale dans cette première prise de contact. Cependant, le poids relatif des réseaux sociaux informels (famille et amis) et des intervenants des tiers organismes communautaires tend à occuper une place prépondérante à cet égard depuis 2009.
- Le profil d'intéressement évolue aussi avec le développement du réseau d'interactions entre professionnels du RESO et de l'ÉdP d'une part et des tiers professionnels oeuvrant dans les réseaux de la santé et des services sociaux ou dans les autres organismes communautaires implantés dans le Sud-ouest ou dans le milieu scolaire. Cet intéressement qui se traduit par une modification du profil de prise de connaissance des parents avec l'organisme illustre le processus d'inscription de l'ÉdP au sein d'une dynamique écosystémique où elle passe du statut de microsystème fermé à celui de composante du mésosystème où les interactions hors de l'organisme, notamment via l'intégration fonctionnelle entre les composantes du RESO, l'ÉdP et les composantes de diverses tables de concertation propres au quartier se systématisent. Inversement, cette intégration favorise l'articulation des interventions auprès des parents et appuie leur processus d'autonomisation dans la connaissance des ressources de leur environnement et leur appropriation (*empowerment*).

4.2 OS2 : *Identifier l'impact des services offerts aux parents par l'ÉdP sur leur empowerment social et scolaire*

4.2.1 Remarque méthodologique

Comme nous l'avons précédemment mentionné, nous disposons d'une base de données Access compilant les résultats à un prétest ainsi qu'à une séquence de relances en fin de séquences de formation. La base de données comportait des indications quant au nombre de sessions de formation auxquelles les répondantes ont participé. Nous avons donc vérifié la stabilité d'effet des apprentissages réalisés selon le nombre de sessions de formation auxquelles les parents ont participé avec une limite

cependant : le nombre résiduel de parents à partir duquel il n'y a pas suffisamment de variabilité dans les observations pour pouvoir induire autre chose que du « bruit » dans le modèle. Comme, en ce qui concerne l'estime de soi, la formulation des items était inversée, certaine l'étant positivement, d'autres négativement, nous les avons traités en deux séquences indépendantes

4.2.2 Résultats

4.2.2.1 Résultats de la fréquentation au plan de l'estime de soi

Si les marqueurs d'image de soi sont plutôt négatifs pour trois des quatre items en début de séquence de formation, il y a nette évolution vers les marqueurs de perception positive essentiellement en fin de troisième session. Par contre, nous avons constaté une évolution inverse, soit un haut niveau d'accord avec des énoncés négatifs quant aux caractéristiques individuelles des sujets en prétest et une évolution stable et centrale, notamment chez celles qui ont bénéficié de deux à quatre sessions de formation, vers le désaccord par rapport à ces énoncés.

4.2.2.2 Résultats de la fréquentation au plan de l'identification d'un réseau social de référence ou de soutien

Une des conditions fondamentales de l'appropriation (*empowerment*) et de l'autonomisation des sujets demeure leur capacité à identifier et utiliser des ressources de soutien dans leur environnement. Ces ressources peuvent provenir du réseau formel (professionnels) ou du réseau informel (famille, connaissances, amis). L'analyse des données disponibles permet de constater un certain éclatement de l'évolution des perceptions, soit un haut niveau d'accord des sujets avec les énoncés formulés positivement quant à l'accessibilité à un réseau informel cohérent à la fois en prétest et aux trois temps de formation subséquents, puis une évolution stable, notamment chez celles qui ont bénéficié de cinq sessions de formation, vers le désaccord par rapport à ces énoncés. Ce constat nous surprenant, nous avons procédé à une seconde analyse intégrant cette fois le groupe d'appartenance des sujets qui, nous l'avons vu, évolue avec le temps. De 2008-2009 à 2011-2012 on constate une évolution des surpondérations des clientèles migrantes en provenance d'Afrique du Nord, d'Asie, d'Europe de l'Est et de l'Ouest ainsi qu'une association significative entre le groupe de formation et la contribution à la cohorte totale de formés annuellement, cette association soulignant la croissance du poids de *Famille en action* dans l'effectif. Par contre, nous

ne disposions pas de données spécifiques à cet égard pour l'*ECSP* qui apparaît dans les bilans évaluatifs des cohortes notamment en 2010-2011. On peut donc supposer (l'hypothèse demeure à vérifier) que l'évolution temporelle des postures au regard de la disposition ou non d'un réseau social de référence informel dépend, à tout le moins en partie, de l'origine géographique des clientèles, des contextes de migration ainsi de la durée du séjour dans le quartier et la province.

4.2.2.3 *Résultats de la fréquentation au plan du sentiment de compétence communicationnelle (interaction orale et écrite)*

La majeure partie des items disponibles portant sur le développement de compétences communicationnelles traitait de communication orale et écrite. Si au prétest la position déterminante s'avère être le sentiment de confiance élevé par rapport à la majorité des tâches décrites (se sentir en confiance pour écrire un mot à un enseignant, pour lire une nouvelle dans un journal, pour comprendre un message de l'école, pour écrire une carte de fête, pour compléter un formulaire de demande d'emploi ou d'accès à l'aide sociale ou encore pour contacter un organisme), l'influence des cohortes du groupe *HLM de l'Église*, y paraît principale. Ce groupe étant surpondéré dans l'effectif notamment durant les premières années de fonctionnement de l'ÉdP, la trajectoire de provenance des tiers sujets selon leur durée de fréquentation des activités de l'organisme s'avère intéressante. Les parents provenant des groupes Famille en action ou provenant de l'*ECSP*, ayant effectué des apprentissages de plus longue durée (T4 et T5) sont aussi ceux qui ont le sentiment de compétence communicationnelle la moins développée. Dans le cas de *Famille en action*, la représentation de provenance est surpondérée dans les trois dernières années d'opération de l'ÉdP et ces années correspondent aussi à une surpondération de la présence de certaines populations migrantes. Les clientèles provenant des tiers groupes et ayant complété deux ou trois cycles de formation se perçoivent « assez en confiance » lors de l'exercice des différentes activités de communication orale et écrite mentionnées.

4.2.2.4 *Résultats de la fréquentation au plan du sentiment de compétence communicationnelle (informatique)*

Le questionnaire comportait deux items plus particulièrement centrés sur le sentiment de compétence au regard de l'informatique. Au moment du prétest, le sentiment de contrôle au regard de l'utilisation des technologies numériques (TIC) est variable selon le

principal groupe de provenance de l'effectif, y incluant la principale fonction de bureautique d'usage commun, le traitement de texte et les fonctions de communication et de recherche d'informations via Internet. En post test, les sentiments de compétence se stabilisent au niveau moyen pour l'ensemble des groupes, les sujets ayant assisté à deux séquences de formation et plus déterminant la posture « tout à fait en confiance ».

4.2.2.5 *Résultats de la fréquentation au plan du sentiment de compétence au regard des fonctions mathématiques de base (calcul simple)*

Si les niveaux de base (prétest) indiquent un sentiment de compétence relativement élevé et que les bénéficiaires de formations complémentaires affichent un niveau de compétence ressenti très élevé pour les deux types d'activités décrites (écrire un chèque et calculer le coût d'un achat incluant les taxes), il y a variation à la fois au départ des formations et dans le profil d'évolution du sentiment de compétence selon le groupe d'attache des parents. Ainsi les participantes bénéficiant de la formation à l'école *Jeanne Leber* font partie de celles et ceux qui amorcent la séquence de formation avec le plus faible sentiment de compétence alors qu'il en va de même en fin de premier cycle de formation pour celles et ceux qui sont identifiés à la *maison St-Charles*. La cohorte de l'*ECSP* présente aussi un profil particulier avec une représentation anormalement élevée de sujets qui n'atteignent qu'un niveau minimal de sentiment de compétence, notamment pour les opérations mathématiques simples (remplir un chèque) mêmes après plusieurs séquences de formation.

Dans l'ensemble, l'autoévaluation de l'atteinte d'objectifs d'apprentissage dans les « quasi-disciplines » ciblées par les formations offertes permet d'identifier des niveaux d'atteinte variables, mais dans l'ensemble très élevés (Français et calcul : 93 %; Informatique : 70 %).

4.2.2.6 *Exploitation des données complémentaires*

Comme nous l'avons précédemment mentionné, la documentation fournie par la direction de l'ÉdP comportait un certain nombre de données quantitatives partielles, donc ne couvrant qu'une période annuelle sous un format donné par exemple. Ces données nous semblaient cependant importantes puisqu'entre autres, elles concernaient la construction des compétences transversales (génériques) par les sujets ayant bénéficié d'une ou plus d'une séquence de formation.

Ainsi, l'exploitation des données concernant les sessions d'automne 2005 et d'hiver-printemps 2006 permet de constater une amélioration significative des scores d'observation par les formatrices au plan des compétences cognitives (compétences génériques d'ordre intellectuel et méthodologique), les moyennes étant significativement supérieures en fin de semestre de printemps qu'en fin de premier semestre. Par contre, on ne constatait pas d'augmentation significative des scores évalués pour les compétences associées à la confiance en soi. Le bilan des données compilées par les enseignantes pour l'année 2010-2011 laisse aussi voir une nette amélioration au travers des trois séquences de formation concernées sur le plan des compétences associées aux tâches de la vie quotidienne, aux compétences d'ordre intellectuel et aux compétences d'ordre méthodologique.

4.2.3 Résultats d'analyse des données textuelles

L'estimation confrontée des impacts et des représentations des principales caractéristiques pédagogiques de l'ÉdP, à la fois de la part des parents et des formateurs, fait ressortir un certain nombre de points qui complètent le portrait que nous venons de tracer.

Globalement, les services de l'ÉdP sont considérés s'adresser à des parents dont les études secondaires ne sont pas achevées ou qui ont immigré au Québec. On dira d'une formule de deux heures qu'elle est adaptée pour des parents qui n'ont pas beaucoup de temps à investir. Cette composante temporelle, qui apparaît de manière centrale autant pour des parents que pour des intervenants, se révèle aussi par la flexibilité de la formule et par son caractère non contraignant. Elle est donc qualifiée de souple. Un élément signifiant du discours renvoie au fait que les services de l'ÉdP conviennent à des parents qui ne « cadrent » pas nécessairement dans un programme traditionnel, donné dans une « grande école »; la formule de l'ÉdP est, par contraste, adaptée et elle permet une forme d'intégration ou de réintégration des parents au monde scolaire. Cette formule est aussi jugée accessible parce que le fait de « retourner dans une grande école n'est pas nécessairement évident » et le service est considéré comme rapide : le délai est court entre l'inscription et l'intégration en classe. Les sujets renvoient d'une part à l'intervention qui se transcrit par un soutien personnalisé, souple et par un bon accueil des parents. Ils réfèrent aussi à l'absence de jugement de la part des tiers et des intervenants, ce qui fait contraste avec les formules traditionnelles. Les parents

bénéficiaires ne cadrent pas *a priori* avec de telles formules, ce qui justifie la pertinence de l'ÉdP.

La participation à l'ÉdP permet ou motive les parents à sortir de leur isolement. Elle offre une occasion de se relier à d'autres parents et de partager à propos de leur enfant. Le parent y est appelé à se reconnaître auprès de tiers partageant avec lui une identité de rôle (parent) et de classe sociale (situations et problématiques apparentées). La dimension de confiance ressort pour qualifier la lacune personnelle du parent et l'apport des pairs en qui il peut avoir en confiance. L'accent est aussi porté sur l'altérité qui se manifeste dans le groupe classe lui-même : on y constate une entraide et on considère que la présence « d'autres parents » dans le groupe, deux fois par semaine, contribue à son dynamisme.

La démarche des parents constitue l'amorce d'un bond vers un tiers projet ou une autre démarche. Elle permet d'effectuer un retour à l'école et de le préparer. C'est donc aussi une source de motivation. Le saut que permet la formule se traduit par la présence parentale en milieu scolaire, entre autres à titre de bénévole. À cet égard, l'intervention de l'ÉdP est considérée comme efficace par le fait que les locaux dans lesquelles elle s'exerce sont localisés dans une école que le parent est appelé à mieux connaître. Cette intervention instrumente le parent au regard de l'aide qu'il est en mesure d'offrir à son enfant, notamment au chapitre des devoirs. Enfin, l'ÉdP permet aux parents de connaître des organismes du quartier et parfois de tiers programmes associés à RESO, en particulier Réseau Action. L'ancrage dans le milieu de vie des parents fait en sorte que ceux-ci s'y reconnaissent ou y sont dans une certaine mesure familiers.

4.2.4 Synthèse des résultats concernant l'OS 2

- Chez les sujets ayant participé à au moins une séquence complète de formation, on constate une nette amélioration de l'estime de soi ainsi que de la confiance dans leurs compétences à résoudre des problèmes du quotidien.
- La durée (avoir fréquenté plus d'une séquence complète de formation) stabilise et généralise ces acquis.
- Sur le plan des apprentissages cognitifs, la construction de compétences en français et en calcul demeure de loin l'acquis majeur de l'insertion des clientèles de l'ÉdP. Outre son caractère plus secondaire, la construction de compétences

informatiques, notamment associées à la capacité de navigation sur l'Internet a constitué une réalisation ponctuelle importante au sein de certaines cohortes, mais cette tendance s'estompe pour les trois dernières cohortes.

- Le groupe d'origine des participantes aux séquences de formation influence directement le niveau de base atteint par les sujets au regard des diverses compétences génériques ciblées. Ainsi, tant en ce qui concerne les compétences cognitives (contenus d'ordre linguistique et mathématique) que d'ordre méthodologique, on constate souvent des niveaux de base distincts et particuliers chez les sujets provenant du groupe *HLM de l'Église* et de l'*ECSP* d'une part et chez les participantes et participants des tiers groupes d'autre part.
- Le caractère pédagogique particulier du fonctionnement de l'ÉdP, fondé sur le recours à des situations de vie concrètes ainsi que la flexibilité des horaires et des lieux de formation contribuent directement à la création d'un sentiment de confiance des sujets, tant par rapport aux pairs qu'aux intervenantes, participant ainsi à leur réseautage et à l'atteinte d'un des buts fondamentaux de l'organisme : briser l'isolement de sujets provenant de sous-populations marginalisées.
- La construction de compétences relativement généralisables chez les sujets, l'impact du progrès de leur part au plan de la connaissance du quartier, de ses ressources (organismes communautaires; organismes des réseaux de l'éducation, de la santé et des services sociaux), notamment par effet de maillage des activités de l'ÉdP et du RESO, contribue directement à leur *empowerment*. Cela se transcrit par la double tendance au retour en formation plus classique (éducation des adultes) ou en emploi chez la majeure partie de la clientèle, et ce, de façon stable et continue au travers du temps.
- Pour autant qu'on puisse associer les trajectoires des groupes d'appartenance des sujets, les périodes de formation et l'évolution historique de la composition ethnolinguistique des clientèles, les éléments d'appréciation des parents ainsi que l'impact des apprentissages au plan des compétences génériques semblent demeurer stables et positifs.

4.3 OS3 : *Évaluer l'impact de la participation des parents aux activités de l'ÉdP sur leurs attitudes au regard des interactions avec les personnels scolaires*

Améliorer sa connaissance du réseau scolaire et sa capacité d'interaction avec les acteurs de ce réseau ainsi qu'avec leurs enfants et développer de meilleures compétences d'encadrement du vécu scolaire de ces derniers représente une des deux motivations majeures à la participation à l'ÉdP (cf. supra, OS 1).

4.3.1 *Résultats de l'analyse des données quantitatives*

L'analyse des indicateurs pertinents présents dans la base de données intégrant les questionnaires administrés en prétest et en post test permet certains constats. À la fin d'une première séquence de formation, les parents des groupes du *HLM de l'Église* sont surreprésentés chez celles qui se sentent tout à fait en confiance pour aider leurs enfants dans leurs devoirs, alors que leurs collègues du groupe de la *maison St-Charles* le sont dans la catégorie de celles qui ne se sentent pas du tout en confiance pour réaliser ce type de tâche. Leurs pairs de l'*ECSP* le sont chez celles qui se sentent un peu en confiance. À la fin d'une première séquence de formation, les parents ayant fréquenté le groupe de la *Maison St-Charles* sont surreprésentés chez celles qui ne se sentent pas en confiance pour comprendre le bulletin scolaire alors que leurs collègues de l'*ECSP* sont surreprésentés chez celles qui se sentent un peu et assez en confiance pour réaliser cette tâche.

Sur le plan de la représentation du rapport aux personnels scolaires, en fin d'une première séquence de formation, les parents fréquentant le groupe de l'*École Marie de l'Incarnation* sont surreprésentés chez celles qui considèrent les enseignantes peu chaleureuses alors que leurs collègues du groupe de l'*École Jeanne Leber* le sont chez celles qui considèrent les relations avec ces intervenantes comme étant très chaleureuses.

Alors qu'au prétest les parents fréquentant le groupe de l'*École Jeanne Leber* considèrent que les attitudes des personnels enseignants sont très positives, celles des groupes *Marie-de-l'Incarnation* et du *HLM de l'Église* adoptent la position inverse. Les parents qui ont vécu deux ou plus séquences de formation voient systématiquement évoluer leur représentation des attitudes vers les positions assez et très positives.

Sur le plan de la représentation qu'ont les parents au regard de la capacité de l'école à répondre aux besoins de leurs enfants ainsi qu'à l'appréciation générale de l'école, on constate aussi des effets d'évolution intéressants. Alors qu'au prétest, les parents des groupes de l'école *Marie-de-l'Incarnation*, de la *maison St-Charles* et du *HLM de l'Église* manifestent de l'insatisfaction par rapport à la capacité de l'école à répondre aux besoins spécifiques des enfants ainsi que par rapport à l'attitude générale des personnels scolaires, en post-test d'une première séquence de formation, les attitudes évoluent vers une grande satisfaction par rapport aux quatre items mentionnés. On remarque cependant une nuance dans cette évolution selon que les participantes appartiennent aux cohortes de *Famille en action* (beaucoup) ou de *Jeanne Leber* et de l'*ECSP* (assez satisfaits). La variable temporelle (le nombre maximal de séquences de formation auxquelles les parents ont été exposés) joue aussi sur l'évolution positive des postures des parents de la *Maison St-Charles* et de l'*ECSP*.

Si, au départ des formations les parents communiquent peu avec le personnel enseignant et fréquentent peu le bâtiment scolaire qui accueille leur enfant, en moyenne une à deux fois par année, cette posture évolue très rapidement dès la première séquence de formation complétée. Cette « normalisation » demande cependant un plus grand nombre de séquences de formation, donc une plus longue durée de fréquentation de l'ÉdP, pour les parents fréquentant les groupes de l'école *Jeanne Leber* en particulier. Inversement, les parents de groupes de formation du *HLM de l'Église* et de l'école *Marie-de-l'Incarnation* deviennent rapidement de très grands consommateurs d'interactions avec le personnel scolaire et d'information relativement au suivi de leur enfant. C'est aussi au sein de ces groupes que la présence des parents à des activités de bénévolat est la plus fréquente. Enfin, pour leur part, les cohortes de la *maison St-Charles* et de l'*ECSP* voient leurs fréquences d'interaction avec les personnels scolaires et de fréquentation des infrastructures se stabiliser à un niveau « intermédiaire » dès après la fin d'une séquence de formation complétée, le rythme de prise de contact ou d'interaction se situant autour d'une fois par mois.

Enfin, sur le plan de l'impact de la fréquentation de l'ÉdP sur les attentes de scolarisation de leurs enfants (diplôme d'études secondaires, collégiales ou universitaires), ce dernier semble globalement relativement faible, certaines cohortes ayant des attentes élevées à ce sujet, d'emblée, au moment d'intégrer les services

offerts par l'organisme, d'autres n'ayant pas d'attentes particulières à cet égard, même en fin de première séquence de formation. La variable indépendante majeure à cet effet semble plutôt le groupe d'appartenance du sujet que la durée dans le programme. Ainsi, les parents fréquentant les cohortes de l'école *Marie-de-l'Incarnation* ainsi que celles de la *maison Saint-Charles* ont peu d'attentes au regard de la complétion de cycles d'études qualifiantes (certifiées par un diplôme) contrairement à leurs collègues des tierces cohortes, notamment de l'école *Jeanne Leber* et de *Famille en action*.

4.3.2 *Résultats de l'analyse des données qualitatives*

L'analyse du discours montre que les opinions sont partagées quant aux effets de la participation à l'ÉdP sur la relation avec les intervenants scolaires. Trois thématiques particulières se dégagent du discours parental : la communication, la confiance en soi et la compréhension. Les deux premières thématiques ne sont pas discriminantes. Ainsi, elles qualifient le discours de celles qui considèrent qu'il y a eu du changement et de celles qui n'en constatent pas. Des parents diront qu'ils avaient confiance en eux avant et après la fréquentation de l'ÉdP et d'autres considèrent que le fait d'y participer ait rehaussé leur confiance en eux. Le même raisonnement s'applique à la capacité de communiquer. Dans certains cas, la communication concerne spécifiquement la maîtrise du français. Le thème de la compréhension qualifie, en contrepartie, uniquement le discours des parents constatant un changement. Celui-ci s'explique ou se manifeste par le fait qu'ils comprennent l'enseignante ou l'enseignant et que celui-ci leur fournit des explications.

Les parents expliquent la nature non changeante de la relation en référence à leurs conduites relationnelles (le fait qu'ils ont toujours mobilisé des efforts pour communiquer) ou à celles des enseignantes et enseignants (le fait que ceux-ci les avertissent de la tenue d'une rencontre), sans renvoyer au lien social lui-même. Au mieux, l'explication se situe au niveau de leurs caractéristiques personnelles (la confiance en soi, les conduites relationnelles, la capacité de communiquer ou d'amorcer le lien) ou de celles des enseignantes ou enseignants considérés, par exemple, comme fournissant de bonnes explications. Les sujets réfèrent à la confiance en soi qui se maintient ou qui s'améliore. Ils diront, dans le second cas, qu'ils ont « plus de confiance ». Ils l'expriment alors dans un rapport de quantité. Lorsque c'est l'enfant qui est concerné, l'accent est mis sur ses démarches d'apprentissage. Le discours parental

réfère à la stabilité ou au changement. Dans le premier cas, les parents mentionnent que la relation n'a pas changé. Dans le deuxième cas, ils énoncent des indices d'évolution progressive de la confiance en soi.

La participation des parents à l'ÉdP n'est clairement pas du domaine ou ne relève pas de la sphère d'investissement des intervenants scolaires. Ceux-ci manifestent un rapport de distance par rapport aux parents dont ils connaissent les conditions de participation par le biais de médiateurs (l'enfant ou des intervenantes de l'ÉdP) ou par quelques observations portant, par exemple, sur la taille du groupe classe (de l'ÉdP). Dans l'ensemble, les sujets marquent une distance importante vis-à-vis de l'objet de la participation parentale et surtout de son évolution temporelle, laquelle n'a pas été connotée. La participation se réduit à des « indices » de présence parentale appréciée du point de vue quantitatif, à partir d'impressions ou d'observations vagues. Du moins, a-t-on relevé des dimensions implicites qui révèlent généralement la disponibilité des parents et leur présence à l'ÉdP. Les explications fournies renvoient à certains stéréotypes et traduisent une conception additive du rapport du parent à l'école et plus largement à la réalité sociale.

Les parents qui ont terminé une formation précisent le sens de la participation en spécifiant des domaines et des contextes d'investissement, cette participation étant associée à une pratique qui en constitue le motif et le contexte. Les parents réfèrent à leur présence à des rencontres scolaires formelles, en particulier aux remises de bulletin. Ils se présentent à l'école lorsque l'enseignante ou l'enseignant le demande. D'ailleurs, les parents renvoient à leur présence, terme indifférencié, plutôt qu'à leur participation. Il s'agit d'une présence physique à l'école, ce qui renforce le caractère impersonnel et formel de la participation perçue.

Les parents ayant terminé un cycle de formation se différencient des intervenants scolaires par le fait d'évoquer plus précisément la participation en référence à des contextes et à des domaines d'investissement. Ils se distinguent aussi des parents en cours de formation par une mise à distance de la norme, du formel. Il semble donc que la participation à l'ÉdP conduise à une précision des zones d'investissement au profit de l'affectif et, concomitamment, d'une mise à distance et d'une appropriation personnalisée de la norme. S'il y a opposition entre le discours des parents en cours de formation et celui des intervenants scolaires, il y a aussi un rapprochement possible autour d'une

saisie distanciée et approximative de l'objet. Là où il y a stéréotypie de la participation parentale chez les intervenants scolaires, il y a saisie de cet objet autour de la norme chez les parents en cours de formation. Nous en concluons que les deux catégories d'acteurs appréhendent la participation dans le spectre d'un rapport traditionnel hiérarchique du parent vis-à-vis de l'école. Le fait que l'ÉdP assure peu de médiation entre la famille et l'école est attesté par la représentation additive des médiations chez les intervenants scolaires et par le rapport « immédiat » à la norme chez le parent.

4.3.3 Synthèse des résultats concernant l'OS 3

- D'une manière générale la fréquentation de l'ÉdP affecte positivement les représentations des parents au regard de leur capacité à soutenir l'apprentissage scolaire de leurs enfants ainsi que leur capacité de compréhension des communications en provenance de l'école, notamment le bulletin. Cependant l'évolution de ces compétences est inégale notamment en fonction du groupe de provenance des apprenantes, certaines développant ces compétences en cours de la première séquence de formation, d'autres requérant deux séquences ou plus pour y arriver.
- La fréquentation de l'ÉdP affecte aussi positivement la représentation que les parents ont de l'attitude des personnels scolaires à leur égard ainsi que leur propre capacité d'interagir efficacement avec les enseignantes et les enseignants. La provenance « géographique » des apprenantes, leur groupe d'attache, affecte encore une fois le rythme et le niveau atteint à cet égard. De façon concomitante, on constate la permanence d'une tendance attentiste de leur part au regard des opportunités d'interaction avec les personnels scolaires ainsi que de la fréquentation des locaux de l'école.
- Les parents ayant bénéficié d'une ou de plusieurs séquences de formation fréquentent régulièrement l'école à l'occasion des appels à présence telles les remises de bulletin ou rencontres de fin d'étape, mais demeurent en position d'attente de convocation hors de ces périodes. Par contre, le nombre de séquences de formation dont ont bénéficié les parents a un impact direct sur les incidences de recherche d'information, de suivi du cheminement et du vécu scolaire de leur enfant auprès des personnels scolaires. Ce suivi peut prendre variablement la forme d'appels téléphoniques à l'école ou de correspondance écrite à cet effet.

- Le groupe d'appartenance affecte directement et de façon assez marquée l'évolution des attentes des parents au regard des probabilités de certification future de leurs enfants. Si le nombre de séquences de formation affecte directement ces attentes chez les parents des groupes de l'école *Jeanne Leber* et de *Famille en action*, ce n'est pas le cas des parents des cohortes de l'école *Marie-de-l'Incarnation* ainsi que celles de la *maison Saint-Charles* qui ont peu d'attentes au regard de la complétion de cycles d'études qualifiantes (certifiées par un diplôme).
- Le vécu des parents fréquentant l'ÉdP demeure relativement hermétique pour les intervenantes et intervenants du milieu scolaire, certains constatant des effets des trajectoires dans les contextes formels, par exemple via leur présence plus régulière lors des événements formels précédemment mentionnés ou au travers de leurs interactions avec les enfants. Il demeure cependant peu d'intégration structurelle entre le travail réalisé dans le cadre de l'ÉdP et l'intervention éducative ou socioéducative des praticiennes et praticiens du milieu scolaire.

5. En guise de conclusion

La mission première de l'ÉdP est de permettre à des parents sous-scolarisés et marginalisés de construire des compétences génériques garantes d'une forme première d'*empowerment* et de leur fournir un milieu ainsi qu'un environnement d'apprentissage qui leur permette de rompre diverses formes d'isolement social et d'exclusion. Sur une trajectoire de près d'une décennie, l'ÉdP n'y a pas dérogé. En fait foi la constance des profils des clientèles majoritairement féminines et à très forte représentation de familles monoparentales.

Par ailleurs, si la composition ethno-linguistique des clientèles a évolué depuis les premières années de fonctionnement de l'organisme et avec elle, les profils de scolarisation préalable d'une partie des apprenantes, la méconnaissance des ressources que recèle l'environnement ainsi que la difficulté de communication avec le milieu scolaire demeure constante chez elles au moment d'amorcer leur première séquence de formation. À cet égard, peu importe l'origine et la qualification préalable des sujets, l'impact de la formation offerte est majeur dans l'ensemble des cohortes, et ce, indépendamment de la période explorée et du groupe de formation et de socialisation fréquenté, tant au regard de l'augmentation de l'estime de soi et de la confiance dans ses capacités que sur le plan des compétences cognitives ciblées par

les démarches de formation offerte. Les modèles d'intervention éducative privilégiés par les intervenantes de l'ÉdP ainsi que la nature ancrée dans le réel quotidien des apprenantes qu'épouse le matériel didactique utilisé y concourt de façon majeure.

Les stratégies d'intéressement et, en conséquence leurs impacts, ont évolué de 2003 à 2012. Cependant, peu importe les moyens de communication utilisés par l'organisme, c'est le contact indirect via l'enfant et la transmission d'informations via le milieu de garde ou l'école qu'il fréquente qui s'avère à la fois la principale et la plus efficace source de prise de contact des parents avec l'organisme. Le changement progressif dans la provenance et la nature d'une partie de la clientèle depuis les années 2009-2010 semble affecter cette prise de contact au bénéfice du « bouche à oreilles » informel au travers des réseaux informels dont disposent les parents, ie. la famille et les amis ou connaissances.

Au départ, les parents bénéficiaires reflètent une double caractéristique des populations vulnérables, soit au plan socioéconomique ou socioculturel. Dans le premier cas, celui des populations vivant la précarité et la défavorisation socioéconomique, l'expérience scolaire propre du parent et l'altérité du monde scolaire par rapport à son environnement de socialisation quotidien l'amènent à avoir peu d'attentes à l'égard du personnel scolaire ainsi que peu de confiance par rapport à ses propres capacités d'interagir avec le personnel enseignant. Dans le second cas, celui des populations migrantes, la méconnaissance du système scolaire du pays d'accueil doublé d'une perception voulant que les parents ne sont guère bienvenus dans l'univers scolaire les amène à une forme d'auto-exclusion équivalente (Crozier et Davies, 2007).

À cet égard, encore une fois, l'ÉdP semble atteindre ses objectifs, c'est-à-dire favoriser l'implication scolaire des parents. Peu importe la perspective temporelle et l'évolution du profil des clientèles, on constate une nette hausse de la participation parentale aux activités scolaires, le rythme de cette progression étant variable sur le plan de la stabilisation des pratiques selon les cohortes et les groupes de fréquentation. Dans certains cas elle se réalise dès la fin de la première séquence de formation, dans d'autres après deux ou trois séquences. On constate aussi une croissance rapide et stabilisée des occurrences de recherche d'information et de suivi auprès des personnels scolaires au regard du vécu et de la progression scolaire des enfants. Un bémol cependant, la fréquentation directe du milieu scolaire, le contact physique avec l'école et

ses personnels demeure en bonne partie dépendant du calendrier formel ou des pratiques de convocation des personnels scolaires.

Enfin, l'ÉdP atteint aussi ses objectifs en matière d'instrumentation des parents par rapport à leur capacité d'encadrer leurs enfants, de mieux comprendre les exigences de la scolarisation et de déchiffrer le principal médium de communication scolaire à cet effet : le bulletin.

En conclusion, dans la mesure du matériel mis à contribution et des objectifs fixés de commune entente entre le CTREQ, le RESO et l'équipe de chercheurs, nous pouvons conclure que la formation offerte par l'ÉdP aux parents des quartiers du sud-ouest atteint ses cibles. Elle initie et rend possible un processus d'*empowerment* dont l'efficacité ou la durabilité peut varier selon la durée de fréquentation des services offerts et les caractéristiques individuelles des sujets, mais dont l'impact général est certifié par les pratiques de réinsertion scolaire ou socioéconomique des sujets après quelques séquences de formation.

6. Recommandations

Le contrat de recherche résultant de l'entente intervenue entre les chercheurs, le CTREQ et le RESO prévoyait une plage d'approximativement une année pour procéder à l'évaluation de l'impact des activités de l'ÉdP. Le temps requis pour réaliser la tâche ainsi que les moyens économiques dont nous disposions, en parant à l'essentiel soit l'atteinte des objectifs fixés, ne permettaient pas d'exploiter en profondeur l'ensemble du matériel fourni ou prélevé. En conséquence, certaines questions soulevées par cette étude sont demeurées sans réponse. Il en va ainsi de la question suivante : qu'est-ce qui fonde les différences d'attitudes observées chez les parents, notamment au chapitre de leurs attentes au regard de la scolarisation de leurs enfants selon les groupes de fréquentation ?

Dans les lignes qui suivent, nous soumettons au lecteur quelques recommandations permettant soit de pallier les limites de notre recherche et, éventuellement de répondre à cette question, soit d'améliorer certaines des pratiques « porteuses » déployées par les intervenantes de l'ÉdP.

- Le personnel de l'ÉdP a développé depuis une dizaine d'années, de façon intuitive, une pratique de recueil de données systématique quant au profil socioéconomique

et socioculturel de ses clientèles. C'est en partie cette pratique qui a rendu possible la réalisation de cette recherche. Cependant, tout intéressants soient-ils, les instruments de recueil de données concernant la progression des apprentissages plus ou moins formels des apprenantes présentent certaines lacunes et ces instruments ainsi que leur mode d'administration devraient être stabilisés, tant au niveau de la forme qu'au regard de l'ampleur des champs explorés.

- Une des faiblesses de notre étude résultait du manque de données disponibles sur un grand nombre de sujets quant à leur profil d'insertion sociale, scolaire et économique à long terme. La pratique de recueil de données amorcée en 2009 (relances auprès des anciennes participantes) mériterait d'être systématisée sur des périodes de cinq années suivant le dernier cycle de formation fréquenté afin de pouvoir estimer la stabilité des transferts des apprentissages réalisés et le potentiel de construction autonome de nouvelles compétences chez elles. On pourrait ainsi vérifier ce qui distingue les clientèles qui procèdent à une réinsertion socioéconomique directe ou indirecte, notamment dans le cadre de l'économie sociale, de celles qui réintègrent le système scolaire et en vérifier à la fois la stabilité et la finalité.
- Une analyse systématique, différenciée, des caractéristiques socioéconomiques et socioculturelles des clientèles de chacune des cohortes (définies selon le lieu de formation puisque les apprenantes y sont affectées soit en fonction de la proximité géographique, soit de la disponibilité de services spécifiques) devrait être réalisée en début de cycle de formation, tous les ans. Ceci permettrait notamment de pondérer l'effet des fluctuations des motifs de fréquentation de l'ÉdP selon l'origine ethnolinguistique des clientèles.
- Une analyse détaillée des caractéristiques didactiques et pédagogiques du matériel produit par les intervenantes de l'ÉdP s'avère incontournable à la fois pour optimiser l'usage de ce matériel et pour en déterminer la possible diffusion auprès de tiers organismes poursuivant des objectifs similaires à ceux de nos commettants. Cela requerrait l'intervention de didacticiennes et de didacticiens, rompus à la réalité de l'andragogie, ce qui n'était pas réellement notre cas. Il y a donc ici matière à poursuite ou reprise des travaux fondés sur la collaboration entre l'organisme et le milieu universitaire, dans un futur que nous souhaitons plus proche que lointain.

- L'analyse des interactions formateurs-formés constitue un élément essentiel de l'évaluation des conditions de succès d'une intervention éducative ou socioéducative. Ce type d'étude requiert le recours à des dispositifs de captation (observation vidéoscopique des séquences de formation) que la durée et la nature même de la présente recherche ne favorisaient guère. Néanmoins, ce type de démarche demeure un incontournable de l'identification des spécificités pédagogiques de l'offre de formation de l'organisme et de son efficacité.
- Enfin, nous avons constaté la présence d'une relative imperméabilité entre les intervenants du milieu scolaire, ceux de l'ÉdP et les tiers intervenants recommandant aléatoirement aux parents concernés de fréquenter le programme. Un effort dépassant celui de l'intéressement indirect des clientèles devrait être déployé, notamment dans le cadre d'une participation ou d'une concertation soutenue et continue entre les acteurs de l'ÉdP et ceux des réseaux concernés afin d'amener ces derniers à constater que l'ÉdP représente plus qu'une alternative permettant l'interaction entre parents et enseignants, lorsque ces derniers le requièrent.

Références

- Arnseth, H. C. (2008). Activity theory and situated learning theory : constrasting views of educational practice. *Pedagogy, Culture and Society*, 16(3), 289-302.
- Bélanger, P.R. et Lévesque, B. (1992). Le mouvement populaire et communautaire : de la revendication au partenariat (1963-1992). In G. Daigle et G. Rocher (dir), *Le Québec en jeu. Comprendre les grands défis* (pp. 713-747). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. et Evans, G.W. (2000). Development Science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.
- Chen, H.T. (1990). *Theory-Driven Evaluations*. Thousand Oaks, Ca. : Sage publications.
- Chen, H.T. (1997). Applying mixed methods under the framework of theory-driven evaluations. *New Directions for Evaluation*, 74, 61-72.
- Chen, H.T. et Rossi, P. H. (1980). The multi-goal, theory-driven approach to evaluation: A model linking basic and applied social science. *Social Forces*, 59(1), 106-122.
- Crozier, G. et J. Davies (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of homeschool relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313.

- D'Amours, M. (1999). Le tiers secteur et la possibilité d'influencer le modèle de développement : le cas du Sud- Ouest de Montréal. *Nouvelles pratiques sociales*, 12(1), 159-176.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Paris : ÉRES, Collection connaissances de la diversité.
- Graham, S.E., Singer, J.D. et Willett, J.B. (2009). Modeling individual change over time. In R. Millsap et A. Maudeu-Olivares (dir.), *The Sage Handbook on quantitative methods in psychology* (p. 615-636). Los Angeles : Sage publications.
- Herrington, J. et Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. et Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Larose, F., Jonnaert, P. et Lenoir, Y. (1996). Le concept de didactique : une étude lexicométrique illustrative d'un corpus de définitions. *Éduquer et Former, Théories et Pratiques*, 8(1), 28-44.
- Lebart L. et Salem, A. (1994), *Statistique textuelle*. Paris : Dunod. Ouvrage libre de droits téléaccessible gratuitement à l'URL : <http://www.crie.ca/cours/lexico/>
- Porter, S. et O'Halloran, P. (2012). The use and limitation of realistic evaluation as a tool for evidence based practice: a critical realist perspective. *Nursing Inquiry*, 19(1), 18-28.