cœuréaction
PARTENARIATS ÉCOLE - FAMILLE - COMMUNAUTÉ

GUIDE

D'ÉLABORATION D'UN PLAN D'ACTION
École-Famille-Communauté

SELON UNE APPROCHE ÉCOSYSTÉMIQUE

CTREQ

innover pour la réussite

Prévention MD
Fondation Lucie et André Chagnon

Guide destiné aux intervenants scolaires, institutionnels et communautaires en milieu défavorisé

CRÉDITS

Auteur

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

Coordination

Renée Pinard
Conseillère en transfert et innovation en éducation, CTREQ

Conception et rédaction

François Blain
Personne-ressource en réussite scolaire en milieu défavorisé, en écosystémie
et en mobilisation des communautés

Comité de soutien à la rédaction (guide et coffre)

Audrée Laperrière, Amélie Roy, Karine Guay, CTREQ

Hélène Rioux, directrice des communications, CTREQ

Denis Lyonnais, président du comité de parents, Commission scolaire des Découvreurs

Conception et réalisation graphique

Bissonnette Communications Impact

Révision linguistique

Hélène Dumais, linguiste

© CTREQ, 2013
© Fondation Lucie et André Chagnon, 2013

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec
ISBN – 978-2-923232-18-8

REMERCIEMENTS

Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) remercie François Blain, auteur principal du présent guide, les membres du comité de soutien à la rédaction, Rollande Deslandes, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières et chercheuse principale sur le concept des conditions essentielles à la réussite de partenariats école-famille-communauté (É-F-C), ainsi que les membres du comité de projet de partenariats É-F-C pour leur précieuse collaboration à l'élaboration du guide. Le CTREQ remercie également les organisations qui ont participé à l'expérimentation et à la révision du guide.

Enfin, le CTREQ remercie la Fondation Lucie et André Chagnon qui a offert son appui financier au projet.

L'information contenue dans ce guide peut être citée, à condition d'en mentionner la source.

LA VALEUR AJOUTÉE DU GUIDE

Ce guide propose une démarche d'élaboration d'un plan d'action école-famille-communauté (É-F-C) selon une approche écosystémique. Il est issu d'une expérimentation d'une durée de plus de six ans réalisée auprès de 325 partenaires venant de plusieurs organismes dans différentes communautés[1]. Nous croyons fermement que ce guide contribuera à inspirer et à soutenir ceux et celles qui œuvrent à la mobilisation des communautés et qui veulent agir de manière durable sur les enjeux de la réussite scolaire des élèves en milieu défavorisé. Flexible dans son utilisation, la démarche proposée servira à guider l'élaboration de plans d'action qui impliquent une collaboration étroite entre l'école, la famille et la communauté.

Ce guide est un outil structurant ayant le potentiel de maximiser les retombées des actions réalisées pour favoriser la réussite scolaire en milieu défavorisé. Il propose une approche inédite qui mise sur la coconstruction (faire-ensemble), l'écosystémie, la transformation durable des pratiques, les **facteurs de protection** et leur harmonisation avec les **systèmes** engagés dans la réussite scolaire (enfant ou élève, classe, école, famille, communauté).

Le guide propose un regard nouveau sur la persévérance scolaire, favorise le partage d'une vision commune, permet des interventions simultanées et communes sur des facteurs de protection et des systèmes, encourage des partenariats du type collaboratif ainsi qu'une concertation large et territoriale, et conduit rapidement dans l'action. Il offre une stratégie stimulante pour mettre en commun les actions de toute une communauté en faveur de la réussite scolaire.

Mettre en place une collaboration étroite entre l'école, la famille et la communauté implique de faire les choses différemment et de modifier sa pratique. Or, parvenir à des changements de pratique demande du temps. En outre, l'appropriation de la démarche ici proposée requiert une compréhension approfondie de ses différentes étapes et des concepts lui étant liés. Voilà pourquoi la lecture du guide en entier est recommandée avant de passer à l'élaboration proprement dite d'un plan d'action É-F-C.

1. MELS (2009b); Larose et autres (2010).

LE CONTENU DU GUIDE ET DU COFFRE À OUTILS

Le **guide** est divisé en trois parties : 1) le **contexte lié à l'élaboration du guide même**, qui répond aux questions « pourquoi ? » et « pour qui ? »; 2) le **cadre de référence**, où sont définis les fondements théoriques liés à la démarche proposée; et 3) l'**approche écosystémique en action**, où sont présentées les étapes d'élaboration et de mise en œuvre d'un plan d'action É-F-C selon une approche écosystémique. Un **lexique** des termes employés dans le guide est également présenté à la page 39 (voir l'annexe 1).

Le **coffre à outils** est un document complémentaire du guide qui facilite la réalisation des étapes d'élaboration d'un plan d'action É-F-C selon une approche écosystémique. Tout au long du guide, les outils du coffre sont proposés au lecteur au moment précis de la démarche où leur utilisation est recommandée. Le coffre à outils contient également un **diaporama** qui résume la démarche (celui-ci est consultable sur le site Web de Coeuréaction).

TABLE DES MATIÈRES

1 LE CONTEXTE LIÉ À L'ÉLABORATION DU GUIDE 1
1.1 La raison d'être du guide 2
1.2 La population cible du guide 2

2 LE CADRE DE RÉFÉRENCE 3
2.1 L'intervention en milieu défavorisé 3
2.1.1 La défavorisation et la dimension scolaire 3
2.1.2 L'écart entre la culture des familles de milieux défavorisés et la culture de l'école 4
2.1.3 L'adaptation de l'établissement scolaire au milieu défavorisé 4
2.2 Le partenariat É-F-C selon une approche écosystémique 5
2.2.1 Le partenariat au service de la transformation des pratiques 5
2.2.2 L'approche écosystémique 5
2.2.3 La collaboration É-F-C 6
2.3 Des facteurs de protection pour guider l'action 7
2.4 Les conditions essentielles à la réussite de partenariats É-F-C 8

3 L'APPROCHE ÉCOSYSTÉMIQUE EN ACTION 11
3.1 L'exploration 12
3.1.1 L'étincelle : mise en évidence de la situation de départ 13
3.1.2 La mise en place de l'équipe de travail 14
3.1.3 La désignation d'un agent de développement 15
3.2 L'amorce 16
3.2.1 La création des conditions essentielles à la réussite de partenariats É-F-C 17
3.2.2 L'analyse de la situation et l'émergence de constats 18
L'analyse des données qualitatives et quantitatives à la disposition de l'équipe 18
L'analyse de l'offre de services des partenaires 19
L'analyse des facteurs de protection à la portée des partenaires 20
3.2.3 Le choix des priorités et la détermination des objectifs 22
3.3 La planification 24
3.3.1 La détermination des transformations souhaitées 24
3.3.2 Le choix des indicateurs, des cibles, des outils d'évaluation et des actions 25
3.4 L'implantation 29
3.4.1 Le processus de suivi 29
3.4.2 La diffusion du plan d'action 30
3.5 L'évaluation 31
3.5.1 L'évaluation des transformations souhaitées et du fonctionnement de l'équipe 31
3.5.2 L'adaptation de la pratique 33

CONCLUSION 35

BIBLIOGRAPHIE 37

LEXIQUE 39

LISTE DE TABLEAUX ET DE FIGURES

Tableau 1 – Facteurs de protection 7
Figure 1 – Conditions essentielles à la réussite de partenariats É-F-C 9
Figure 2 – Approche écosystémique en action 12
Figure 3 – Étapes menant à l'implantation du plan d'action 28

1

LE CONTEXTE LIÉ À L'ÉLABORATION DU GUIDE

Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) est un organisme à but non lucratif créé en 2002, dont la mission est de promouvoir l'innovation et le transfert de connaissances pour accroître la réussite des élèves au Québec. En tant qu'acteur clé dans ce domaine, le CTREQ est un pôle de développement reposant sur deux points d'ancrage : les pratiques innovantes et les connaissances scientifiques. Le présent guide se fonde sur des connaissances à la fois scientifiques et expérientielles. Il fait preuve d'innovation, car il implique un processus délibéré de transformation des pratiques en vue d'une amélioration durable de la réussite. L'un des défis du guide consiste donc à répondre aux conditions de transférabilité, de mesurabilité et de durabilité propres à une innovation.

À l'occasion d'une tournée de consultation réalisée en 2004-2005 en vue de mieux connaître les besoins des milieux de pratique en matière d'éducation, la collaboration entre l'école, la famille et la communauté a émergé comme une priorité dans toutes les régions du Québec. Pour y répondre, l'une des pistes d'intervention privilégiées par le CTREQ a consisté à mettre en ligne un répertoire de projets de partenariats É-F-C existants. Le but était d'inspirer et de guider les intervenants en leur offrant des exemples d'initiatives intéressantes.

En mars 2010, le répertoire Cœuréaction a été mis en ligne sur le site Web du RIRE. Des projets, des programmes, des organismes et des outils liés au partenariat y sont répertoriés. En août 2011, près de 70 fiches y étaient publiées en français et en anglais. Parallèlement, le CTREQ a lancé un document intitulé Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté (PDF), rédigé par Rollande Deslandes, professeure-chercheuse à l'Université du Québec à Trois-Rivières (2010).

En octobre 2010, à la suite de la tenue d'un séminaire portant sur les partenariats É-F-C et les conditions essentielles à leur réussite, le besoin de concevoir un guide permettant aux milieux d'être soutenus à travers les différentes étapes de la mise en œuvre de tels partenariats selon une approche écosystémique est devenu plus évident.

Ce guide s'est inspiré de plusieurs sources. La principale source est le Cadre de référence – *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 dans les milieux défavorisés,* de la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire du MELS (2003a). Ce programme est mieux connu aujourd'hui sous le nom suivant : *Famille, école, communauté : réussir ensemble* (FECRE). Le document portant sur les conditions essentielles à la réussite des partenariats É-F-C a aussi été une source importante d'inspiration.

1.1 La raison d'être du guide

Depuis plus d'une décennie, différents programmes, stratégies et approches[2] proposent de miser sur la relation entre l'école, la famille et la communauté pour favoriser la réussite scolaire, particulièrement en milieu défavorisé. Des savoirs scientifiques et expérientiels ont émergé de ce vaste chantier. Souhaitant s'inspirer de ces connaissances, tout en mettant à profit les conditions essentielles à la réussite des partenariats É-F-C, le CTREQ a produit le présent guide, permettant de soutenir les acteurs et les milieux dans l'implantation de tels partenariats selon une approche écosystémique. Ainsi, il vise à favoriser le développement de communautés de gens qui travaillent ensemble pour la réussite scolaire des élèves.

1.2 La population cible du guide

Le guide est destiné :

- aux intervenants scolaires, institutionnels et communautaires;
- au personnel des commissions scolaires et de leurs écoles primaires (rangs déciles 8, 9 ou 10);
- aux organisations du milieu;
- aux parents;
- aux jeunes; et
- aux acteurs de la communauté souhaitant agir en faveur de la persévérance et de la réussite scolaires.

Ce guide est **principalement conçu pour les intervenants scolaires et communautaires** qui offrent des services sur le territoire des écoles primaires. Il peut toutefois s'avérer une source d'inspiration pour le personnel des écoles secondaires, bien que leur réalité diffère. Visant la **mise en place d'une communauté éducative**, ce guide peut également servir à toutes les organisations (par exemple, des instances locales ou régionales spécialisées en matière de persévérance scolaire et de lutte contre la pauvreté) qui désirent recourir à une approche écosystémique en vue d'une transformation durable des pratiques.

2. Stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA), MELS (2011); École en santé, MELS (2005); Famille, école, communauté : réussir ensemble (FECRE), MELS (2009b); Programme d'aide à l'éve il à la lecture et à l'écriture (PAÉLÉ), MELS (2003b); Rapprocher les familles des écoles, Programme de soutien à l'école montréalaise (PSEM), MELS (2004); Secrétariat à la jeunesse du Québec et Fondation Lucie et André Chagnon (2010); Avenir d'enfants (2012).

2 LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce guide prend appui sur différents concepts qui doivent être bien compris par l'utilisateur. La présente section porte sur :

1) les concepts liés à l'intervention en milieu défavorisé;
2) le partenariat É-F-C selon une approche écosystémique;
3) les facteurs de protection pour guider l'action; et
4) les conditions essentielles à la réussite de partenariats É-F-C.

Les sous-sections concernant l'intervention en milieu défavorisé et les partenariats É-F-C permettent au lecteur de bien saisir les fondements de la démarche proposée dans ce guide. Quant aux conditions essentielles et aux facteurs de protection, ils doivent être considérés tout au long de la démarche pour maximiser les retombées du plan d'action É-F-C.

2.1. L'intervention en milieu défavorisé

La défavorisation est un phénomène à multiples facettes. En effet, plusieurs appellations et définitions sont utilisées pour le désigner. Pour certains, la défavorisation se caractérise par un milieu faible sur le plan socioéconomique, par un milieu défavorisé sur le plan socioéconomique, par un milieu pauvre ou par une population vulnérable. Pour d'autres, elle est définie à partir d'indicateurs comme le seuil de faible revenu, le taux d'inactivité des familles, la scolarité de la mère, le réseau social, le taux de décrochage scolaire, le niveau de santé de la population et le taux de chômage. Le consensus qui se dégage de ces éléments est que **la défavorisation est multifactorielle. Elle touche tout autant la culture, l'économie, la dimension sociale et citoyenne que l'éducation et la santé, et elle se répercute de génération en génération**[3]**.**

2.1.1 La défavorisation et la dimension scolaire

Les auteurs ayant étudié la défavorisation s'entendent pour dire que « l'état de pauvreté de la famille ainsi que de la communauté influence l'histoire scolaire et l'adaptation sociale de l'enfant[4] », qu'il s'agisse des effets sur son rendement scolaire ou de l'impact sur le niveau et le taux de scolarisation, d'abandon ou d'absentéisme.

Depuis très longtemps, il est reconnu que la défavorisation a une influence significative sur la dimension scolaire[5]. En 1966, le rapport Coleman[6] soulignait que les élèves venant de milieux défavorisés risquent davantage d'éprouver des difficultés scolaires. À la suite de l'analyse des résultats d'une quinzaine de recherches, Forquin[7] concluait que « les enfants de milieux modestes sont plus souvent en retard sur le plan des apprentissages scolaires que leurs compagnons de classes sociales supérieures, et les chances de poursuivre des études varient

3. MSSS (1991).
4. Terrisse et autres (2000).
5. Chouinard et autres (2007).
6. Coleman (1966).
7. Forquin (1989).

selon l'origine sociale[8] ». Pour sa part, Sévigny[9], qui s'intéresse au lien entre la diplomation et la défavorisation, constate que, plus le secteur de résidence est défavorisé, moins les chances d'obtenir le diplôme d'études secondaires sont élevées : « L'échec scolaire accroît à son tour les chances de l'individu de rencontrer des difficultés d'intégration socioprofessionnelle[10]. » Enfin, « la famille étant l'agent le plus précoce et le plus influent dans le processus de développement des enfants, il n'est pas étonnant de constater que ceux ayant des difficultés de comportement proviennent souvent de milieux familiaux défavorisés[11] ».

2.1.2 L'écart entre la culture des familles de milieux défavorisés et la culture de l'école

C'est un fait connu : l'école n'est pas culturellement neutre[12]. Elle reproduit les valeurs et les modes de pensée privilégiés par les classes sociales dominantes[13]. Il existe donc un décalage entre les pratiques de l'école et celles des familles venant de milieux défavorisés (langage, attitudes corporelles, rapport au temps)[14], ce qui conduit souvent à l'exclusion sociale de ces familles[15]. En effet, les conditions économiques précaires et le manque de ressources scolaires sont peu compatibles avec les exigences de l'école[16]. De plus, les élèves de milieux défavorisés tendent à reproduire la culture familiale, ce qui contribue à perpétuer l'écart entre cette culture et la culture de l'établissement scolaire. Les élèves venant de milieux défavorisés sont donc plus susceptibles de vivre des problèmes d'adaptation scolaire, ce qui peut nuire à leur persévérance et à leur réussite à l'école.

2.1.3 L'adaptation de l'établissement scolaire au milieu défavorisé

Depuis longtemps, les politiques de l'école québécoise se fondent sur les principes d'égalité d'accès, de traitement et des chances de réussite. Bien que des progrès considérables aient été réalisés en matière d'égalité d'accès et de traitement, le principe d'égalité des chances s'est moins bien concrétisé. Par exemple, 35 % des élèves qui fréquentent les écoles de milieux défavorisés abandonnent leurs études avant d'avoir obtenu un diplôme, comparativement à 20 % dans les autres milieux[17]. Plusieurs efforts ont été déployés pour favoriser l'égalité des chances en milieu défavorisé, tels que les approches locales, territoriales et nationales de lutte contre la pauvreté. Toutefois, l'évaluation des programmes et des mesures découlant de ces efforts et les résultats de recherches réalisées en Amérique du Nord montrent que le poids associé à la défavorisation persiste, et qu'il est difficile pour l'établissement scolaire de s'adapter à cette situation[18]. En d'autres mots, pallier les conséquences que peut avoir la défavorisation sur l'adaptation et la réussite scolaires des élèves est un défi de taille pour les écoles.

Pour permettre l'égalité des chances en milieu défavorisé, deux approches s'opposent[19]. La première préconise la compensation des carences ou déficits individuels et a pour objet l'adaptation de l'élève aux normes, aux attentes et aux modes de fonctionnement de l'école. La seconde préconise l'**adaptation de l'école**, de ses normes et de ses pratiques aux milieux défavorisés. Le présent guide adopte la seconde approche, c'est-à-dire que la responsabilité de mettre en place des actions pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires des élèves venant de milieux défavorisés revient à l'école, en collaboration avec la famille et la communauté.

8. Gauthier (2004).
9. Sévigny (2003).
10. MSSS (1991).
11. Desbiens et autres (2006).
12. Bourdieu et Passeron (1964).
13. Bruner (1996).
14. Millet et Thin (2005).
15. Lahire (1995).
16. Millet et Thin (2005).
17. MELS (2009b).
18. Gauthier (2004).
19. Roy et Deniger (2003).

2.2 Le partenariat É-F-C selon une approche écosystémique

2.2.1 Le partenariat au service de la transformation des pratiques

Le partenariat est une composante importante de plusieurs approches et modèles qui ont pour objet de faciliter les relations entre l'école, la famille et la communauté. Il contribue à favoriser l'innovation, car la mise en commun de l'expertise de chacun des acteurs permet d'élaborer des solutions nouvelles plus globales et prometteuses que la seule coordination des services existants[20]. En outre, l'association de divers acteurs ou organismes permet l'émergence et la mise en place de solutions novatrices relativement à des problématiques qu'une instance ne parviendrait pas à résoudre à elle seule.

Plusieurs définitions du concept de partenariat sont suggérées dans la littérature. Dans ce guide, l'une d'entre elles a été retenue parce qu'elle représente en fait une synthèse relativement complète des définitions existantes. Il s'agit de la typologie de Boisclair.

Selon la typologie de Boisclair[21] , quatre éléments caractérisent le partenariat : l'échange d'information, la consultation, la concertation et la collaboration. Chaque élément est préalable au suivant. Or, échanger de l'information et avoir une bonne communication (étape 1) est nécessaire à la consultation, c'est-à-dire le partage d'idées et d'opinions (étape 2). Ensuite, la consultation précède la concertation, laquelle permet d'établir un consensus et de s'entendre sur des orientations, des stratégies et des actions à accomplir, ce qui crée ainsi une synergie (étape 3). Enfin, par la mise en commun des ressources et des responsabilités, les acteurs s'engagent dans une véritable collaboration en vue d'atteindre un but commun (étape 4). La contribution de chacun dans une relation d'associés est alors nécessaire à la réussite de l'action.

Le partenariat serait donc plus un processus qu'une fin en soi, son objectif ultime étant une transformation durable des pratiques qui touchent l'objet du partenariat. Par ailleurs, le présent guide favorise un partenariat qui repose sur une véritable collaboration permettant la coconstruction.

2.2.2 L'approche écosystémique

Lorsqu'il est question d'écosystémie, une majorité de travaux, notamment ceux qui ont été réalisés en éducation parentale, font référence au modèle de Bronfenbrenner[22]. Ce dernier considère que les individus, les organisations, les phénomènes sociaux et les politiques représentent des systèmes en interaction avec d'autres systèmes. Son modèle s'inspire de deux concepts : la systémie et l'écologie. La **systémie** prend en considération l'appartenance et l'interdépendance d'éléments par rapport à un ensemble constituant un tout cohérent (système) et ayant une fonction propre. Pour sa part, l'**écologie** est l'étude des relations que les êtres vivants (systèmes) entretiennent avec leur environnement et de leur adaptation.

Sur la base de ces notions, **l'écosystémie consiste à prendre en considération l'enfant et ses différents environnements (systèmes) dans une relation dynamique où l'influence est réciproque.** Des relations négociées entre ces environnements permettront de produire des changements désirés quant à la réussite scolaire. En d'autres mots, les systèmes impliqués dans cette réussite (enfant ou élève, famille, classe, école, communauté) sont interreliés. L'**approche écosystémique** veut donc tenir compte de ces cinq systèmes et des relations qui existent entre eux lorsque des actions sont entreprises pour favoriser la réussite.

20. Bilodeau, Lapierre et Marchand (2003).
21. Boisclair (2005).
22. Bronfenbrenner (1972 et 1986).

Par exemple, le programme *Famille, école, communauté : réussir ensemble* (FECRE), de la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire du MELS, est fondé sur ce principe :

> [On] « ne peut appréhender la réalité des milieux socio-économiquement défavorisés et l'échec scolaire sous l'angle de l'analyse de causalité en isolant ou en fragmentant cette réalité afin de n'intervenir que sur certains déterminants. Trop de facteurs sont en jeu ici pour que l'on puisse faire reposer sur quelques dénominateurs, aussi bien sélectionnés soient-ils, tant l'origine de l'échec scolaire que la réponse à celui-ci. En somme, il est inefficace de n'agir que sur l'enfant alors que les acteurs de son environnement, en particulier la famille, ne changent en rien leurs façons d'être et de faire. Pour être en mesure de bien saisir la dynamique des milieux défavorisés et les raisons de l'échec scolaire qui y sévit, il faut, d'une part, connaître l'ensemble des acteurs interpellés dans cette problématique et, d'autre part, se pencher sur les interrelations, les processus qui existent entre ceux-ci et leur milieu, et qui interviennent dans cet échec ou cette réussite. Le modèle écosystémique permet cette analyse et cette action à la fois globale et pointue[23]».

Le présent guide privilégie cette approche pour l'élaboration d'un plan d'action É-F-C, c'est-à-dire d'**agir sur tous les systèmes en jeu dans la réussite scolaire des élèves.** Par ailleurs, l'approche écosystémique favorise la création d'une **communauté éducative**, misant sur la mobilisation de tous ses acteurs et la qualité de leurs relations pour soutenir la réussite scolaire. Ainsi, la responsabilité de cette réussite devient partagée entre les acteurs : les parents et les enfants, les établissements (scolaires ou non scolaires), les organismes communautaires, économiques et politiques de l'environnement géographique (correspondant à des limites territoriales et culturelles propres au milieu) et leur personnel enseignant, professionnel, administratif et de soutien.

2.2.3 La collaboration É-F-C

Le présent guide veut contribuer à transformer durablement les relations entre l'école, la famille et la communauté. La démarche proposée implique donc une collaboration étroite entre ces acteurs pour l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan d'action en faveur de la réussite scolaire. Bien qu'il puisse se révéler difficile pour les parents et les élèves de participer activement à l'élaboration de ce plan, leur point de vue est essentiel à une compréhension juste de la situation en ce qui concerne la persévérance scolaire et la mise en place des actions. Il appartient donc aux partenaires qui élaborent le plan d'identifier des stratégies qui permettront aux parents et aux élèves d'exprimer leurs besoins et leurs attentes quant aux actions à réaliser.

Ainsi, la **collaboration É-F-C** s'avère plus facile si elle est planifiée, organisée et soutenue par la commission scolaire, en raison de l'investissement en temps et en ressources qu'elle présuppose. En effet, les programmes ou plans d'action É-F-C sont plus efficaces et le taux de participation des parents et des membres de la communauté s'avère plus élevé lorsque les commissions scolaires adoptent les valeurs du partenariat ou intègrent les actions prévues dans leurs propres orientations. D'ailleurs, il est suggéré que ces actions fassent partie du plan de réussite des écoles ou d'un plan d'action global.

23. MELS (2003a).

2.3 Des facteurs de protection pour guider l'action

Les facteurs de protection sont au cœur de la démarche d'élaboration d'un plan d'action É-F-C. Le concept de **facteurs de protection** est issu des recherches portant sur la résilience. Celle-ci n'est pas à proprement parler une approche, mais elle s'apparente plus à une « qualité » intrinsèque qu'un individu possède sur le plan tant ontosystémique (personnel) qu'environnemental. La résilience se définit comme la capacité d'un individu à s'adapter avec succès à un environnement donné (par exemple, sur le plan social ou scolaire) malgré des conditions défavorables[24]. Ainsi, en milieu défavorisé, les facteurs de protection favorisent l'adaptation sociale de l'élève et peuvent contribuer à réduire l'impact négatif de certaines conditions défavorables (facteurs de risque), telles que la pauvreté, sur sa persévérance et sa réussite. À noter que des facteurs de protection relèvent de chacun des systèmes (enfant ou élève, classe, école, famille, communauté) : « Les probabilités qu'un seul facteur de risque ou qu'un seul facteur de protection ait des effets sur l'adaptation du jeune (ou des différents systèmes) sont faibles, cette adaptation étant causée par un cumul de facteurs et par l'interaction entre ceux-ci[25]. » Il est plausible de penser que, plus le jeune est exposé à des facteurs de protection, plus il aura la capacité de jouer son rôle de parent à l'âge adulte.

Dans ce guide, une analyse des facteurs de protection et des déterminants[26] de la persévérance scolaire relevés dans divers travaux a été effectuée. Au total, seize facteurs ont été retenus et répartis entre les cinq systèmes. Le tableau 1 présente ces facteurs qui seront repris dans l'outil 7 et amplement décrits dans l'outil 8, tous deux intégrés dans le coffre à outils aux pages 22 à 31.

TABLEAU 1 FACTEURS DE PROTECTION*

Systèmes	Facteurs de protection
Enfant ou élève	Perception de sa compétence Relations avec les pairs Compétence à lire et à écrire Saines habitudes de vie
Famille	Milieu de vie Implication des parents à l'école Place de la scolarisation dans la famille
Classe	Perception et attitude des enseignants Qualité de l'enseignement Pédagogie de la coopération
École	Direction et leadership Développement professionnel Offre de services autres que scolaires
Communauté	Quartier de résidence et voisinage Mobilisation à l'égard de l'école et de la réussite éducative Services extrascolaires

* Terrisse et autres (2004 et 2010).

24. Terrisse (2000).
25. Larose et autres (2004).
26. Un déterminant correspond aux facteurs individuels, sociaux, économiques et environnementaux que l'on peut associer à un problème de santé particulier ou encore à un état de santé global : voir MSSS (2012).

À titre d'exemple, un élève venant d'un milieu défavorisé aura davantage de chances de persévérer à l'école et de réussir s'il se perçoit comme compétent, si ses parents sont impliqués dans sa scolarisation et si son enseignant favorise la coopération en classe. Ces caractéristiques individuelles, familiales et propres à l'environnement scolaire contribuent à protéger l'élève contre l'échec dans un contexte de défavorisation (ressources limitées).

Donc, la démarche d'élaboration d'un plan d'action É-F-C consistera en grande partie à **agir sur un ensemble de facteurs de protection** pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires des élèves en milieu défavorisé. Le plan d'action proposé doit être avant tout de nature universelle (préventif et éducatif) et fondé sur le développement de facteurs de protection. Toutefois, certaines actions peuvent être de nature ciblée (rééducative), c'est-à-dire qu'il est parfois nécessaire de corriger ou de réduire l'impact d'un facteur de risque déjà présent dans l'environnement de l'enfant.

2.4 Les conditions essentielles à la réussite de partenariats É-F-C

Christenson et Sheridan[27] ont recensé quatre conditions essentielles permettant l'entretien de relations de collaboration optimales dans le contexte d'un partenariat. Ces conditions sont appelées les « **4A** » : l'approche, les attitudes, l'atmosphère et l'action.

L'**approche** constitue la base de la collaboration É-F-C. Elle reconnaît que « les familles et la communauté peuvent contribuer à la réalisation de la mission de l'école et qu'ensemble, les partenaires ont un rôle unique et essentiel à jouer pour atteindre un objectif commun[28] ».

Les **attitudes** se réfèrent aux valeurs et aux perceptions que les acteurs ont les uns envers les autres. Une attitude axée sur l'ouverture et la confiance est propice à de saines relations de collaboration.

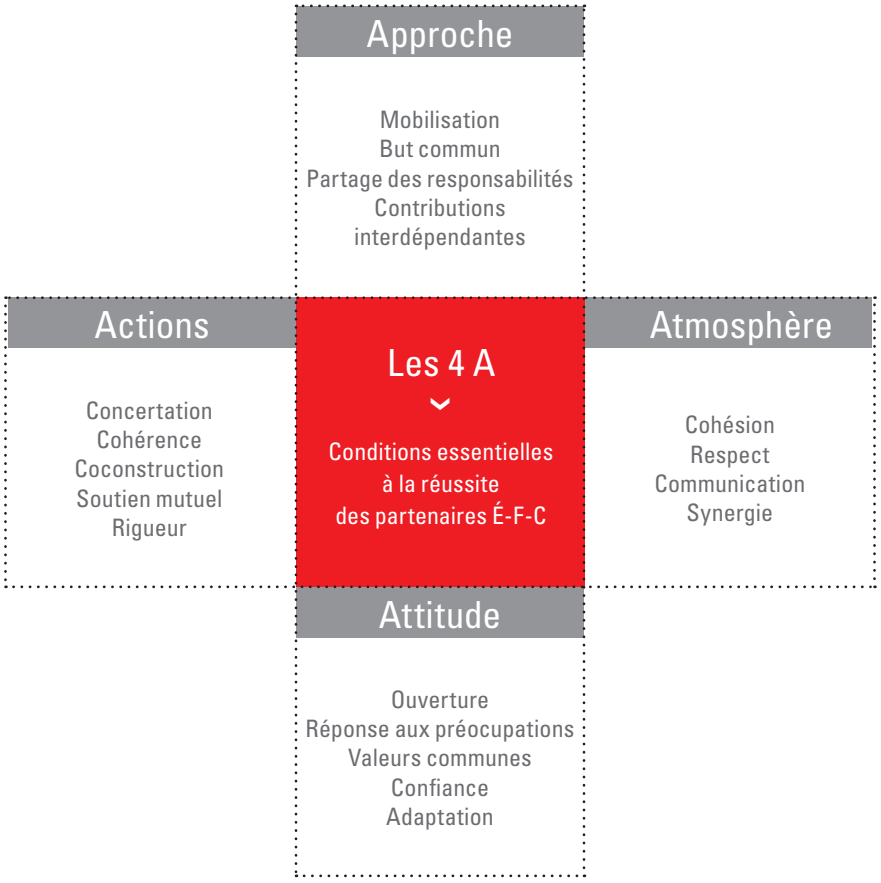
L'**atmosphère** représente le climat de travail dans lequel la collaboration a lieu. Elle doit favoriser la collaboration entre le personnel de l'école, les familles et les membres de la communauté. Par exemple, une atmosphère où règnent la cohésion et le respect des autres facilite la planification et la mise en œuvre des actions.

L'**action** fait référence aux stratégies qui sont mises en place pour construire une responsabilité partagée et un réel travail d'équipe.

Le guide **illustre de façon régulière la présence des conditions essentielles (4A)** au sein d'une démarche d'élaboration d'un plan d'action É-F-C selon une approche écosystémique. La figure 1 (voir p. 9) présente les quatre conditions essentielles à la réussite de partenariats É-F-C et fournit des exemples associés à chacune des conditions.

27. Christenson et Sheridan (2001).
28. *Ibid.*

FIGURE 1 CONDITIONS ESSENTIELLES À LA RÉUSSITE DE PARTENARIATS É-F-C



En somme, à la lumière des éléments théoriques présentés plus haut, l'élaboration d'un plan d'action É-F-C selon une approche écosystémique consiste, d'une part, **à connaître l'ensemble des acteurs** interpellés dans cette problématique et **les interrelations, les processus qui existent entre ceux-ci et leur milieu** et qui interviennent dans la réussite de l'élève et, d'autre part, **à considérer les facteurs de protection** qui favorisent l'adaptation sociale de l'élève. Le modèle écosystémique permet cette analyse et cette action à la fois globale et pointue[29]. Cette démarche se réalise en cinq étapes : l'exploration, l'amorce, la planification, l'implantation et l'évaluation. La section 3 présente ces étapes en détail.

29. MELS (2003a).

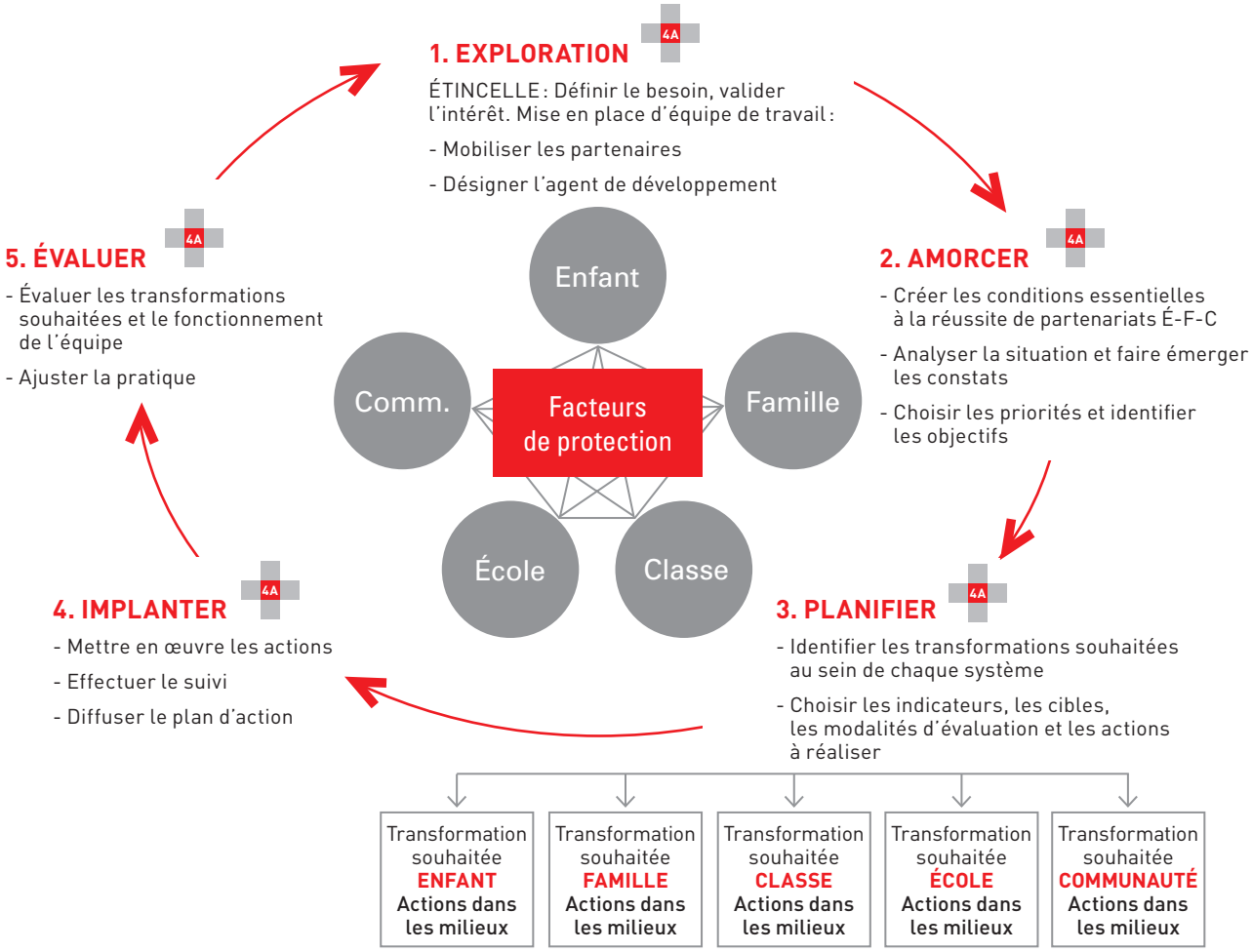
3

L'APPROCHE ÉCOSYSTÉMIQUE EN ACTION

Deux voies sont proposées pour agir selon une approche écosystémique. La **voie 1** consiste à élaborer un plan d'action qui répond à une problématique précise, alors que la **voie 2** consiste à élaborer un plan de réussite ou plan d'action global pour favoriser la réussite scolaire dans un milieu donné. Pour chaque étape de la démarche écosystémique exposée dans le présent guide, les différences entre la voie 1 et la voie 2 sont décrites dans un encadré, au besoin.

Comme cela a été indiqué plus haut, l'élaboration d'un plan d'action É-F-C selon une approche écosystémique se réalise en cinq étapes. Celles-ci sont présentées dans la figure 2 (voir p.12) et expliquées dans les sections qui suivent. Pour avoir une vue d'ensemble de la démarche et des principaux éléments à retenir, le lecteur est invité à consulter l'**outil 1** aux pages 3 à 9 du coffre à outils. Il s'agit d'une synthèse de l'approche écosystémique en action et de ses cinq étapes. De plus, l'**outil 2** (voir la page 10 du coffre à outils) offre un aperçu des objectifs pour chaque rencontre susceptible d'être tenue au moment de l'élaboration d'un plan d'action.

FIGURE 2 APPROCHE ÉCOSYSTÉMIQUE EN ACTION



3.1 L'exploration

La première étape, soit l'exploration, sert à l'identification d'une situation de départ qui requiert la mobilisation de plusieurs partenaires. Cette situation, pour laquelle un plan d'action sera envisagé, est identifiée par un individu ou un groupe d'individus d'une organisation donnée (le porteur de l'étincelle). L'individu ou le groupe porteur de l'étincelle assume les premières étapes de la démarche, et ce, jusqu'à la mise en place d'une équipe de travail.

Étapes

1. Étincelle : identification de la situation de départ
2. Mise en place de l'équipe de travail
3. Désignation d'un agent de développement

4 A CONSULTATION • ÉCOUTE PARTAGE • OUVERTURE

Outils

OUTIL 1 Synthèse de l'approche écosystémique en action

OUTIL 2 Aperçu des objectifs par rencontre

3.1.1. L'étincelle : identification de la situation de départ

L'étincelle correspond à l'identification de la **situation de départ** qui requiert la mobilisation de plusieurs partenaires. Cette situation de départ, pour laquelle un plan d'action sera envisagé, est identifiée par un individu ou un groupe d'individus d'une organisation donnée (« porteur de l'étincelle »). Par exemple, l'étincelle peut provenir de l'école (personnel scolaire), de la famille (parents), d'un organisme communautaire ou d'un élève. L'individu ou le groupe **porteur de l'étincelle** assume les premières étapes de la démarche, et ce, jusqu'à la mise en place d'une **équipe de travail** qui sera responsable de sa réalisation.

ÉTINCELLE (situation de départ) : **DISTINCTION ENTRE LA VOIE 1 ET LA VOIE 2**

Voie 1

L'étincelle correspond à une **problématique précise qui donnera lieu à un plan d'action spécifique écosystémique.** Il s'agit généralement d'une situation qui nécessite une amélioration ou qui laisse voir un besoin de changement afin de favoriser la persévérance et la réussite scolaires des élèves (par exemple, un déficit sur le plan des habiletés sociales des élèves, le désengagement des parents quant à l'école, du vandalisme dans la communauté). Cette situation peut donner lieu à un plan d'action spécifique en vue de résoudre la problématique.

Voie 2

L'étincelle correspond au **besoin de réviser ou d'élaborer un plan de réussite ou plan d'action global écosystémique**, ayant pour but de favoriser **la persévérance et la réussite scolaires** dans un milieu donné. Ce besoin survient généralement lorsque le plan d'action actuel arrive à échéance. La direction de l'organisation (par exemple, l'école) joue donc un rôle primordial pour que le besoin donne lieu à une démarche de partenariat selon une approche écosystémique. Contrairement au plan d'action spécifique à une problématique, le plan de réussite ou plan d'action global est caractérisé par une intervention plus large. Il peut donc concerner **plusieurs problématiques ou aspects qui ont une influence sur la réussite scolaire** et qui méritent une attention particulière.

Pour élaborer et mettre en œuvre les actions qui découleront de la situation de départ, divers partenaires devront être mis à contribution : le personnel de l'école, les parents, les représentants d'organismes de la communauté, et même des élèves.

ÉTINCELLE : **ACTIONS À RÉALISER**

1 Par un sondage téléphonique ou en personne, le porteur de l'étincelle questionne les gens du milieu (membres du personnel de l'école, parents, organismes de la communauté) sur la pertinence de la ou des problématiques identifiées.

2 Le porteur de l'étincelle vérifie si certains organismes agissent déjà sur cette problématique. Ces organismes pourraient être d'éventuels partenaires en vue de l'élaboration et de la mise en œuvre du plan d'action.

3 Le porteur de l'étincelle vérifie l'intérêt de la direction de son école ou de son organisme, le cas échéant, à engager son milieu dans une démarche écosystémique en rapport avec la problématique. Le leadership de la direction est essentiel pour mobiliser les partenaires (école, famille, communauté).

4 Le porteur de l'étincelle prépare une courte synthèse de la problématique visée, de ses manifestations et de ses impacts pour la présenter à d'éventuels partenaires.

3.1.2 La mise en place de l'équipe de travail

Élaborer un plan d'action É-F-C implique de mettre à contribution tous ceux qui jouent un rôle dans la réussite scolaire, que ce soit pour l'élaboration d'un plan spécifique en vue de répondre à une problématique précise (voie 1) ou d'un plan de réussite ou plan d'action global (voie 2). Une fois que la situation de départ est reconnue, l'individu ou le groupe porteur de l'étincelle s'assure que des membres du personnel scolaire (école), des parents (famille) et des représentants d'organismes du milieu (communauté) acceptent de contribuer activement au plan d'action.

Pour trouver les partenaires qui formeront l'équipe de travail, une mobilisation interne et une mobilisation externe sont nécessaires. L'individu ou le groupe porteur de l'étincelle recherche des partenaires à l'intérieur (**mobilisation interne**) et à l'extérieur (**mobilisation externe**) de son propre milieu. Par exemple, prenons le cas d'un directeur d'établissement scolaire qui envisage l'élaboration d'un plan de réussite ou plan d'action global. Il s'assure de l'adhésion de membres du personnel de son école (mobilisation interne), de parents et de représentants d'organismes communautaires qui œuvrent dans le domaine de la persévérance et de la réussite scolaires (mobilisation externe). Dans la mesure du possible, des élèves devraient aussi être engagés dans la démarche.

Les **partenaires** identifiés constituent l'**équipe de travail**, responsable de l'élaboration et de la mise en œuvre du plan d'action. Lors de leur première rencontre, ils auront à recruter d'autres membres pour faire partie de l'équipe, si cela est jugé nécessaire. À remarquer que l'inclusion de nouveaux partenaires peut se faire en tout temps durant la démarche. Ainsi, le partenariat

dont il est question dépasse l'idée de la consultation. Du type collaboratif, il suggère plutôt que tous les individus qui sont impliqués ont un rôle à jouer et participent à la coconstruction du plan d'action, de son amorce à son évaluation. Plus précisément, les grandes fonctions de l'équipe de travail seront de procéder à l'analyse de la situation, de cibler les priorités (constats, facteurs de protection, objectifs), de déterminer les transformations souhaitées ainsi que de planifier et de réaliser la mise en œuvre du plan d'action et d'en assurer un suivi régulier en vue de son évaluation.

Mise en place de l'équipe de travail : **ACTIONS À RÉALISER**

1 L'individu ou le groupe porteur de l'étincelle présente la situation de départ aux membres du personnel de sa propre organisation (mobilisation interne), aux parents et aux représentants d'autres organismes du milieu (mobilisation externe). Il leur explique la démarche écosystémique et l'engagement qu'elle requiert de la part des partenaires. Les outils 1 et 2 de même que le diaporama résumant la démarche seront précieux pour ce faire.

2 L'individu ou le groupe porteur de l'étincelle désigne les personnes qui constitueront l'équipe de travail : celle-ci sera responsable de l'élaboration et de la mise en œuvre du plan d'action.

3.1.3 La désignation d'un agent de développement

L'élaboration et la mise en œuvre d'un plan d'action É-F-C selon une approche écosystémique nécessite une coordination rigoureuse. Ainsi, l'**agent de développement** a pour fonction de coordonner l'équipe de travail. Il permet de favoriser la mobilisation et la cohésion des partenaires et le respect de l'approche écosystémique. Il doit être désigné rapidement, soit dès que l'équipe est formée. Son rôle consiste :

- à planifier et à animer les rencontres de l'équipe de travail;
- à participer à l'élaboration et au suivi du plan d'action en s'assurant que les conditions essentielles à sa réalisation sont mises en place;
- à assurer le suivi des décisions de l'équipe;
- à soutenir l'évaluation du plan d'action; et
- à favoriser le développement d'un climat de travail positif au sein de l'équipe.

Désignation d'un agent de développement : **ACTIONS À RÉALISER**

1 Les candidats potentiels (par exemple, des membres du personnel scolaire, des parents ou des représentants d'organismes communautaires) sont repérés. Les **caractéristiques recherchées** chez un agent de développement sont les suivantes : motivation, leadership, expérience dans l'animation de réunions, habiletés de vulgarisation, disponibilité et connaissance du milieu scolaire et du territoire visé par le plan d'action.

2 Les membres de l'équipe de travail choisissent ensemble l'agent de développement.

3.2 L'amorce

La deuxième étape, soit l'amorce, permet à l'équipe de travail de se consolider de sorte que les conditions essentielles à la réussite des partenariats É-F-C soient mises en place. Ensuite, les membres de l'équipe analysent la situation de départ, ciblent leurs priorités et identifient les objectifs qui guideront le plan d'action.

Étapes

1. Création des conditions essentielles à la réussite de partenariats É-F-C
2. Analyse de la situation et émergence de constats
3. Choix des priorités et identification des objectifs

4 A › CONSULTATION • ÉCOUTE PARTAGE • OUVERTURE

Outils

OUTIL 3	Constats émergents
OUTIL 3.1	Constats émergents : selon la voie 1 (exemple)
OUTIL 3.2	Constats émergents : selon la voie 2 (exemple)
OUTIL 4	Offre de services des partenaires
OUTIL 5	Définition des catégories de services
OUTIL 6	Facteurs de protection à la portée des partenaires
OUTIL 7	Facteurs de protection
OUTIL 8	Description des facteurs de protection
OUTIL 9	Constats prioritaires, facteurs et objectifs
OUTIL 9.1	Constats prioritaires, facteurs et objectifs : selon la voie 1 (exemple)
OUTIL 9.2	Constats prioritaires, facteurs et objectifs : selon la voie 2 (exemple)

3.2.1 La création des conditions essentielles à la réussite de partenariats É-F-C

Dès l'amorce du plan d'action, il importe de mettre en place les conditions essentielles (4A) à la réussite des partenariats É-F-C :

- Tous les partenaires reconnaissent la contribution unique et interdépendante des membres de l'équipe (**approche**);
- Ils adoptent des **attitudes** axées sur l'ouverture et la confiance, qui permettent de favoriser des relations de collaboration saines;
- Ils cherchent à instaurer une **atmosphère** qui facilitera l'atteinte des objectifs établis;
- Ils optent pour des stratégies de travail qui misent sur une responsabilité partagée (**action**).

Ces conditions ont une influence sur la motivation des partenaires, leur adhésion à la démarche écosystémique et la cohérence de leurs actions.

De son côté, l'agent de développement joue un rôle important afin de favoriser la création des conditions essentielles à la réussite de partenariats É-F-C. Il s'assure que tous les membres de l'équipe de travail participent activement aux rencontres, expriment leurs attentes et leurs points de vue et développent un sentiment d'appartenance. Pour leur part, les partenaires ont aussi un rôle à jouer en vue de favoriser la création des conditions essentielles. Ils doivent communiquer de manière respectueuse et transparente, faire preuve d'ouverture relativement aux idées des autres et avoir une attitude positive.

Enfin, l'équipe convient d'un processus de décision clair et respectueux et de la fréquence des rencontres d'équipe (assez régulières pour soutenir la motivation, mais suffisamment espacées pour prendre en considération les disponibilités des partenaires). C'est l'agent de développement qui assure la planification des rencontres dans le temps et leur préparation (par exemple, trouver une salle, prévoir les objectifs, établir le projet d'ordre du jour, rédiger le compte–rendu de chaque rencontre). De cette façon, toutes les conditions sont mises en place pour que l'élaboration du plan d'action soit efficace.

Création des conditions essentielles à la réussite de partenariats É-F-C :
ACTIONS À RÉALISER

1. L'agent de développement utilise des stratégies de travail qui permettent à tous les partenaires de participer activement aux rencontres de l'équipe.
2. Les partenaires adoptent une attitude axée sur l'ouverture et le respect des autres.
3. L'équipe de travail convient d'un processus de décision clair.
4. L'agent de développement, conjointement avec les membres de l'équipe, convient des modalités associées aux rencontres d'équipe (par exemple, la fréquence). Il assure la planification et la préparation de ces rencontres.

3.2.2 L'analyse de la situation et l'émergence de constats

Une fois que l'équipe de travail est formée et que les conditions essentielles à son bon fonctionnement sont mises en place, les partenaires recueillent et analysent l'information qui permet de circonscrire la ou les problématiques en rapport avec la situation de départ. Tous les membres de l'équipe doivent participer à cette analyse, le regard de chacun permettant une meilleure compréhension des implications de ces problématiques sur la situation de départ au sein des cinq systèmes (enfant ou élève, classe, école, famille, communauté). Plus précisément, l'analyse de la situation consiste en trois étapes : 1) l'analyse des données qualitatives et quantitatives à la disposition de l'équipe; 2) l'analyse de l'offre de services des partenaires; et 3) l'analyse des facteurs de protection.

L'analyse des données qualitatives et quantitatives à la disposition de l'équipe

Les partenaires analysent les données qualitatives et quantitatives à leur disposition concernant la ou les problématiques en rapport avec la situation de départ. À noter que cette **problématique peut être spécifique (plan d'action spécifique : voie 1)** ou concerner **la réussite scolaire dans son ensemble (plan d'action global : voie 2).**

Le croisement des données qualitatives et quantitatives à la disposition de l'équipe lui permettra de cibler les éléments d'information récurrents, desquels découleront certains constats. Par l'analyse des données à sa disposition, l'équipe pourra mieux comprendre le besoin de transformation à la base du plan d'action à mettre en œuvre ainsi que les impacts de la situation sur chacun des systèmes.

Les **données qualitatives** sont des connaissances empiriques (issues de recherches), des perceptions et des observations (issues du terrain). Pour plus d'objectivité, les données qualitatives doivent être appuyées sur des faits et recueillir un large consensus parmi les partenaires. Les **données quantitatives** prennent la forme de statistiques de divers types (par exemple, le ratio, le pourcentage, la fréquence, le taux). Elles sont mesurables.

Ainsi, les partenaires recueillent et mettent en commun les données qualitatives et quantitatives qui leur permettront de construire une vision commune de la situation de départ. Ces données prennent la forme de constats (de conclusions découlant de l'analyse des données) qui sont consignés par les membres de l'équipe dans **l'outil 3** « Constats émergents : grille de base » (1re colonne), et ce, pour chacun des cinq systèmes. Ces constats guideront l'élaboration des objectifs du plan d'action.

COFFRE À OUTILS

OUTIL 3

CONSTATS ÉMERGENTS : grille de base (1re colonne) **– PAGE 12**

La **première colonne** de cet outil doit être utilisée pour consigner les constats issus des données qualitatives et quantitatives (constats) recueillies par les partenaires.

Les outils 3.1 et 3.2 présentent des exemples selon la voie 1 et la voie 2 respectivement.

ANALYSE DES DONNÉES : DISTINCTION ENTRE LA VOIE 1 ET LA VOIE 2

Voie 1

Les données recueillies pour chacun des systèmes concernent une problématique précise.

Voie 2

Les données recueillies sont en rapport avec différents aspects ou problématiques qui se rattachent à la réussite scolaire dans son ensemble et qui peuvent être abordés dans le plan de réussite ou plan d'action global. Plusieurs problématiques par système peuvent être retenues.

L'analyse de l'offre de services des partenaires

L'équipe de travail analyse **l'offre de services des partenaires**. D'abord, chaque partenaire, avec les membres de son organisation, répertorie les catégories de services qui sont offerts au sein de son organisation (par exemple, la formation, l'information, l'animation, l'accompagnement) et spécifie les systèmes visés par ces services.

COFFRE À OUTILS

OUTIL 4

OFFRE DE SERVICES DES PARTENAIRES – PAGE 18

À l'aide de cet outil, les partenaires répertorient les catégories de services qui sont offerts au sein de leur organisme. Pour ce faire, ils peuvent avoir recours à l'outil 5. Ce dernier contient une définition des principales catégories de services offerts dans les organisations.

COFFRE À OUTILS

OUTIL 5

DÉFINITION DES CATÉGORIES DE SERVICES – PAGE 19

Ensuite, l'agent de développement prépare une synthèse de l'offre de services des partenaires. Par la suite, ces données prennent la forme de constats généraux qui sont consignés par l'ensemble des membres de l'équipe dans l'outil 3 « Constats émergents : grille de base » (2e colonne), et ce, pour chacun des cinq systèmes. Un exemple de constat général pourrait être que peu d'organismes offrent des ateliers ou des formations sur le développement d'habiletés

sociales aux enfants. De cette analyse, pourront émerger des forces et des points à améliorer quant aux services offerts par les partenaires, lesquels contribueront à guider le choix des actions à réaliser.

COFFRE À OUTILS

OUTIL 3

CONSTATS ÉMERGENTS : GRILLE DE BASE (2e COLONNE) – PAGE 12

La **deuxième colonne** de cet outil doit être utilisée pour consigner les constats généraux à propos de l'offre de services des partenaires.

Les outils 3.1 et 3.2 présentent des exemples selon la voie 1 et la voie 2 respectivement.

L'analyse des facteurs de protection à la portée des partenaires

De façon individuelle, les partenaires de l'équipe de travail identifient les facteurs de protection qui sont touchés par leurs services. Ces facteurs de protection, lorsqu'ils sont présents chez l'enfant ou au sein de son environnement, contribuent à favoriser son adaptation sociale et sa réussite scolaire, en dépit de conditions défavorables (par exemple, la pauvreté). Ainsi, l'organisme XYZ, offrant des ateliers sur le développement d'habiletés sociales aux enfants, intervient principalement dans le cas du facteur de protection « Relations avec les pairs », touchant le système « Enfant ou élève ». En d'autres mots, ces ateliers permettent de développer ou d'améliorer les relations entre les pairs.

À même cette analyse, les partenaires se questionnent également à savoir dans quelle mesure leur intervention sur les facteurs de protection pourrait être améliorée.

COFFRE À OUTILS

OUTIL 6

FACTEURS DE PROTECTION À LA PORTÉE DES PARTENAIRES – PAGES 20 ET 21

À l'aide de cet outil, les partenaires identifient les facteurs de protection touchés par leurs services, et ils indiquent dans quelle mesure cette offre pourrait être améliorée. Pour ce faire, ils peuvent se reporter à l'outil 7, qui présente les facteurs de protection retenus dans le guide, et à l'outil 8, où sont décrits ces facteurs et leur impact sur la réussite scolaire.

COFFRE À OUTILS

OUTIL 7

FACTEURS DE PROTECTION – PAGE 22

COFFRE À OUTILS

OUTIL 8

DESCRIPTION DES FACTEURS DE PROTECTION – PAGES 23 À 31

Ensuite, l'agent de développement prépare une synthèse de l'information fournie par les partenaires. Ceux-ci en dégagent des constats généraux pour chacun des systèmes (par exemple, la plupart des organismes agissent sur le facteur « Relations avec les pairs », mais aucun organisme n'intervient quant au facteur « Quartier de résidence et voisinage »). Les renseignements qui émergeront de l'analyse des facteurs de protection sont importants, puisqu'ils guideront le choix des actions à mettre en œuvre.

COFFRE À OUTILS

OUTIL 3

CONSTATS ÉMERGENTS : GRILLE DE BASE (3e COLONNE) – PAGE 12

La **troisième colonne** de cet outil doit être utilisée pour consigner les constats généraux à propos des facteurs de protection.

Les outils 3.1 et 3.2 présentent des exemples selon la voie 1 et la voie 2 respectivement.

Enfin, l'analyse des facteurs de protection et l'analyse liée à l'offre de services des partenaires devraient être réalisées indépendamment de la situation de départ. Autrement dit, tous les services offerts et les facteurs de protection visés devraient être analysés, même ceux qui ne sont pas liés directement à la ou aux problématiques, de manière à guider l'élaboration de futurs plans d'action.

Les **constats émergents de ces trois analyses** permettent une meilleure compréhension de la situation de départ. Cela orientera le choix des priorités et la détermination des objectifs à venir.

ANALYSE DE LA SITUATION ET ÉMERGENCE DE CONSTATS : **ACTIONS À RÉALISER**

1. L'agent de développement présente aux partenaires le processus d'analyse de la situation (trois types d'analyses).
2. Ensemble, les partenaires analysent les données qualitatives et quantitatives à leur disposition en rapport avec la situation de départ et ils consignent les constats émergents (voir l'outil 3, 1re colonne).
3. Chaque partenaire documente l'offre de services de son organisation et les facteurs de protection visés.
4. L'agent de développement prépare une synthèse de l'information fournie par les partenaires.
5. À partir de cette synthèse, les membres de l'équipe de travail dégagent des constats généraux quant à l'offre de services des partenaires (voir l'outil 3, 2e colonne) et aux facteurs de protection touchés (voir l'outil 3, 3e colonne).

3.2.3 Le choix des priorités et la détermination des objectifs

Les priorités sont les aspects de la situation que l'équipe de travail juge les plus importants. Ce sont ces aspects qui guideront l'élaboration du plan d'action à mettre en œuvre. D'abord, les membres de l'équipe doivent, **pour chaque système**, sélectionner au moins un constat parmi ceux qui sont issus de l'analyse des données qualitatives et quantitatives réalisée (1re colonne). Ces constats considérés comme **prioritaires** sont ceux à propos desquels les partenaires de l'équipe désirent intervenir. Par exemple, pour le système « Enfant ou élève », le constat prioritaire pourrait être le suivant : **Les élèves de l'école présentent des problèmes de comportement et de faibles habiletés sociales et relationnelles.** Ensuite, les partenaires doivent **associer au moins un facteur de protection à chaque constat prioritaire retenu.** Par exemple, au constat prioritaire énoncé précédemment, pourrait être associé le facteur **« Relations avec les pairs ».**

CHOIX DES PRIORITÉS : **DISTINCTION ENTRE LA VOIE 1 ET LA VOIE 2**

Voie 1

Pour l'élaboration d'un plan d'action spécifique, les membres de l'équipe retiennent au moins un facteur de protection par système, mais ils choisissent celui ou ceux sur lesquels ils veulent agir. Ainsi, il est possible qu'un seul facteur de protection (et donc un seul système) soit retenu pour guider l'action. Les partenaires peuvent également décider d'agir sur plusieurs systèmes ou facteurs de protection. De cette façon, les retombées des actions seront optimisées.

Voie 2

Dans un plan de réussite ou plan d'action global, les partenaires doivent choisir **au moins un facteur de protection par système** (minimum de cinq facteurs au total). Les actions porteront donc sur tous les systèmes.

Enfin, les partenaires déterminent **au moins un objectif** pour chacun des facteurs de protection choisis. Ainsi, ils précisent leur intention d'agir au sein du système. Il est recommandé de formuler les objectifs de manière positive et en mentionnant le système en question. À titre d'exemple, pour le facteur de protection « Relations avec les pairs », lié au système « Enfant ou élève », l'objectif pourrait être le suivant : **Renforcer les habiletés sociales des élèves.**

COFFRE À OUTILS

OUTIL 9

CONSTATS PRIORITAIRES, FACTEURS ET OBJECTIFS : grille de base **– PAGE 32**

Cet outil doit être utilisé pour consigner les constats prioritaires, les facteurs de protection retenus en rapport avec ces constats et les objectifs en découlant.

Les outils 9.1 et 9.2 présentent des exemples selon la voie 1 et la voie 2 respectivement.

CHOIX DES PRIORITÉS ET DÉTERMINATION DES OBJECTIFS : ACTIONS À RÉALISER

1. Pour chaque système, les partenaires sélectionnent au moins un constat prioritaire parmi ceux qui sont issus de l'analyse des données qualitatives et quantitatives (voir l'outil 9, 1re colonne exclusivement).
2. Les partenaires associent au moins un facteur de protection à chaque constat prioritaire choisi.
3. Les partenaires sélectionnent les facteurs de protection sur lesquels ils veulent agir.
4. Les partenaires précisent au moins un objectif pour chaque facteur de protection retenu. Les objectifs guideront l'élaboration du plan d'action.

3.3 La planification

La troisième étape, soit la planification, permet aux partenaires d'élaborer conjointement le plan d'action É-F-C selon une approche écosystémique. Pour planifier l'action, les partenaires conviennent d'abord des **transformations souhaitées** qu'ils souhaitent voir se produire en lien avec le ou les objectifs retenus, et ce, dans chacun des systèmes. Ensuite, ils proposent des **actions** à réaliser pour que ces transformations prennent forme.

Étapes

1. Détermination des transformations souhaitées
2. Choix des indicateurs, des cibles, des modalités d'évaluation et des actions

4 A › COMMUNICATION COMPLÉMENTARITÉ SOUPLESSE CONFIANCE

Outils

OUTIL 10	Gabarit de planification : grille de base
OUTIL 10.1	Gabarit de planification : selon la voie 1 (exemple)
OUTIL 10.2	Gabarit de planification : selon la voie 2 (exemple)
OUTIL 11	Planification de la réalisation d'une action (facultatif)

À partir de la troisième étape, soit la planification, la voie 1 ne se distingue plus de la voie 2.

À l'étape de la planification, les partenaires doivent élaborer conjointement le plan d'action É-F-C selon une approche écosystémique. Si les membres de l'équipe sont trop nombreux, il est possible de travailler en sous-groupes, chacun ayant la responsabilité de planifier les actions relatives à un système donné. Le travail réalisé sera ensuite discuté et mis en commun. Dans tous les cas, les partenaires doivent démontrer une volonté d'élaborer ensemble le plan d'action, de se soutenir et de partager les ressources. Chaque membre de l'équipe joue alors un rôle indispensable.

Pour planifier l'action, les partenaires conviennent d'abord des **transformations souhaitées** qu'ils souhaitent voir se produire en rapport avec l'objectif ou les objectifs retenus. Ensuite, ils proposent des **actions** à réaliser pour que ces transformations prennent forme.

3.3.1 La détermination des transformations souhaitées

La détermination des transformations souhaitées fait partie d'une étape caractéristique de l'approche écosystémique et s'avère essentielle. Une transformation souhaitée est considérée comme un comportement, une attitude ou une croyance que l'équipe souhaite voir se développer au sein d'un système visé. En fait, il faut se poser la question suivante : **« Quelle transformation l'équipe voudrait-elle observer dans ce système en vue de contribuer à l'atteinte de l'objectif ? »**

Le fait de répondre à cette question permettra à l'équipe d'avoir une vision globale et positive de la situation de départ et de mieux se positionner lorsqu'il faudra décider des actions à mettre en place.

À la deuxième étape, l'équipe a formulé des objectifs pour chacun des systèmes et elle a retenu des facteurs de protection. Par exemple, pour le système « Enfant ou élève » et le facteur de protection « Relations avec les pairs », l'objectif suivant a été formulé : Renforcer les habiletés sociales des élèves. Les partenaires doivent maintenant énoncer **au moins une transformation**

souhaitée par système en rapport avec cet objectif. Pour le système « Enfant ou élève », la transformation souhaitée pourrait être la suivante : **L'enfant ou l'élève manifeste des habiletés d'écoute, de communication et de maîtrise de soi ainsi que des comportements prosociaux.** Puis les partenaires de l'équipe de travail indiquent une transformation souhaitée pour chacun des quatre autres systèmes, toujours en rapport avec le même objectif.

Voici quelques pistes pour la formulation des transformations souhaitées :

- Mentionner clairement le système visé;
- Choisir des transformations atteignables et distinctes d'un système à l'autre;
- S'inspirer des constats prioritaires et des facteurs de protection;
- Employer un verbe au présent ou une expression du type « est capable de »;
- Éviter d'employer des termes comme « afin de », « parce que » et « pour », puisqu'ils peuvent induire plus d'une transformation à la fois.

DÉTERMINATION DES TRANSFORMATIONS SOUHAITÉES : **ACTIONS À RÉALISER**

1 Pour chaque objectif formulé à l'étape précédente, les partenaires indiquent les transformations souhaitées (au moins une par système).

3.3.2 Le choix des indicateurs, des cibles, des modalités d'évaluation et des actions

Maintenant que les transformations souhaitées sont précisées, les membres de l'équipe doivent déterminer les indicateurs et les cibles qui permettront d'évaluer dans quelle mesure les transformations attendues se sont produites et si les objectifs ont été atteints. L'**indicateur** est ce que l'on souhaite observer pour rendre compte de la transformation souhaitée, alors que la **cible** précise le niveau à atteindre. Les partenaires doivent déterminer les indicateurs et les cibles pour chaque transformation souhaitée. Par exemple, pour la transformation souhaitée suivante : « L'enfant ou l'élève manifeste des habiletés d'écoute, de communication et de maîtrise de soi ainsi que des comportements pro-sociaux », l'indicateur pourrait être les **manifestations d'habiletés visées**. Quant à la cible, elle pourrait être la suivante : **« 50 % des élèves qui manifestent au moins une habileté visée. »**

Après avoir convenu des indicateurs et des cibles à atteindre, l'équipe de travail choisit au moins un outil **d'évaluation** par indicateur et détermine sa fréquence d'utilisation. L'outil d'évaluation permet de recueillir les données qui indiquent dans quelle mesure la cible a été atteinte. Ces données doivent être simples à recueillir et à analyser. À titre d'exemple, pour l'indicateur « Manifestations d'habiletés visées », une **grille d'observation** pourrait être remplie par différents intervenants **une fois par semaine** pendant une période donnée. Ce type de grille permettrait de répertorier le nombre de manifestations d'habiletés visées.

Enfin, des **actions** à mettre en œuvre dans le milieu sont proposées par les partenaires, ces actions devant être de nature à favoriser l'atteinte des cibles pour chaque transformation souhaitée. Si ces actions nécessitent des **ressources**, il faut alors l'indiquer. Plus d'une action par transformation souhaitée devrait être envisagée, de manière à maximiser les retombées sur le système visé. Dans une perspective de changement des pratiques, les partenaires devraient innover et faire les choses différemment en misant sur des **actions qui vont au-delà de leurs pratiques habituelles.** Par ailleurs, chaque partenaire doit assurer la réalisation d'un certain nombre d'actions au sein de son milieu (par exemple, à l'école ou dans la communauté). Pour chacune des transformations souhaitées, une personne doit aussi avoir la responsabilité d'effectuer le suivi de toutes les actions qui y sont liées (cela pourra être, par exemple, un intervenant de la maison de la famille). Autrement dit, la personne **responsable du suivi de la transformation souhaitée** doit s'assurer que les actions relatives à cette transformation se réalisent tel que cela a été prévu par les partenaires. Il est souhaitable de préparer un **échéancier** pour chacune des actions à réaliser.

COFFRE À OUTILS

OUTIL 10

GABARIT DE PLANIFICATION : grille de base **– PAGE 36**

Cet outil doit être utilisé pour consigner les transformations souhaitées, les indicateurs retenus et les cibles à atteindre, les outils d'évaluation privilégiés, les actions à réaliser et les partenaires responsables de celles-ci, le responsable de la transformation souhaitée et les dates du suivi, et ce, pour chaque système.

Les outils 10.1 et 10.2 présentent des exemples selon la voie 1 et la voie 2 respectivement.

En acceptant de réaliser certaines actions, les partenaires formalisent ainsi leur engagement. L'inscription de leur nom dans le gabarit de planification (voir l'outil 10) constitue la preuve de leur participation au plan d'action. Comme arriver à la transformation souhaitée n'est pas un mince défi, une rigueur dans la planification de la mise en œuvre de la pratique est encouragée. Ainsi, chaque partenaire, avec la collaboration des membres de son organisation, est invité à planifier l'action en s'interrogeant à propos des **conditions favorables** à la réalisation des actions (des **connaissances théoriques**, des savoirs d'expérience ayant émergé de pratiques semblables, etc.). Les aspects suivants sont notamment soumis à la réflexion :

- la description de l'action et du milieu de mise en œuvre (par exemple, les contenus, les thèmes abordés, l'approche pédagogique);
- les personnes impliquées;
- les populations cibles;
- les ressources nécessaires;
- l'échéancier (par exemple, la durée et la fréquence).

Au moment du suivi de la réalisation des actions, ces informations permettent à l'équipe de travail de vérifier si les actions se déroulent dans les meilleures conditions possible.

De cette façon, l'équipe augmente ses chances que l'action implantée ait le potentiel de mener aux effets escomptés. Plus précisément, planifier l'action à réaliser en mettant à profit l'expérience et les connaissances scientifiques et en indiquant avec soin la population cible, permettra de faire le suivi de l'action et, au besoin, de rectifier son déroulement.

COFFRE À OUTILS

OUTIL 11

PLANIFICATION DE LA RÉALISATION DE L'ACTION – PAGES 50 ET 51

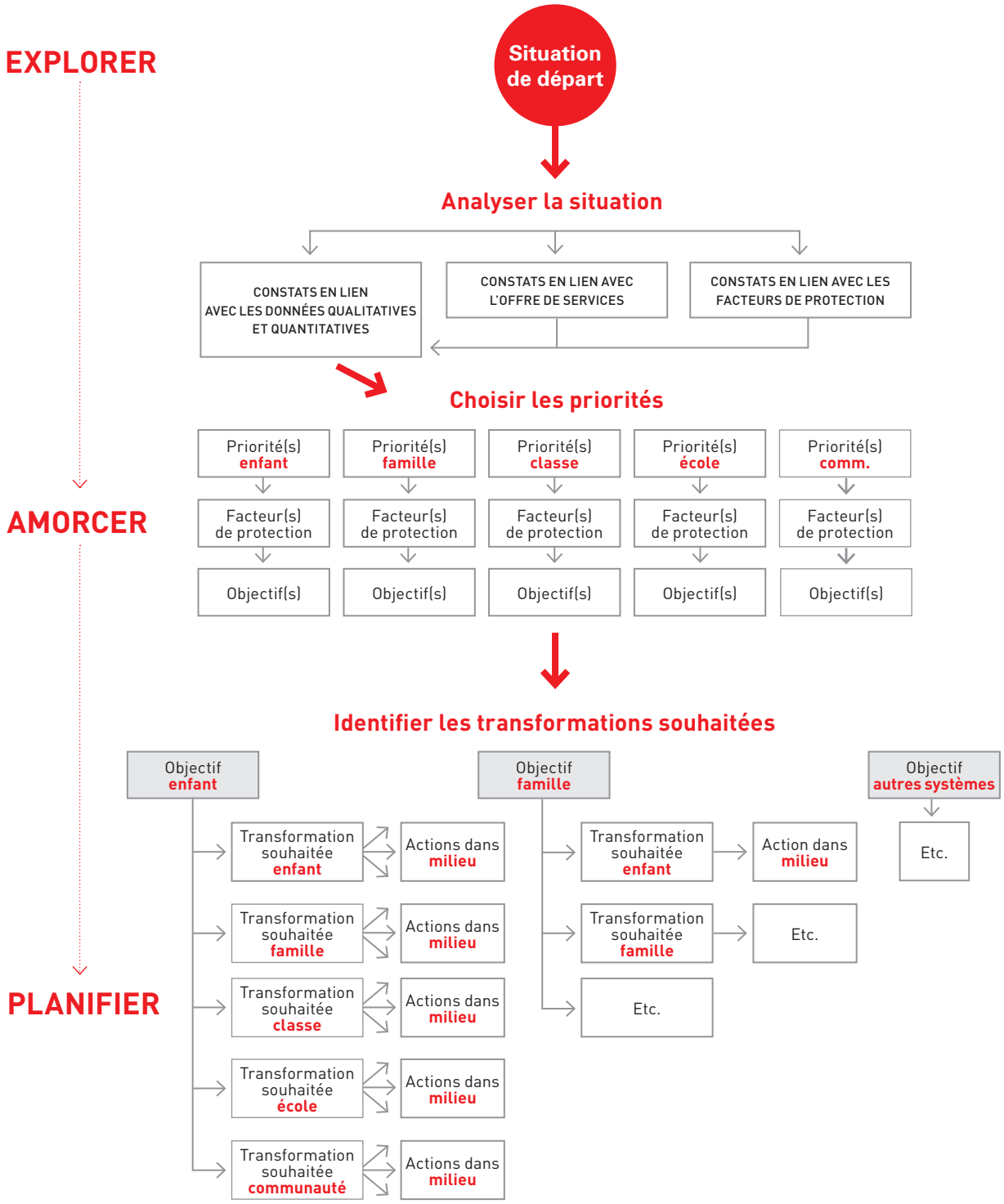
Bien que le recours à cet outil soit facultatif, les membres de l'équipe de travail peuvent l'utiliser pour planifier leurs actions en tenant compte de conditions favorables en vue de leur réalisation.

CHOIX DES INDICATEURS, DES CIBLES, DES OUTILS D'ÉVALUATION ET DES ACTIONS : ACTIONS À RÉALISER

1. Les partenaires déterminent les indicateurs et les cibles qui permettront d'évaluer chacune des transformations souhaitées.
2. Les partenaires choisissent au moins un outil d'évaluation pour chacun des indicateurs.
3. Les partenaires précisent des actions qui permettront de favoriser les transformations souhaitées, et ils nomment le partenaire chargé du suivi de la mise en œuvre de chacune de ces actions.
4. Les partenaires désignent une personne à titre de responsable du suivi de chaque transformation souhaitée, c'est-à-dire de l'ensemble des actions lui étant liées.
5. Les partenaires réfléchissent sur les conditions favorables entourant la réalisation des actions.

La figure 3 résume les trois étapes qui ont permis la planification de l'action à implanter.

FIGURE 3 ÉTAPES MENANT À L'IMPLANTATION DU PLAN D'ACTION



3.4 L'implantation

La quatrième étape, soit l'implantation, donne lieu à la mise en œuvre **du plan d'action.** Le suivi des actions mises en œuvre est alors très important et permet de rappeler aux membres de l'équipe les objectifs communs qui les animent.

Étapes ›
1. Processus de suivi
2. Diffusion du plan d'action

4 A › SOUTIEN • COHÉSION
COHÉRENCE • PERSÉVÉRANCE

Outils › OUTIL 12 Suivi de la mise en œuvre de l'action

À la quatrième étape, soit l'implantation, les **partenaires mettent en œuvre le plan d'action.** Comme les transformations souhaitées et les actions s'effectuent généralement durant une longue période, la motivation de l'équipe de travail peut parfois se fragiliser. Le suivi des actions mises en œuvre est alors très important pour « raviver la flamme ». Ce suivi permet également de rappeler aux membres de l'équipe les objectifs communs qui les animent.

3.4.1 Le processus de suivi

Le processus de suivi est un élément stratégique de la réalisation du plan d'action. Il permet de s'assurer que les actions s'effectuent selon ce qui était prévu. Les personnes responsables de ce suivi sont : l'agent de développement, les responsables du suivi des transformations souhaitées et les partenaires de l'équipe de travail. De façon plus précise, le processus de suivi se réalise en trois étapes :

1) les partenaires, au sein de leur milieu respectif, assurent la réalisation et le suivi des actions qui leur sont attribuées;

2) les partenaires rendent compte du déroulement de cette mise en œuvre aux responsables des transformations souhaitées visées; et

3) les responsables diffusent cette information à l'agent de développement qui assure un suivi global de la mise en œuvre du plan d'action.

Il importe d'établir un mode de communication facilitant les échanges entre ces personnes. Par ailleurs, des échanges réguliers entre les partenaires de l'équipe de travail quant au déroulement des actions, aux réussites, aux difficultés éprouvées et aux solutions suggérées contribuent à renforcer la cohésion des membres de l'équipe et leur sentiment d'appartenance. Des rencontres en sous-groupes pourraient aussi être organisées entre le responsable du suivi d'une transformation souhaitée et les partenaires participant à l'atteinte de celle-ci.

COFFRE À OUTILS

OUTIL 12

SUIVI DE LA MISE EN ŒUVRE DE L'ACTION – PAGES 52 ET 53

Bien que le recours à cet outil soit facultatif, les membres de l'équipe de travail peuvent l'utiliser pour effectuer le suivi de la mise en œuvre des actions dans leur milieu respectif. Pour chaque action, le partenaire responsable remplit l'outil et le remet à la personne responsable du suivi de la transformation souhaitée associée. Ce processus de suivi peut être réalisé à plusieurs reprises, aux dates prévues par l'équipe.

PROCESSUS DE SUIVI : ACTIONS À RÉALISER

1. Les partenaires assurent la réalisation et le suivi des actions qui leur sont attribuées dans leur milieu.
2. Aux dates convenues, les responsables du suivi des transformations souhaitées s'informent auprès des partenaires à propos de la mise en œuvre des actions qui les concernent (voir l'outil 12).
3. Les responsables du suivi diffusent cette information à l'agent de développement.
4. L'agent de développement effectue un suivi global du plan d'action. Il s'assure d'avoir obtenu toute l'information nécessaire à ce suivi, évalue la qualité de la mise en œuvre des actions et propose, au besoin, des adaptations à son équipe.
5. Les membres de l'équipe de travail se réunissent à une fréquence qu'ils auront déterminée préalablement afin d'échanger sur la mise en œuvre du plan d'action, le suivi et les résultats.

3.4.2 La diffusion du plan d'action

Bien qu'il soit recommandé que le plan d'action ait déjà fait l'objet de quelques communications aux étapes de l'amorce et de la planification, c'est durant l'implantation que ce processus s'intensifiera.

Ainsi, au moment de la diffusion du plan d'action, les partenaires communiquent les réussites en rapport avec la réalisation de leurs actions aux élèves, aux parents, à la commission scolaire et aux autres individus visés. Par l'entremise de cette communication, les partenaires expliquent les actions menées, la raison pour laquelle elles l'ont été et les succès obtenus. Ce moment particulier peut représenter une source de motivation considérable pour les membres de l'équipe de travail, la reconnaissance des efforts accomplis étant un déterminant important de la persévérance des partenaires dans l'élaboration du plan d'action.

DIFFUSION DU PLAN D'ACTION : **ACTIONS À RÉALISER**

1. Les partenaires établissent un plan de communication pour diffuser les résultats dans leur milieu, et ce, en prévoyant différents moyens (par exemple, la tenue de rencontres avec des parents et avec le personnel de l'école, l'affichage des résultats sur un babillard, la publication d'un article sur le sujet dans le journal local, la présentation de conférences, l'organisation de colloques).
2. L'agent de développement assure le suivi de la mise en œuvre du plan de communication.

3.5 L'évaluation

Enfin, **la dernière étape, soit l'évaluation** est une étape essentielle. Effectuée de manière continue, elle permet la réussite du plan d'action et favorise les ajustements face aux situations indésirables.

Étapes

1. Évaluation des transformations souhaitées et du fonctionnement de l'équipe
2. Ajustement de la pratique

4 A — VALORISATION • SYNERGIE ADAPTATION • CONNIVENCE

Outils

OUTIL 13	Évaluation de la transformation souhaitée
OUTIL 14	Évaluation du fonctionnement de l'équipe

3.5.1 L'évaluation des transformations souhaitées et du fonctionnement de l'équipe

Cinquième et dernière étape, l'évaluation n'en demeure pas moins essentielle. Effectuée de manière continue, elle permet la réussite du plan d'action et favorise les ajustements relativement aux situations indésirables. À vrai dire, l'évaluation est une sorte de boussole qui assure à l'équipe qu'elle se trouve dans la bonne direction. C'est un lieu d'apprentissage et non un exercice de contrôle. L'évaluation vient orienter le travail des partenaires, renforcer leur sentiment d'appartenance à l'équipe et confirmer que les actions en cours de réalisation sont pertinentes. Deux principaux éléments sont évalués : les transformations souhaitées et le fonctionnement de l'équipe de travail.

L'**évaluation des transformations souhaitées** consiste à vérifier si les actions permettent d'atteindre les cibles déterminées. Pour ce faire, le processus de suivi décrit précédemment est effectué. Ainsi, les partenaires procèdent à l'évaluation des effets de leurs actions respectives et transmettent cette information aux responsables visés du suivi des transformations souhaitées. Ceux-ci regroupent les données obtenues et les communiquent à l'agent de développement. Enfin, ce dernier partage les résultats avec les partenaires.

Pour ce qui est de l'**évaluation du fonctionnement de l'équipe de travail**, elle consiste à mesurer la satisfaction des partenaires quant à leur contribution au plan d'action et au travail d'équipe réalisé. Cette évaluation peut s'effectuer sur la base des 4A. En d'autres mots, l'approche, les attitudes, l'atmosphère de l'équipe et l'action pourraient être évaluées. Par ailleurs, d'autres aspects peuvent faire l'objet d'une évaluation tels que les attentes des partenaires, leur sentiment d'appartenance, l'animation des rencontres, la prise de parole et le processus de décision.

ÉVALUATION DES TRANSFORMATIONS SOUHAITÉES ET DU FONCTIONNEMENT DE L'ÉQUIPE : ACTIONS À RÉALISER

Transformations souhaitées

1. Les partenaires procèdent à l'évaluation des transformations souhaitées et transmettent cette information aux responsables visés du suivi des transformations souhaitées.
2. Les responsables visés regroupent les données obtenues et les communiquent à l'agent de développement.
3. L'agent de développement partage les résultats avec les partenaires à l'occasion des rencontres de suivi.

Fonctionnement de l'équipe

1. L'agent de développement interroge les partenaires de manière officieuse sur leur perception du fonctionnement de l'équipe de travail.
2. Les partenaires répondent confidentiellement à un questionnaire sur le fonctionnement de l'équipe.
3. L'agent de développement consigne les données et prépare une discussion à propos du fonctionnement de l'équipe.
4. L'agent de développement communique aux partenaires les éléments importants qui ressortent des questionnaires d'évaluation.

COFFRE À OUTILS

OUTIL 13

ÉVALUATION DE LA TRANSFORMATION SOUHAITÉE – PAGES 55 ET 56

Les partenaires ont recours à cet outil pour recueillir l'information à propos de leurs actions, en rapport avec une transformation souhaitée. Il peut également servir pour la compilation des données par le responsable de chaque transformation souhaitée.

COFFRE À OUTILS

OUTIL 14

ÉVALUATION DU FONCTIONNEMENT DE L'ÉQUIPE – PAGES 57 ET 58

Cet outil est en fait un questionnaire auquel répondent les partenaires pour évaluer le fonctionnement de l'équipe de travail; ils le remettent ensuite à l'agent de développement.

3.5.2 L'ajustement de la pratique

L'évaluation perdrait tout son sens si des **ajustements** n'étaient pas apportés pour améliorer la pratique. D'ailleurs, cette notion d'amélioration continue ou de transformation durable des pratiques est au cœur de l'approche écosystémique. L'évaluation implique non seulement de remettre en question les actions posées, mais également les transformations souhaitées et les facteurs de protection visés. En fonction des résultats ayant émergé de l'évaluation, les partenaires pourraient décider de maintenir, d'ajuster ou d'abandonner certaines actions, mais aussi de revoir des transformations souhaitées ou de cibler de nouveaux facteurs de protection. Par exemple, dans le cas d'un plan d'action propre à une problématique (voie 1), les partenaires sont encouragés à intervenir progressivement sur les cinq systèmes à la fois. L'ajout de facteurs de protection sera donc envisagé au moment de la révision du plan d'action.

De la même façon, il va de soi que des ajustements devront être apportés à la suite de l'évaluation du fonctionnement de l'équipe. Cette évaluation devrait se réaliser au moins une fois par année. La première année, il est conseillé de procéder à une première évaluation de l'équipe rapidement après sa formation afin que les ajustements soient apportés sans tarder.

AJUSTEMENT DE LA PRATIQUE : **ACTIONS À RÉALISER**

1. Ensemble, les partenaires discutent des résultats des évaluations (transformations souhaitées et fonctionnement de l'équipe) et conviennent d'ajustements à apporter (par exemple, relativement aux actions ou aux facteurs de protection sur lesquels agir).
2. Les partenaires ajoutent au plan de communication les résultats à diffuser, s'il y a lieu.
3. Les partenaires célèbrent ensemble leurs réussites.

CONCLUSION

Par la publication de ce guide, le CTREQ offre à ceux et celles qui souhaitent contribuer à la réussite scolaire des jeunes un outil concret permettant de les soutenir dans l'élaboration de plans d'action É-F-C selon une approche écosystémique.

D'abord, le guide permet au lecteur de comprendre **le contexte** lié à son élaboration et les clientèles à qui il s'adresse. Ensuite, le **cadre théorique** regroupe les définitions des fondements théoriques liés à la démarche proposée, soit les concepts liés à l'intervention en milieu défavorisé, le partenariat É-F-C selon une approche écosystémique, les facteurs de protection pour guider l'action et les conditions essentielles à la réussite des partenariats É-F-C. Enfin, les différentes **étapes d'élaboration d'un plan d'action É-F-C selon une approche écosystémique** sont présentées selon **deux voies particulières**. Des **outils** sont également suggérés pour faciliter la réalisation des cinq étapes de l'approche écosystémique en action, c'est-à-dire l'exploration, l'amorce, la planification, l'implantation et l'évaluation (voir le coffre à outils).

Le présent guide permettra donc au lecteur de comprendre les différentes étapes d'élaboration et de mise en œuvre du plan d'action, tout en se familiarisant avec les outils nécessaires à la démarche. De par son approche qui mise sur la coconstruction, l'écosystémie, la transformation des pratiques et les facteurs de protection, ce guide fait preuve d'innovation et constitue une valeur ajoutée. En effet, il a le potentiel de mobiliser tous les acteurs d'une communauté autour d'actions en faveur de la persévérance et de la réussite scolaires en milieu défavorisé. Ainsi, les effets et les retombées à long terme de ces actions ne peuvent qu'être optimisés.

Enfin, le CTREQ met à la disposition des personnes intéressées un **service de formation et d'accompagnement** afin de les soutenir dans l'utilisation et l'appropriation des concepts exposés dans le guide et de la démarche proposée. Différentes modalités sont offertes. Il est fortement recommandé aux milieux de recourir à ce service en vue de favoriser une meilleure compréhension de la démarche par l'utilisateur et de faciliter son implantation.

BIBLIOGRAPHIE

AVENIR D'ENFANTS (2012). *Des facteurs de protection pour soutenir le développement optimal des enfants en vue d'une entrée scolaire réussie,* Montréal, Avenir d'enfants, document de travail, 26 p.

BILODEAU, A., S. LAPIERRE et Y. MARCHAND (2003). *Le partenariat : comment ça marche. Mieux s'outiller pour réussir,* Montréal, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre, Direction de santé publique.

BOISCLAIR, M. (2005). *Le partenariat : principes, définition, enjeux et mise en œuvre,* Montréal, ENAP, 32 p.

BOURDIEU, P., et J.C. PASSERON (1964). *Les héritiers,* Paris, Éditions de Minuit, 183 p.

BRONFENBRENNER, U. (1972). *Enfant russe, enfant américain,* Paris, Éditions Fleurus, 214 p.

BRONFENBRENNER, U. (1986). " The Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research and Perspectives ", *Developmental Psychology,* vol. 22, nº 6, p. 723-742.

BRUNER, J. (1996). *The Culture of Education,* Cambridge, MA, Harvard University Press.

CHOUINARD, R., et autres (2007). *Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants, Rapport de recherche présenté dans le cadre du Programme des actions concertées du Fonds de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) – Persévérance et réussite scolaires en partenariat avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS),* 89 p.

CHRISTENSON, S., et S.M. SHERIDAN (2001). *Schools and Families Creating Essential Connections for Learning,* New York, The Guilford Press.

COLEMAN, J. (1966). *Rapport Coleman, Equality of Educational Opportunity,* Washington, 749 p.

DESBIENS, N.S., et autres (2006). *Réussite scolaire et sociale des élèves présentant des difficultés de comportement au primaire : rapport d'évaluation des impacts "volet parent" du programme multimodal l'Allié, Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) comme suite à la subvention 2004-PRS-95346 obtenue dans le cadre du Programme des actions concertées, Persévérance et réussite scolaires,* Montréal, 110 p.

DESLANDES, R. (2010). *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté,* Québec, CTREQ, 12 p.

DIMITRI, M.M., et P. POTVIN (2009a). « Outil de suivi et d'évaluation de la mise en œuvre d'une pratique », *Projet Écoles et Stratégies du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ),* Québec, CTREQ, 2 p.

DIMITRI, M.M., et P. POTVIN (2009b). « Plan de mise en œuvre d'une pratique », *Projet Écoles et Stratégies du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ),* Québec, CTREQ, 2 p.

FORQUIN, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques,* Bruxelles, Boeck-Éditions universitaires, 247 p.

GAUTHIER, C. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés; une revue de littérature,* Québec, Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement, Université Laval, 87 p.

LAHIRE, B. (1995). *Tableau de famille,* Paris, Éditions Gallimard/le Seuil, 297 p.

LAROSE, F., et autres (2004). « Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles », dans *Les conditions de la résilience scolaire,* Éditions Brock Éducation.

LAROSE, F., et autres (2010). *Étude évaluative des impacts du programme « Famille, école et communauté, réussir ensemble » (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaires d'élèves « à risque » au primaire. Faits saillants du rapport d'évaluation, Centre de recherche sur l'intervention éducative,* Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 40 p.

MILLET, M., et D. THIN (2005). *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale,* Paris, Presses universitaires de France, 328 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2005). *École en santé – Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes,* Québec, gouvernement du Québec, 68 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2009a). *L'école, j'y tiens,* Québec, gouvernement du Québec, 33 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2009b). *Programme famille, école, communauté : réussir ensemble, Révision du Programme (FECRE),* Québec, gouvernement du Québec, 36 p. document de travail non diffusé.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2011). *La stratégie d'intervention Agir autrement – Contrer les écarts de réussite entre les milieux défavorisés et ceux qui sont plus favorisés,* Québec, gouvernement du Québec, 4 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (avril 2003a). *Cadre de référence – 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, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, 35 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2003b). *Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture (PAÉLÉ),* Québec, gouvernement du Québec, 32 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2004). *Rapprocher les familles des écoles, Programme de soutien à l'école montréalaise,* Québec, gouvernement du Québec, 43 p.

MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (MSSS) (1991). *Un Québec fou de ses enfants, synthèse du rapport du Groupe de travail pour les jeunes,* Québec, gouvernement du Québec, 54 p.

MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (MSSS) (2012). *La santé et ses déterminants,* Québec, gouvernement du Québec, 24 p.

ROY, G., et M.A. DENIGER (2003). *De mesures compensatoires à l'obligation de résultat. Bilan critique des politiques scolaires d'intervention auprès des milieux défavorisés québécois,* Montréal, C.R.I.R.E.S.

SECRÉTARIAT À LA JEUNESSE DU QUÉBEC et FONDATION LUCIE ET ANDRÉ CHAGNON (2010). *Réunir, Réussir,* [En ligne], [www.reunirreussir.org/] [page consultée le 30 septembre 2011].

SÉVIGNY, D. (2003). *Impact de la défavorisation socio-économique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'Île de Montréal,* Montréal, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal.

TERRISSE, B. (avril 2000). *La scolarisation des enfants pauvres : égalité d'accès, égalité des chances ou égalité de réussite,* conférence à la Sorbonne, Paris, 26 p.

TERRISSE, B., et autres (avril 2000). *Analyse des caractéristiques des mesures d'intervention précoce et comparaison de leurs effets à moyen terme sur l'adaptation scolaire et sociale d'enfants de milieu socio-économiquement faible, rapport final de recherche,* Montréal, Conseil québécois de la recherche sociale (2677095), 160 p.

TERRISSE, B., et S. BOUFRAHI (2010). *Les facteurs de la réussite scolaire au primaire, revue commentée de la littérature récente 2003-2008,* Montréal, Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale (GREASS), Université du Québec à Montréal, 67 p.

TERRISSE, B., S. BOUFRAHI et M.N. ARSENEAU (2004). *Définition des quinze facteurs de la réussite scolaire au primaire, identifiés dans la littérature scientifique récente (1996-2002) et recension de projets d'intervention ciblant ces facteurs,* Montréal, Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale (GREASS), Université du Québec à Montréal, 165 p.

TREMBLAY, H. (2003), *Catégories d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture réalisées selon le type d'organisme, Programme d'aide à l'éveil à la lecture à l'écriture,* Québec, ministère de l'Éducation, 25 p.

LEXIQUE

Seules les références qui ne sont pas déjà citées dans le guide sont précisées dans le lexique.

Action de nature universelle
Action qui se veut préventive et éducative et se fonde sur le développement de facteurs de protection.

Action de type ciblé
Action de nature rééducative qui est privilégiée lorsqu'il est nécessaire de corriger ou de réduire les effets d'un facteur de risque déjà présent.

Agent de développement
Personne qui assure d'abord et avant tout la mobilisation de l'équipe. Elle prépare et anime les réunions, participe à l'élaboration et à la réalisation du projet, assure le suivi des décisions de l'équipe et sensibilise au besoin les membres à l'importance des conditions essentielles. L'agent de développement a un point de vue global sur le travail de l'équipe et son fonctionnement.

Amorce
Deuxième étape de la démarche d'action en écosystémie durant laquelle les membres de l'équipe analysent ensemble la situation de départ sur leur territoire en rapport avec la problématique et ciblent leurs priorités et leurs objectifs.

Analyse de la situation
Moment précis de la deuxième étape de la démarche d'action en écosystémie, soit l'amorce, qui consiste à recueillir, à mettre en commun et à analyser les données qui permettront de circonscrire de façon pointue la situation de départ. C'est un préalable indispensable pour intervenir de façon éclairée par la suite.

Approche compensatoire des carences ou déficits individuels
Approche qui préconise l'adaptation de l'enfant ou de l'élève aux normes, aux attentes et aux modes de fonctionnement de l'établissement scolaire.

Approche d'adaptation
Approche qui préconise l'adaptation de l'établissement scolaire, de ses normes et de ses pratiques aux milieux défavorisés.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)
Organisme à but non lucratif créé en 2002, dont la mission est de promouvoir l'innovation et le transfert de connaissances en vue d'accroître la réussite éducative au Québec.

Cible
Attentes quantifiables ou qualifiables déterminées par l'équipe quant au niveau d'atteinte d'un indicateur donné. La cible permettra de porter un jugement sur les résultats. Généralement, elle est fixée en tenant compte des expériences antérieures ou de barèmes reconnus.

Circonstances favorables de mise en œuvre
Conditions souhaitées ou déjà établies qui faciliteront non seulement la mise en œuvre, mais aussi la durabilité d'un moyen à mettre en place par l'un des partenaires.

Communauté éducative
Communauté qui mobilise ses acteurs, autant les organisations que leur personnel, et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour soutenir la réussite des élèves.

Conditions essentielles (à la réussite des partenariats école-famille-communauté)
Principaux fondements théoriques qui favorisent l0e succès de la mise en œuvre de toute démarche de partenariat. Quatre composantes en font partie : **l'approche** (croyance), qui reconnaît que « les familles et la communauté peuvent elles aussi contribuer à la réalisation de la mission de l'école et qu'ensemble, tous les partenaires ont un rôle unique et essentiel à jouer pour atteindre un objectif commun »; les **attitudes**, qui se réfèrent aux valeurs et aux perceptions que les acteurs ont à l'égard les uns des autres; **l'atmosphère**, qui est le climat de travail dans lequel la collaboration se déroule; **l'action,** qui fait référence aux stratégies pour construire une responsabilité partagée.

Constat
Résultat de l'examen d'une situation[30].

30. Voir la définition donnée dans *Le Petit Robert*, s. v. « Constat », [En ligne], [pr.bvdep.com.ezproxy.bibl.ulaval.ca/?forme=constat] (page consultée le 7 décembre 2012).

Constat écosystémique
Constat ayant trois caractéristiques : 1) caractérise exclusivement le système (par exemple, un retard de langage chez les enfants); 2) ne fait pas de cause à effet, mais met en évidence **l'effet** (par exemple, bon nombre d'enfants n'ont pas accès à des livres : c'est pourquoi certains présentent un **retard de langage**); 3) ne fait pas de lien causal entre deux systèmes (par exemple, les parents utilisent un langage commun : c'est pourquoi bon nombre d'enfants présentent un **retard de langage**).

Défavorisation
Situation multifactorielle qui touche tout autant la culture, l'économie, la dimension sociale et citoyenne que l'éducation et la santé et qui se répercute de génération en génération.

Déterminants
Facteurs individuels, sociaux, économiques et environnementaux que l'on peut associer à un problème de santé particulier ou encore à un état de santé global.

Données qualitatives
Connaissances empiriques, perceptions et observations en rapport avec une problématique donnée.

Données quantitatives
Informations mesurables telles que des statistiques de divers types (ratio, pourcentage, fréquence, taux, etc.).

Écosystémie
Modèle qui considère les phénomènes sociaux, les organisations, les politiques et les individus en tant que systèmes en interaction avec d'autres systèmes. Ce modèle s'inspire de la *systémie* (approche prenant en considération l'appartenance et l'interdépendance d'éléments par rapport à un ensemble constituant un tout cohérent (système) ayant une fonction propre (par exemple, enfant ou élève, famille, classe, école, communauté)) et de l'*écologie* (étude des relations que les êtres vivants (systèmes) entretiennent avec leur environnement et de leur adaptation). En d'autres mots, l'écosystémie consiste à prendre en considération l'enfant, la famille et la communauté dans une relation dynamique où l'influence est réciproque. C'est par des relations négociées et inscrites dans un plan d'action entre ces environnements que se produiront les changements.

Étincelle
Moment précis de la première étape de la démarche d'action en écosystémie, soit l'exploration, où il y a reconnaissance d'une situation de départ qui nécessite la mobilisation de plusieurs partenaires.

Exploration
Première étape de la démarche d'action en écosystémie où un acteur ou une organisation est interpellé par une problématique, une observation, un constat qui nécessite une action. Cela devient l'étincelle ou la situation de départ pour laquelle la mobilisation de l'équipe est nécessaire et examinée.

Évaluation
Cinquième et dernière étape de la démarche d'action en écosystémie où les partenaires s'assurent qu'ils travaillent dans le même sens en vérifiant que les effets escomptés se produisent réellement (efficacité des moyens mis en œuvre, atteinte des transformations souhaitées et fonctionnement harmonieux de l'équipe). Des solutions sont par la suite trouvées pour apporter les ajustements nécessaires à leur pratique.

Facteurs de protection
Facteurs présents dans l'environnement familial, social ou scolaire d'un individu qui favorisent son adaptation sociale et son développement et qui contribuent à réduire l'impact des facteurs de risque ou même leur apparition. Les facteurs de protection relèvent à la fois de l'enfant ou de l'élève, de sa famille, de l'école, de la classe et de la communauté.

Implantation
Quatrième étape de la démarche d'action en écosystémie où les partenaires passent à l'action selon ce qui a été prévu dans le plan d'action.

Indicateur
Manifestation concrète d'une réalité que l'équipe souhaite observer. L'indicateur se définit comme un concept observable, une mesure ou une caractéristique reflétant la qualité et l'excellence.

Modèle écosystémique
Modèle qui considère les phénomènes sociaux, les organisations, les politiques et les individus en tant que systèmes en interaction avec d'autres systèmes.

Partenariat
Méthode d'action coopérative fondée sur un engagement libre, mutuel et contractuel d'acteurs différents mais égaux. Le partenariat peut être de quatre types interdépendants et la réussite de chacune des étapes est un préalable au passage à l'étape suivante. Une communication efficace (**échange de l'information**) est nécessaire à l'échange d'idées et d'opinions (**consultation**). La consultation précède la mise en commun des idées et des opinions, laquelle permet de s'entendre sur des orientations, des stratégies, des actions à accomplir, ce qui crée ainsi une synergie (**concertation**). La mise en commun des ressources et responsabilités est alors possible et oriente les acteurs vers l'atteinte d'un but auquel la contribution de chacun, dans une relation d'associés (**collaboration**), est nécessaire pour arriver au succès de l'action.

Planification
Troisième étape de la démarche d'action en écosystémie où les partenaires planifient conjointement le plan d'action en écosystémie. Ils établissent les changements souhaités et proposent des moyens à mettre en œuvre pour que ces changements prennent forme.

Répertoire Coeuréaction
Regroupement de projets, de programmes et d'outils en rapport avec le partenariat.

Priorités
Aspects de la situation que l'équipe juge les plus importants et dans lesquels les partenaires veulent s'investir. Dans le modèle écosystémique, les priorités prennent la forme de facteurs de protection par rapport auxquels l'équipe choisit d'intervenir.

Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)
Réseau qui diffuse de l'information susceptible de répondre aux besoins des acteurs de la réussite éducative. Cette information est repérée grâce aux activités de veille du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Par la voie d'un portail, d'une infolettre personnalisée et des réseaux sociaux, le RIRE partage avec les internautes les nouveautés en matière d'éducation et ses découvertes : actualité de la recherche, résumés et rapports, textes de vulgarisation, ressources éducatives, etc.

Résilience
Qualité intrinsèque qu'un individu possède sur le plan tant ontosystémique (personnel) qu'environnemental. La résilience se définit comme la capacité d'un individu à s'adapter avec succès à un environnement (social, scolaire, etc.) malgré des conditions défavorables (milieu défavorisé).

Transformation souhaitée
Comportement, attitude ou croyance que l'équipe souhaite voir se développer dans un système visé. L'équipe doit se demander quel changement elle voudrait observer dans ce système qui pourrait contribuer à l'atteinte de l'objectif.

Voie 1
Plan d'action propre à une problématique qui permet aux acteurs d'intégrer la démarche écosystémique à leur rythme. La voie 1 donne l'occasion aux acteurs de choisir l'intensité avec laquelle ils souhaitent amorcer la transformation de leur pratique, c'est-à-dire le nombre de facteurs de protection par rapport auxquels ils souhaitent intervenir.

Voie 2
Plan de réussite ou plan d'action global en faveur de la réussite scolaire et éducative qui permet d'agir plus globalement sur les cinq systèmes à la fois.

cœur&action
PARTENARIATS ÉCOLE - FAMILLE - COMMUNAUTÉ

« Nous croyons fermement que ce guide contribuera à inspirer et à soutenir ceux et celles qui œuvrent à la mobilisation des communautés et qui veulent agir de manière durable sur les enjeux de la réussite scolaire des élèves en milieu défavorisé. »

CTREQ

innover pour la réussite

Prévention MD
Fondation Lucie et André Chagnon