

Le processus d'évaluation d'un projet d'intervention en milieu familial : le projet « Réussite scolaire »

The assessment process for a family intervention
project: The "School success" project

Serge J. Larivée 
Professeur agrégé,
Université de Montréal

Bernard Terrisse¹ 
Professeur émérite,
Université du Québec à Montréal

doi:10.18162/fp.2012.4

Résumé

De nombreux projets ont été implantés au Québec pour réduire le décrochage et prévenir l'échec scolaire mais peu ont été évalués, ce qui ne permet pas de connaître leurs effets réels. Cet article vise à présenter la démarche et les résultats de l'évaluation d'un projet de suivi familial auprès des parents et des enfants qui en sont bénéficiaires. Les résultats pourront contribuer à l'amélioration de ce projet ou à d'autres similaires tandis que la démarche évaluative suivie montre les difficultés à évaluer les effets réels de tels projets et les défis auxquels les évaluateurs peuvent être confrontés.

Abstract

Although the Government of Québec has implemented numerous measures to reduce school dropout and failure, few have been evaluated, and the real effects remain unknown. This article describes the approach and the evaluation results of a family intervention project for parents and children. The findings will contribute to improve this and similar projects. The evaluative approach used reveals certain problems in assessing the real effects of such projects, as well as potential challenges for project evaluators.

Introduction

Le projet « *Réussite scolaire* » s'inscrit dans le *Plan d'action gouvernemental en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale* exposé par le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS, 2004). Il est réalisé par deux organismes communautaires, *Action Secours Vie d'Espoir*, qui prend en charge un volet sur l'alimentation et *Je Réussis*, un volet consistant en des interventions auprès des enfants et des parents (suivis familiaux) dans le but de favoriser la réussite scolaire. Le présent article porte exclusivement sur l'évaluation de ce deuxième volet. Les objectifs de celui-ci sont :

- de développer chez les jeunes différents facteurs associés à la réussite scolaire;
- de donner aux parents des outils adéquats pour leur permettre de développer leurs habiletés afin de mieux accompagner leur enfant dans leur cheminement scolaire. Ce volet comporte donc des interventions directement auprès des enfants et des parents.

Cette évaluation s'inscrit dans le cadre d'un appel de proposition rendu possible grâce au fonds *Évaluation et recherche* prévu dans l'*Entente administrative de développement social et de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale* entre le MESS et la Ville de Montréal (2009-2011). Plus spécifiquement, cette recherche visait deux types d'objectifs :

1 Le professeur Bernard Terrisse nous a quitté le 10 juin 2013. Professeur chercheur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) dès 1970, initiateur des stages en milieux de pratique en adaptation scolaire et sociale, ses recherches et publications dans le domaine de l'éducation familiale ont rapidement obtenu une notoriété internationale. Il fut aussi cofondateur de l'Association internationale de formation et de recherche en éducation familiale (AIFREF) et membre associé au CRIFPE.

- l'évaluation des effets des interventions dans les suivis familiaux;
- l'évaluation des outils et des stratégies utilisés par les intervenants et intervenantes auprès des parents et des enfants bénéficiaires du projet.

Le cadre conceptuel

L'échec scolaire est une problématique qui préoccupe autant les acteurs scolaires que la société en général. Malgré tous les efforts investis pour améliorer la situation, le taux de décrochage et d'échec scolaire demeure assez élevé, notamment chez les enfants des milieux défavorisés (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2005, 2007).

De nombreuses recherches ont permis d'identifier des facteurs déterminants de la réussite et de l'adaptation scolaire des enfants (Terrisse et Lefebvre, 2004). Ceux-ci concernent l'enfant (estime de soi, habiletés en lecture, etc.), la famille (compétences éducatives parentales, rapport à l'école, etc.), l'école (formation des enseignant(e)s, collaboration école-famille, etc.) ou la communauté (accessibilité et disponibilité des services à l'enfant et à la famille, concertation entre les services, etc.). Pour favoriser la réussite et l'adaptation scolaire et sociale des enfants, notamment en milieu défavorisé, les institutions et organismes intervenant auprès de ceux-ci doivent prendre en considération ces facteurs de manière à assurer le plus possible une intervention globale, cohérente et complémentaire. Les suivis familiaux du projet *Je Réussis* s'inscrivent dans un contexte d'intervention assez spécifique. Cependant, ils poursuivent des objectifs complémentaires à d'autres actions mises en place dans le milieu auprès des mêmes familles. C'est pourquoi, bien que notre recherche évaluative porte sur un volet spécifique des réalités familiales, nous devons tenir compte d'autres facteurs pouvant l'influencer.

Il nous est apparu indispensable de préciser brièvement les concepts clés sur lesquels nous avons appuyé notre analyse évaluative afin d'y donner plus de sens et de permettre une meilleure compréhension de nos résultats. Nous situons brièvement ces concepts avant d'aborder le cœur de cet article, soit l'évaluation des suivis familiaux.

L'intervention socioéducative selon une approche écosystémique

Au cours des années 1960-1970, l'intervention socioéducative était principalement orientée vers l'enfant. Elle s'est, ensuite, intéressée aux relations enfants-parents durant la décennie suivante pour finalement cibler l'enfant, la famille, l'école et la communauté depuis les années 1990 (Terrisse, Larose, Lefebvre et Larivée, 2001). Ces changements s'inscrivent dans le cadre des approches écosystémiques issues du modèle écologique de Bronfenbrenner (1986), qui prône, dans toute intervention, la prise en compte de l'ensemble des relations entre les différents systèmes de l'écosystème de l'individu. L'intervention socioéducative auprès de l'enfant doit donc tenir compte des divers acteurs éducatifs que celui-ci côtoie dans ces divers systèmes (famille, garderie, école, etc.). Dans cette optique, la réussite scolaire ne relève pas uniquement de la responsabilité de l'école, car celle-ci doit s'intégrer dans une communauté éducative constituée des parents, du personnel enseignant, des professionnels et des divers acteurs de la communauté (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 1998; Maubant et Leclerc, 2008). La collaboration entre les divers intervenants, notamment afin de mettre en commun leur expertise et leurs compétences et de coordonner leurs actions, est donc primordiale.

Le partenariat, vecteur du développement des compétences et de l'« empowerment » des parents

La notion de partenariat s'est progressivement imposée dans les domaines de l'éducation, des services sociaux et des services communautaires depuis les années 1990. Notamment caractérisé par un rapport visant une reconnaissance réciproque de leurs expertises et habiletés entre les parents et les intervenants, une recherche de consensus dans la prise de décision, une volonté d'atteindre des buts communs, une communication bidirectionnelle et une complémentarité dans les zones de connaissances et d'expertises (Bouchard, Talbot, Pelchat et Sorel, 1996; Deslandes, 1999), le partenariat apparaît comme un idéal à atteindre (Deslandes et Bertrand, 2004). Plus particulièrement, le partenariat repose sur le développement des compétences des parents de manière à ce qu'ils s'approprient et exercent pleinement leurs rôles et responsabilités éducatives auprès de leur enfant (*empowerment*). À cet égard, une plus grande implication des parents est attendue et prônée dans la documentation gouvernementale et scientifique (Christenson et Reschly, 2010; Jeynes, 2011; Ministère de l'Éducation du Québec, 1997). L'établissement d'un partenariat école-famille-communauté, visant une plus grande implication des parents dans le suivi scolaire de l'enfant, est au cœur des récentes réformes scolaires et fait l'objet de nombreux débats entre tous les acteurs du monde de l'éducation. Un rapport de l'OCDE (1997) montre l'importance croissante de ce courant dans tous les pays, y compris au Canada et dans la province du Québec (CSÉ, 1998).

La prise en considération des compétences éducatives parentales (les valeurs, les attitudes, les comportements et les pratiques) et la reconnaissance du rôle de ces compétences dans l'éducation des enfants constituent des déterminants importants de la réussite scolaire (Dunst, Trivette et Deal, 1988; Prévôt, 2010). Dans le cadre d'interventions auprès de parents, il faut miser sur leur *empowerment*, c'est-à-dire les aider à construire leur « pouvoir d'agir » et les soutenir dans l'exercice de ce pouvoir, ce qui passe par l'amélioration de leurs compétences et de leur implication dans le développement de leur enfant.

La prévention, la résilience et l'intervention socioéducative

Depuis les années 1960, de nombreux chercheurs ont montré que l'intervention précoce constituait une stratégie à privilégier pour prévenir les difficultés d'adaptation scolaire et sociale, notamment chez les enfants des milieux « à risque » (Friendly et Lero, 2002; Schweinhart et al., 2005). D'autres recherches ont mis en évidence la notion de résilience en montrant que certains enfants de ces milieux pouvaient réussir à l'école malgré des situations de vie adverses ou menaçantes (Garmezy, 1985; Terrisse, Larose et Lefebvre, 2000). Une intervention socioéducative misant sur la prévention pour contrer les facteurs de risque et sur le développement des facteurs de protection potentiels contribuant à la résilience est à privilégier.

Le capital social

Le capital social est un déterminant de la réussite scolaire qui a été abondamment traité, notamment par les sociologues (Coleman, 1990; Putnam, 1995). Il fait référence « aux normes et aux réseaux qui facilitent l'action collective et s'intéresse aux relations entre les acteurs d'une communauté et les réseaux qu'ils forment » (MELS, 2003, p. 13). Il suppose ainsi une coordination entre les différents acteurs concernés par l'éducation de l'enfant (famille, école et communauté) dans le cadre d'une action globale, multidisciplinaire et concertée. L'établissement d'un véritable réseau fonctionnel entre ces acteurs est un défi important, mais il apparaît comme un gage du développement des familles et de leur insertion dans la communauté.

Les objectifs

La recherche consistait à évaluer :

- les outils et les stratégies d'intervention auprès des parents et des enfants et leur adéquation avec les objectifs du projet;
- les effets de l'intervention sur les différents acteurs (les parents, les enfants et les intervenants).

Étant donné l'impossibilité d'observer de façon directe les effets de l'intervention et de recueillir des informations sur les suivis, nous avons choisi d'évaluer les effets de façon indirecte à partir des perceptions des participants.

La méthodologie

Il s'agit d'une étude évaluative où une méthodologie mixte, qualitative et quantitative, a été utilisée. Nous avons distingué l'évaluation de l'intervention (contexte, buts, objectifs, cibles, structures, modalités, etc.), selon le modèle de Stake (1967), de l'évaluation des effets de l'intervention sur les acteurs (parents, enfants, intervenants et intervenantes, collaborateurs et collaboratrices des organismes). Nous avons d'abord analysé le programme grâce à la « *Grille d'analyse du projet* » adaptée de la « *Grille d'analyse des projets d'intervention* » élaborée dans des recherches antérieures par Terrisse (1996) (cf. annexe 1). Cette grille a été remplie par la responsable de l'organisme et quatre intervenantes du programme. La collecte des données de type quantitatif (questionnaires) et qualitatif (groupe de discussion et entrevues) s'est déroulée ensuite auprès de cinq catégories de participants (cf. tableau 1) : la responsable du programme, les intervenantes, des parents, des enfants et des collaborateurs et collaboratrices (directions d'école, enseignants, travailleurs sociaux, etc.).

Tableau 1

Échantillon des répondants par type d'instruments et calendrier de la collecte de données

Catégorie de répondants	Échantillon potentiel (n)/ Statut des répondants	Échantillon réel (n) par type d'instruments	Période de la collecte
Intervenant(e)s	5 • 1 responsable • 4 intervenantes	Grille d'analyse = 5	Mars 2011
		Questionnaire = 5 Groupe de discussion = 3	Décembre 2011
Familles	56 • 20 familles actives en 2011-2012 • 36 familles actives en 2010-2011	Questionnaire = 17	Janvier 2012
		Entrevue parents = 4	Mars 2012
		Entrevue enfants = 5	Mars 2012
Collaborateurs(trices)	63 • 10 directions d'école • 42 enseignant(e)s • 3 orthopédagogues • 2 psychologues • 2 psycho-éducateur(trice)s • 3 travailleur(se)s sociaux(ales) • 1 éducateur(trice)	Questionnaire = 11 • 8 directions d'école • 2 enseignant(e)s • 1 travailleur(se) social(e)	Janvier 2012

Pour le premier objectif, l'évaluation de l'intervention, nous avons suivi la démarche suivante :

- a) Nous avons demandé aux intervenant(e)s et à la responsable de l'organisme de préciser les buts, objectifs, contenus, modalités, etc. du programme « *Je Réussis* » en utilisant la « *Grille d'analyse du projet* ». Une fois remplie, leur analyse nous a permis de cerner les diverses composantes (buts, objectifs, etc.) du programme. En complément des grilles d'analyse, nous leur avons demandé de nous faire parvenir tous les outils d'intervention et d'évaluation qu'elles utilisaient. Nous avons ensuite procédé à une analyse de contenu des documents recueillis en correspondance avec la « *Grille d'analyse du projet* » afin d'établir les convergences et les divergences.
- b) Nous avons soumis un questionnaire d'enquête aux intervenant(e)s, aux parents ainsi qu'aux collaborateurs(trices). Le questionnaire portait sur quatre thèmes différents (les enfants, les parents, le programme et la collaboration avec les autres personnes impliquées dans le programme). Trois versions ont été élaborées (une par catégorie de répondants) et validées auprès de la responsable et des intervenants du programme « *Je Réussis* » et, après des corrections mineures, ont été envoyées

aux répondants. Pour faciliter et maximiser la participation des participants potentiels, il a été convenu de procéder à la diffusion des questionnaires par l'entremise des intervenants. Ainsi, ces derniers ont remis aux familles et aux collaborateurs un questionnaire d'enquête et une enveloppe servant à assurer l'anonymat lors du retour de celui-ci. Les intervenants et la responsable du programme ont donc assumé tant la transmission et la récupération des questionnaires que la relance auprès des répondants.

- c) Pour mieux saisir leurs perceptions du projet et leur vécu dans celui-ci de façon qualitative, nous avons procédé à des entrevues individuelles semi-dirigées avec les parents et les enfants, ainsi qu'à un groupe de discussion (*focus group*) avec les intervenant(e)s sur les mêmes thèmes que ceux des questionnaires. Nous n'avons toutefois pas organisé d'entrevues auprès des collaborateurs et collaboratrices étant donné qu'une seule personne s'est montrée intéressée à y participer.

En ce qui concerne le groupe de discussion avec les intervenant(e)s, il s'est déroulé auprès de trois intervenantes disponibles. D'une durée de 60 minutes, il a consisté à explorer les mêmes thèmes que pour le questionnaire d'enquête. Les intervenant(e)s étaient cependant invités à expliciter leurs réponses, à donner des exemples pour illustrer leurs propos et à exprimer leur vécu dans le cadre de ce programme.

En ce qui concerne les entrevues avec les parents, l'échantillon a été constitué à partir d'un sous-échantillon de ceux ayant répondu au questionnaire d'enquête. Sur les 17 parents qui ont répondu au questionnaire, 8 ont mentionné leur intérêt à participer à l'entrevue et 4 y ont réellement participé. Celle-ci, d'une durée approximative de 30 minutes, portait sur les mêmes thèmes que le questionnaire d'enquête.

Pour compléter notre collecte de données, nous souhaitons rencontrer des enfants qui participaient au programme. Malgré leur jeune âge, nous avons pensé pouvoir les interroger de manière souple et informelle. Pour faciliter la participation et le processus, les entrevues des enfants se sont donc déroulées en même temps que les entrevues avec les parents, mais différemment. L'échantillon a été constitué des cinq enfants des quatre parents ayant participé aux entrevues. Les entrevues avec les enfants, d'une durée approximative de 20 minutes, consistaient en douze questions sur les thèmes suivants : la durée de l'intervention; les effets sur la réussite scolaire, sur la confiance en soi et l'image de soi; l'appréciation du programme et des activités; la satisfaction globale.

Pour le deuxième objectif, l'évaluation des effets de l'intervention sur les parents et les enfants, nous avons recueilli les perceptions des participants sur les effets de l'intervention à partir de questions portant spécifiquement sur les retombées dans les questionnaires d'enquête et dans les entrevues.

Les résultats de l'évaluation

Les résultats présentés ci-après portent sur l'analyse des données issues de trois instruments : la « *Grille d'analyse du projet* », le questionnaire d'enquête et les entrevues de groupe ou individuels. Les réponses aux grilles d'analyse du projet mettent en évidence des informations sur les intrants, les transactions et les extrants tandis que les questionnaires et les entrevues portent particulièrement sur quatre dimensions : les effets sur les enfants, les effets sur les parents, l'évaluation du programme ainsi que les modalités de collaboration et de participation.

Les résultats de l'analyse de la « Grille d'analyse du projet »

Préalablement à la présentation des résultats de l'analyse du projet, il nous faut préciser les modalités générales du programme, ce qui permettra une meilleure compréhension des réponses des intervenants. D'une manière générale, le programme consiste en des suivis hebdomadaires d'environ une heure à la maison auprès des parents participants et de leur enfant afin de prévenir le décrochage et favoriser la réussite scolaire. Ceux-ci, qui ont été référés à l'organisme *Je Réussis* par les intervenants scolaires ou d'autres organismes de la communauté en raison de difficultés scolaires, sont visités durant une période de huit à douze semaines. L'intervention se déroule, d'une part, auprès de l'enfant afin de le soutenir dans ses apprentissages et comportements et, d'autre part, auprès des parents afin de les aider à développer des stratégies d'intervention et d'encadrement auprès de leur enfant. Un plan d'intervention est établi conjointement avec les parents et l'enfant selon les principales difficultés rencontrées sur les plans des apprentissages ou du comportement. La séquence des interventions est scindée en deux afin de laisser la possibilité aux parents d'expérimenter seuls, durant quatre semaines, les stratégies « enseignées » par les intervenants. Ceux-ci peuvent ainsi suggérer des réajustements ou d'autres stratégies lors de la deuxième séquence. Les intervenantes travaillent principalement dans une perspective d'apprentissage par imitation (modelage). Le programme peut se répéter durant plusieurs années selon les difficultés des enfants et des familles.

Les intrants

Les buts du programme identifiés par l'ensemble des répondants sont de favoriser la persévérance scolaire et de prévenir le décrochage. Il existe cependant un certain chevauchement entre les buts, les objectifs et les moyens. La prévention du décrochage implique que soient sélectionnées un certain nombre d'actions en direction des facteurs permettant de le prévenir. Ces actions vont déterminer des objectifs qui concernent les enfants, les parents, les intervenant(e)s, etc. Ceci n'apparaît pas clairement pour l'ensemble des répondants. Ils identifient des objectifs de deux ordres : les uns très généraux, les autres plus précis et constituant des objectifs intermédiaires et, parfois, spécifiques. Ils identifient notamment comme objectif l'amélioration des résultats scolaires qui n'est pas un facteur de réussite, mais le résultat des divers facteurs qu'ils ont identifiés (la concentration, la motivation, l'estime de soi, l'autonomie et la compréhension des tâches scolaires demandées) et constituent donc le but. Ces facteurs sont donc les objectifs intermédiaires de l'intervention auprès des enfants. Il faudrait ensuite les diviser en objectifs spécifiques (opérationnels) pour lesquels il faut définir des stratégies et des outils. C'est l'atteinte de ces objectifs opérationnels qui est évaluable et mesurable.

Le partenariat est ciblé comme un objectif, mais il n'est pas défini, notamment en termes d'échanges et de modalités. Par ailleurs, les bases théoriques sont éclectiques, allant des approches cognitivo-comportementales aux approches psychoéducatives ou humanistes.

Les transactions

D'après les intervenantes, les facteurs de réussite ciblés auprès des enfants sont : 1) la concentration, 2) la motivation, 3) l'estime de soi, 4) l'autonomie, 5) la compréhension des tâches scolaires demandées et l'amélioration des performances scolaires. Pour les parents, les facteurs de réussite ciblés sont : 1) l'implication (disponibilité) des parents dans l'encadrement des enfants à la maison, l'établissement de structures éducatives et de routines; 2) l'amélioration des pratiques et attitudes éducatives en général; 3) l'amélioration du sentiment de compétence éducative, ce qui concerne les parents eux-mêmes.

L'analyse de contenu des outils d'intervention construits par les intervenantes, nombreux et variés, montre que les facteurs de réussite sont ciblés dans les activités proposées. Ces activités, réalisées hebdomadairement, consistent en des jeux visant l'appropriation de stratégies ou l'utilisation d'outils par les enfants ou les parents (système d'émulation, stratégies d'études, outils d'organisation, établissement de routines, etc.). Toutefois, ces activités n'identifient pas clairement ni les facteurs eux-mêmes ni les objectifs opérationnels qui leur sont rattachés et aucun dispositif d'évaluation n'est prévu. L'outil d'intervention principal est un plan d'intervention personnalisé concernant parents et enfants établi en fonction des besoins spécifiques et des ressources de chaque famille. Un seul instrument est consacré à l'évaluation du projet et il est basé uniquement sur les appréciations des parents (aucune donnée factuelle).

Enfin, en ce qui concerne les écoles et les enseignant(e)s, les facteurs de réussite ciblés par les intervenantes sont l'échange d'informations et la concertation sur l'intervention.

Les extrants

D'après 4 répondants sur 5, il n'y a pas eu d'évaluation externe ni de retombées ou de modifications du programme. D'après 1 répondante, les évaluations internes ont permis de réajuster et d'évaluer l'intervention. Il n'y a pas une compilation systématique des performances des enfants et de leur évolution ni d'évaluation sur les effets du programme par rapport au but (la réussite scolaire et la prévention du décrochage).

Plusieurs aspects restent peu explicités et, en particulier, nous n'avons pas pu recueillir suffisamment d'informations sur les suivis effectués auprès des enfants et des parents, au niveau des effets de l'intervention. Les questionnaires et les entrevues de la 2^e phase consistaient, entre autres, à les préciser.

Les résultats de l'enquête par questionnaire

Globalement, il ressort une excellente concordance dans les évaluations des trois catégories de répondants (intervenantes, parents et collaborateurs(trices)). Les résultats doivent cependant être interprétés avec prudence étant donné le faible nombre de répondants, notamment chez les collaborateurs(trices) (11/63, soit 17 %). Certains de ceux-ci se sont abstenus de répondre à quelques items qu'ils n'avaient pas la possibilité d'observer dans la famille.

Les effets sur les enfants

Il y a concordance des évaluations entre les trois catégories de répondants quant aux effets positifs sur l'estime de soi et la concentration des enfants et entre parents et collaborateurs(trices) sur l'intérêt pour le travail scolaire, ce qui constitue une partie des objectifs du programme (cf. tableau 2). Il y a aussi concordance entre les trois catégories quant aux faibles effets sur le comportement à l'école et, surtout, sur l'amélioration des résultats scolaires. Parents et collaborateurs(trices) notent aussi qu'il y a peu d'effets sur le comportement à la maison alors que les intervenantes pensent le contraire. Enfin, il y a absence d'effets observables sur les résultats scolaires des enfants bien que la réussite scolaire constitue le but du programme.

Tableau 2

Perceptions des principaux effets positifs sur les enfants d'après les répondants

No	Items	Pas du tout			Un peu			Beaucoup			Ne sait pas			Sans réponse		
		I	P	C	I	P	C	I	P	C	I	P	C	I	P	C
3.	Sont plus intéressés par leurs devoirs et leurs leçons	0	2	0	3	3	6	2	11	4	0	0	1	0	1	0
4.	Se concentrent mieux sur leurs travaux	0	3	0	1	2	5	4	12	3	0	0	3	0	0	0
6.	Ont une image plus positive de leurs capacités	0	0	0	1	4	4	4	13	4	0	0	3	0	0	0
7.	Ont amélioré leur comportement à la maison	0	1	0	1	7	2	4	6	2	0	1	7	0	2	0

Les effets sur les parents

Il y a une concordance dans l'évaluation des trois catégories de répondants quant aux effets positifs pour les parents à l'aide aux devoirs à la maison et à la compréhension de leur rôle et de leurs responsabilités, d'une part, quant à l'absence d'effets sur l'implication des parents à l'école et le développement de réseaux sociaux (échanges entre parents), d'autre part (cf. tableau 3). Il faut toutefois préciser que ces deux derniers aspects ne font pas partie des objectifs du programme « *Je Réussis* ».

Tableau 3

Perceptions des principaux effets positifs sur les parents d'après les répondants

No	Items	Pas du tout			Un peu			Beaucoup			Ne sait pas			Sans réponse		
		I	P	C	I	P	C	I	P	C	I	P	C	I	P	C
11.	Savent mieux aider leur enfant pour faire ses devoirs et apprendre ses leçons à la maison	0	0	1	1	4	1	4	12	3	0	0	6	0	1	0
12.	Connaissent mieux les besoins de leur enfant	0	0	0	2	4	6	3	12	1	0	0	4	0	1	0
13.	Communiquent plus facilement avec leur enfant	0	0	0	3	4	5	2	11	0	0	0	6	0	2	0
14.	Comprennent mieux leur rôle et leurs responsabilités éducatives	0	0	0	2	1	4	3	14	4	0	0	3	0	2	0
15.	Contrôlent mieux la discipline à la maison	0	1	1	2	3	3	3	9	2	0	1	5	0	3	0
18.	Connaissent mieux les différentes associations et ressources de leur quartier et les services qu'elles offrent aux familles	0	5	1	3	4	3	1	7	4	1	0	3	0	1	0

L'évaluation du programme

Il y a concordance entre les trois catégories de répondants dans l'évaluation positive du programme. Tous souhaitent une augmentation de sa durée et de la fréquence des interventions (cf. tableau 4).

Les modalités de collaboration et de participation

Les interactions entre les collaborateurs(trices) et les intervenantes n'apparaissent pas comme étant intensives et systématiques. Il y a plus d'échanges entre les membres de l'équipe du programme « *Je Réussis* » qu'avec ceux de l'extérieur. Cependant, il y a concordance quant à leur objet : l'échange d'informations, la mise en place des objectifs et les stratégies pour établir le plan d'intervention. Enfin, les relations parents-intervenantes sont décrites comme positives.

Tableau 4

Perceptions des principaux aspects satisfaisants du programme d'après les répondants

No	Items	Peu satisfait			Moyennement satisfait			Très satisfait			Ne sait pas			Sans réponse		
		I	P	C	I	P	C	I	P	C	I	P	C	I	P	C
21.	Les activités, les outils et les jeux éducatifs	0	0	0	0	1	2	5	14	6	0	0	3	0	2	0
22.	Le choix des horaires des rencontres dans la journée	0	0	0	1	1	0	4	15	8	0	0	3	0	1	0
23.	L'endroit des rencontres (à la maison)	0	0	0	0	1	0	5	15	5	0	0	6	0	1	0
24.	La fréquence des interventions (1 fois par semaine)	0	1	0	3	1	5	2	13	2	0	1	4	0	1	0
25.	La durée de l'intervention (environ 1 heure par rencontre)	0	0	0	2	2	0	3	15	9	0	0	2	0	0	0
26.	La durée du programme (8 semaines ou plus)	0	0	0	3	3	1	2	13	8	0	0	2	0	1	0
27.	Votre façon de travailler avec les parents et les enfants	0	0	0	0	1	5	5	15	5	0	0	1	0	1	0
28.	Vos relations avec les parents et les enfants	0	0	1	0	1	1	5	15	8	0	0	0	0	1	1
	Total	0	1	1	9	11	14	31	115	51	0	1	21	0	8	1

Intervenantes (I) : n = 5; Parents (P) : n = 17; Collaborateurs(trices) (C) : n = 11

L'analyse des entrevues

Comme pour les questionnaires, les entrevues doivent être interprétées avec prudence étant donné le petit nombre de répondants dont des enfants (3 intervenantes, 4 parents et 5 enfants).

Les effets sur les enfants

Globalement, intervenantes et parents ont une perception assez similaire des objectifs du programme, bien que celle des intervenantes soit plus explicite. Intervenantes, parents et enfants identifient des aspects positifs communs à l'égard de ceux-ci : l'amélioration de l'autonomie, de l'organisation des travaux scolaires à la maison, de la confiance, de l'estime de soi, de la motivation et des résultats scolaires. Les parents et les intervenantes perçoivent également une meilleure concentration chez les enfants et deux parents ajoutent que leur enfant a un meilleur vocabulaire et qu'il communique mieux.

On voit vraiment une grosse évolution. Elle a moins de difficulté à se concentrer et à commencer d'elle-même à faire ses travaux. (Parent 2)

Les effets sur les parents

Il y a concordance entre les parents et les intervenantes quant à l'amélioration des capacités éducatives parentales, particulièrement sur les plans de l'encadrement et de l'accompagnement des devoirs à la maison :

En général, les parents ont plus confiance en eux, ont mieux compris leur rôle de parent, ils exercent un meilleur contrôle sur leur enfant à la maison. (Intervenantes)

Les parents auraient aussi de meilleures relations avec l'école. De leur côté, les enfants affirment que leurs parents sont fiers d'eux et qu'ils les encouragent davantage à persévérer dans leurs travaux scolaires.

L'évaluation du programme

Les trois catégories de répondants affirment être globalement satisfaites du programme : les intervenantes parce qu'elles constatent des résultats positifs dans les familles et les parents affirment qu'ils recommanderaient le programme à d'autres parents. Quant aux enfants, ils aiment y participer et n'ont fait aucun commentaire négatif. Il y a toutefois une légère divergence d'opinions entre parents et intervenantes quant à la durée de l'intervention, ce qui n'était pas ressorti dans les questionnaires. Les parents sont satisfaits, mais ils souhaiteraient plus d'heures d'intervention, comme le mentionne ce parent :

J'ai déjà recommandé le programme à d'autres familles parce que moi ça m'aide. (...) Il faut plus d'heures et plus de jours. Il y a des enfants et des parents qui en ont vraiment besoin. (Parent 1)

Sans être en désaccord, les intervenantes jugent que le nombre d'heures alloué permet d'atteindre les objectifs visés.

Les modalités de collaboration et de participation

En ce qui a trait à la collaboration avec les parents, les intervenantes précisent que ce sont les mères qui participent habituellement au programme, ce que confirment les enfants. Pour la collaboration avec les autres personnes concernées, elles constatent qu'elle est peu développée, notamment avec le personnel des milieux scolaires avec qui elles souhaiteraient avoir plus de contacts afin d'assurer un meilleur suivi auprès des enfants.

Ça dépend dans quelle école tu tombes. Parfois, il y a une très bonne collaboration alors que d'autres fois il n'y en a pas du tout. (Intervenantes)

La discussion des résultats

Les résultats précédemment présentés sont assez positifs. Globalement, il est clair que l'ensemble des participants est satisfait des services dispensés ou reçus. Le soutien apporté aux parents prend des formes diverses selon leurs besoins ou ceux de leur enfant, ce qui témoigne de la différenciation et de l'adaptation de l'intervention.

L'une des lacunes identifiées est le manque de systématisation dans le choix et la compréhension par l'ensemble de l'équipe d'intervenantes des objectifs, des stratégies d'intervention, des objets et méthodes d'évaluation. En effet, les réponses données par celles-ci à la *Grille d'analyse du projet* ont mis en lumière un manque d'homogénéité et de langage commun à l'égard de ces dimensions. Ceci peut s'expliquer, entre autres, par les modifications récemment apportées au projet et par le changement d'une partie du personnel. Il serait donc nécessaire de délimiter et clarifier tous les objectifs ciblés et de prévoir pour chacun une procédure d'évaluation opérationnelle, puisque la présente évaluation repose sur les perceptions des acteurs et non pas sur des données factuelles. L'évaluation de l'atteinte des objectifs du projet est quasiment inexistante et l'amélioration de la réussite scolaire (qui est la raison d'être du projet) n'est pas du tout évaluée, ce qui constitue la plus grave lacune. Il serait simple et relativement peu onéreux, à court terme, d'effectuer un suivi des résultats scolaires par compilation des bulletins (avec l'autorisation des parents) et, éventuellement, des références à des services spécialisés (en adaptation scolaire, par exemple). Il serait possible aussi de demander aux enseignant(e)s et aux parents des enfants de répondre à un court questionnaire d'évaluation factuelle chaque année. À moyen terme, il faudrait effectuer un suivi sur le parcours scolaire des enfants ayant participé au programme pour évaluer les effets du programme sur le décrochage.

La collaboration avec les autres acteurs des écoles et de la communauté est apparue faible. Bien que les objectifs des suivis familiaux ciblent principalement l'accompagnement des parents auprès de leur enfant, notamment dans les devoirs et leçons, les liens avec les autres collaborateurs et collaboratrices travaillant aussi au développement et à l'éducation de l'enfant mériteraient d'être plus développés. Des actions, particulièrement auprès des enseignants et enseignantes, sont entreprises par les intervenantes, mais elles ne semblent pas mener à de réelles collaborations, sinon très brèves et ponctuelles. Il s'agit pourtant d'interventions auprès des mêmes enfants même si les acteurs sont différents. Dans l'esprit de l'approche écosystémique, le programme devrait être complété par des objectifs et des activités visant l'ensemble de l'écosystème de l'enfant (école, réseaux sociaux, etc.) afin de construire une véritable

communauté éducative pour favoriser sa réussite (Maubant et Leclerc, 2008). Aussi, bien que celles-ci ne constituent pas actuellement l'un des objectifs du programme, nous suggérons que les interventions individuelles à la maison soient complétées par un volet de rencontres de parents. Cet aspect collectif de mise en commun, d'échanges et de formation représente un besoin identifié par certains répondants.

Cette recherche comporte un certain nombre de limites. D'emblée, nous étions conscients de l'effet de désirabilité sociale qui pouvait jouer, pour des raisons diverses, selon les catégories de répondants. En effet, en ce qui concerne la responsable et les intervenantes, leurs perceptions pouvaient être partiellement biaisées par le rôle qu'elles exerçaient au sein du projet (perception positive de son propre travail) et par le souhait de voir le projet se poursuivre. En ce qui concerne les parents, leurs perceptions risquaient d'être positivement biaisées par le fait qu'ils bénéficiaient d'un service unique et gratuit dans leur milieu. Nous pouvons cependant penser que la grande concordance des réponses recueillies par l'ensemble des participants peut témoigner des effets positifs du projet même si les effets sur la réussite scolaire n'ont pu être directement observés.

En plus d'apporter des pistes d'amélioration pertinentes, la réalisation de cette recherche évaluative a permis de mettre en lumière des difficultés inhérentes à l'évaluation des effets de l'intervention dans ces types de projet. Par exemple, le financement instable ou irrégulier de ces projets rend difficiles la planification et l'évaluation des interventions tout en ne favorisant pas la stabilité du personnel, ce qui peut nuire à la cohérence et à la continuité des interventions. Il s'agit donc de défis importants à prendre en considération pour tout chercheur voulant mener une évaluation scientifique.

Conclusion

Les perceptions des diverses catégories de participants à l'évaluation des suivis familiaux du projet « *Je Réussis* » montrent dans l'ensemble des aspects très positifs. La satisfaction des parents est évidente; le programme semble correspondre à de réels besoins. La poursuite des activités du programme auprès des familles nous apparaît, dès lors, pertinente et justifiée.

Il nous a toutefois été impossible de procéder à une évaluation systématique des effets réels de l'intervention parce qu'aucun dispositif n'a été prévu et implanté dès le départ à cet effet et parce que les objectifs visés n'étaient pas suffisamment précis. Nous avons pu évaluer les facteurs de réussite ciblés par les intervenantes dans les transactions (cf. point 4.1), mais il nous a été impossible de juger de leurs retombées par rapport à la réussite scolaire. En outre, il faut retenir que, dans ce projet comme dans d'autres similaires, les stratégies et les outils d'intervention doivent être mis en place dès le démarrage du projet et les objectifs doivent être bien définis afin de pouvoir procéder à leur évaluation de façon précise et continue.

Dans le cadre d'une approche écosystémique, le programme devrait toutefois être complété par des objectifs et des activités visant l'ensemble de l'écosystème de l'enfant (école, réseaux sociaux, etc.) afin de construire une véritable communauté éducative pour favoriser sa réussite. Enfin, le programme demanderait, à ce stade, un effort de systématisation dans le choix des objectifs, des stratégies d'intervention, des objets et méthodes d'évaluation ainsi que dans la collaboration avec l'école et la communauté.

Quoique nous n'ayons pu évaluer directement les effets de l'intervention, cette évaluation a permis de porter un jugement global sur le projet, mais aussi, ce qui est sûrement le plus important, de mettre en évidence des pistes d'amélioration qui peuvent facilement être mises en place. C'est pourquoi, en terminant, nous souhaitons rappeler l'importance pour d'autres projets ou programmes de prévoir et de réaliser une évaluation systématique et périodique de leurs actions et d'en prévoir les dispositifs dès leur implantation.

Références

- Bouchard, J.-M., Talbot, L., Pelchat, D. et Sorel, L. (1996). Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations? (deuxième partie). *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 41-48.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Christenson, S. L. et Reschly, A. L. (dir.). (2010). *Handbook of school-family partnerships*. New York, NY : Routledge.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA : Belknap Press of Harvard University Press.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*. Québec, QC : CSÉ.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *Revue de l'éducation familiale*, 3(1-2), 31-49.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433. doi: 10.7202/012675ar
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. et Deal, A. (1988). *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Cambridge, MA : Brookline Books.
- Friendly, M. et Lero, D. (2002). *Social inclusion for Canadian children through early childhood education and care. Perspectives on social inclusion*. Toronto, ON : Laidlaw Foundation.
- Garmezzy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. Dans J. E. Stevenson (dir.), *Recent research in developmental psychopathology* (p. 213-233). Oxford, R.-U. : Pergamon Press.
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental involvement and academic success*. New York, NY : Routledge.
- Maubant, P. et Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat école-famille; origines d'un malentendu. Dans G. Pithon, C. Asdih et S. J. Larivée (dir.), *Construire une communauté éducative. Un partenariat famille-école-association* (p. 23-36). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003). *Programme d'intervention spécifique axé sur la famille, l'école et la communauté, à l'intention des parents d'enfants âgés de 2 à 12 ans, pour favoriser la réussite scolaire en milieu défavorisé*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles. L'influence du milieu socioéconomique. Une étude exploratoire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Décrochage et retards scolaires : caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans – Analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/ÉJET*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2004). *Plan d'action gouvernemental en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- Organisation de coopération et de développement économiques. (1997). *Les parents partenaires de l'école*. Paris, France : OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- Prévôt, O. (dir.). (2010). *Intervenir auprès des parents, réfléchir, construire et expérimenter des projets dans un contexte européen*. Paris, France : Familles rurales.
- Putnam, R. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. et Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The HighScope Perry Preschool study through age 40*. (Monographs of the HighScope Educational Research Foundation, 14). Ypsilanti, MI : HighScope Press.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68(7), 523-540.
- Terrisse, B. (1996). *Grille d'analyse des interventions éducatives précoces (GAIEP)*. Montréal, QC : UQAM, GREASS, DEFS.
- Terrisse, B., Larose, F. et Lefebvre, M.-L. (2000). *Analyse des caractéristiques des mesures d'intervention éducative précoce et comparaison de leurs effets à moyen terme sur l'adaptation scolaire et sociale d'enfants de milieux socio-économiquement faibles*. Montréal, QC : UQAM, DSE.
- Terrisse, B., Larose, F., Lefebvre, M. L. et Larivée, S. (2001). Le competenze professionali degli operatori socio-educativi che lavorano con bambini appartenenti a famiglie socialmente vulnerabili. *Revista Studium Educationis*, 2(3), 184-193.
- Terrisse, B. et Lefebvre, M. L. (2004). *Quinze facteurs de la réussite scolaire au primaire*. Montréal, QC : UQAM, GREASS-PLURI, DEFS.

Pour citer cet article

- Larivée, S. et Terrisse, B. (2012). Le processus d'évaluation d'un projet d'intervention en milieu familial : le projet « Réussite scolaire ». *Formation et profession*, 20(1), 41-59. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.4>

Annexe 1 : La grille d'analyse du projet

I. Les intrants

- 1 Quels sont la problématique, le contexte général et local dans lesquels s'inscrit le programme?
- 2 Quel est le mandat de l'organisme auquel vous appartenez?
- 3 Quels sont le ou les but(s) généraux du programme?
- 4 Quel est le moyen utilisé?
- 5 Comment définissez-vous, si cela est possible, les bases théoriques sur lesquelles s'appuie ce programme?
- 6 Quels sont les objectifs généraux? (Ne répondre que pour les cibles choisies dans le projet)
 - 6.1 Concernant les enfants?
 - 6.2 Concernant les parents?
 - 6.3 Concernant l'école?
 - 6.4 Concernant les enseignants?
 - 6.5 Concernant la communauté?
- 7 Quels sont les partenaires dans ce programme?
- 8 Quelles sont les ressources financières dont dispose le programme selon vous?
- 9 Quelles sont les ressources matérielles dont dispose le programme selon vous?
- 10 Quelles sont les ressources humaines dont dispose le programme selon vous?

II. Les transactions

- 1 Quels sont les facteurs de réussite visés par le programme, selon les cibles? (Ne répondez que pour les cibles choisies dans le programme :
1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)
- 2 Quelles sont les personnes responsables de l'intervention auprès de chacune des cibles? (Ne répondez que pour les cibles choisies dans le programme :
1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)

- 3 Quel est le plan d'intervention auprès de chacune des cibles? (Ne répondez que pour les cibles choisies dans le programme : 1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)
- 4 Veuillez décrire les modalités d'intervention auprès de chacune des cibles. (Ne répondez que pour les cibles choisies dans le programme :
1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)
 - 4.1. Quels programme ou instrument(s) d'intervention utilisez-vous? (Ne répondez que pour les cibles choisies dans le programme : 1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)
 - 4.2. Quel est le type d'intervention selon les cibles? (Ne répondez que pour les cibles choisies dans le programme : 1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)
 - Individuelle ou en groupe?
 - À la maison, dans un centre, une école?
 - 4.3. Quelle est la fréquence des interventions? (Ne répondez que pour les cibles choisies dans le programme : 1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)
 - 4.4. Quelle est la durée de chaque intervention? (Ne répondez que pour les cibles choisies dans le programme : 1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)
 - 4.5. Sur combien de temps s'étale le programme?
 - 4.6. Le programme peut-il être répété pendant plusieurs années successives avec les mêmes cibles?
- 5 Veuillez décrire les modalités des évaluations prévues selon les cibles choisies. (Ne répondez que pour les cibles choisies dans le programme :
1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)
 - 5.1. Comment sont évalués le programme et les interventions elles-mêmes? Pour quelles cibles, quand, avec quels instruments, par qui? 1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté
 - 5.2. Comment sont évalués les effets des interventions selon les cibles choisies? Pour quelles cibles, quand, avec quels instruments, par qui? 1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté
- 6 Avez-vous des réunions avec d'autres intervenants et avec les responsables pour discuter des interventions et des évaluations? Quand, selon quelle fréquence, avec qui?
- 7 Avez-vous bénéficié de sessions de formation continue (perfectionnement, mises à jour, etc.)? Quand, selon quelle fréquence, avec qui?

III. Les extrants

- 1 Le programme a-t-il déjà été évalué? Pour quelles cibles, quand, comment, par qui?
(1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)
- 2 Quels ont été les principaux résultats de cette évaluation? Pour quelles cibles?
(1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)
- 3 Ces résultats ont-ils été utilisés pour améliorer (modifier, réorganiser) le programme? Pour quelles cibles, comment, par qui?
(1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)
- 4 Les effets du programme sur les cibles choisies ont-ils déjà été évalués? Quand, comment, par qui?
(1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)
- 5 Ces résultats ont-ils été utilisés pour améliorer (modifier, réorganiser) le programme et l'évaluation? Comment, par qui?
(1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)

IV. Commentaires et suggestions

Veillez indiquer ci-dessous vos commentaires sur le programme, les intervenants, l'évaluation et vos suggestions pour les améliorer.