



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement
supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Bâtir des liens : projet pilote de conseiller-ressource parents-élèves

Kristine Hart et James Thibeault



Publié par le

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ontario) Canada, M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893
Télécopieur : 416 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

Citer ce document comme suit :

Hart, K. et J. Thibeault (2019), *Bâtir des liens : projet pilote de conseiller-ressource parents-élèves*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Les opinions exprimées dans le présent document de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue, ni les politiques officielles, du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou des autres organismes ou organisations ayant offert leur soutien, financier ou autre, dans le cadre de ce projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2019

Synthèse

Les jeunes issus de quartiers pauvres obtiennent des résultats scolaires passablement amoindris (p. ex., obtention du diplôme d'études secondaires) comparativement à ceux qui habitent des secteurs aisés. De telles inégalités dans la réussite scolaire sont exacerbées par des facteurs comme les lacunes dans la prestation des services, les obstacles systémiques à l'accès, le défaut de communication entre intervenants, le dédoublement des ressources et le manque de coordination dans les services communautaires. Bien qu'il existe des programmes communautaires pour aider les jeunes à surmonter ces obstacles, il manque parfois un intervenant pour favoriser la mise en lien de ces programmes avec les personnes qui pourraient en tirer parti.

Le programme Passeport pour ma réussite à Ottawa, de concert avec l'organisme hôte, le Centre de santé communautaire Pinecrest-Queensway, de même que plusieurs intervenants intersectoriels de la ville se sont consacrés à exercer un impact collectif pour combattre les inégalités dans les taux de réussite scolaire chez les groupes pauvres à Ottawa. L'impact collectif est une méthode qui fait intervenir le rassemblement de différents groupes ou particuliers qui œuvrent vers l'atteinte d'un but commun. L'initiative d'impact collectif dont il est question ici en particulier s'appelle Équité en éducation.

Le programme Passeport pour ma réussite présente un ensemble exhaustif de mesures de soutien scolaire, financier, social et individualisé qui ont permis d'accroître les taux de diplomation des groupes partenaires [Passeport pour ma réussite (2017)]. Si certains éléments du modèle de Passeport pour ma réussite comme les mesures de soutien scolaire, parascolaire et de leadership sont déjà constatés chez les groupes pauvres à Ottawa, les consultations communautaires et la cartographie des actifs ont permis d'établir que le conseiller-ressource parents-élèves (CRPE) constitue une composante cruciale mais souvent manquante. Le CRPE assure la liaison entre les élèves, les parents, les écoles et les groupes, il bâtit auprès des jeunes des liens de confiance, et il coordonne les mesures de soutien qui répondent aux besoins particuliers des élèves et des familles. Pour combler cette lacune discernée dans la prestation des services, l'initiative Équité en éducation a demandé et obtenu du financement afin d'embaucher un CRPE pour travailler auprès des jeunes qui habitent deux quartiers de logements sociaux à Ottawa.

Dans ce projet pilote, la taille de l'échantillon était très restreinte (21 élèves) de sorte que de plus amples recherches sont requises pour confirmer les constatations, mais il y a des indices comme quoi le projet pilote s'est révélé réussi et a comporté des retombées favorables aux participants.

Les effets du projet pilote ont été jaugés en fonction de l'incidence du CRPE sur :

- la prise de connaissance des services de soutien par les élèves et les familles et leur accès à ceux-ci;
- la coordination des services à l'intention des élèves, de leurs familles et des organismes hôtes;
- les résultats scolaires préliminaires des jeunes participants.

Une évaluation du processus en lien avec la participation des intervenants à l'initiative d'impact collectif s'est également déroulée. Un programme commun et une terminologie commune semblent constituer les prochaines étapes attendues dans les travaux à venir. Les intervenants ont dit être prêts à amorcer la recension de certains champs d'action et le travail à ceux-ci, tant à l'échelle des quartiers qu'à celle de la ville, et disposés à contribuer à l'initiative au moyen de leurs ressources et de leur savoir-faire.

Les élèves et parents participants ont dit que leur prise de connaissance des services offerts s'était élargie dans le cadre du programme de CRPE. De plus, les élèves ont manifesté une volonté accrue de prendre part à la programmation communautaire ainsi qu'une volonté d'y demeurer pendant une période prolongée au fur et à mesure que la programmation semblait gagner en pertinence. En outre, la présence d'un adulte qui s'intéressait à leurs progrès scolaires a eu pour effet d'inspirer et de motiver les élèves. Les organismes hôtes ont relaté que le CRPE assurait un lien crucial dans leur quartier, par l'intermédiaire duquel les élèves pouvaient être mis directement en lien avec l'ensemble de la collectivité plutôt que de façon fragmentée comme c'était le cas auparavant. Ils ont également fait état d'une capacité accrue dans deux champs : la prestation d'une intervention directe auprès des parents et des jeunes difficiles à joindre, et la mise en lien directe avec les écoles.

Comme nous l'avons mentionné au préalable, il faut procéder à de plus amples recherches et évaluations pour concevoir en détail le rôle joué par le CRPE ainsi que les mécanismes et les pratiques exemplaires qui se révèlent les plus efficaces. Il faut également approfondir les retombées du rôle joué par le CRPE sur différents sous-groupes d'élèves afin de concevoir comment soutenir de façon optimale divers segments démographiques chez les jeunes. En outre, d'autres enquêtes sont nécessaires pour comprendre en quoi les obstacles systémiques se manifestent différemment chez divers sous-groupes de jeunes à risque, de façon à ce que l'initiative d'impact collectif puisse permettre de préconiser des changements aux politiques et aux systèmes.

Table des matières

Synthèse.....	2
Introduction	5
Contexte.....	5
Justification du projet pilote.....	6
Impact collectif (mise en œuvre concrète).....	7
Création de possibilités d'apprentissage stratégique pour faire progresser le travail	8
Conduite d'une intervention tangible (création d'une possibilité d'apprentissage stratégique)	8
Le conseiller-ressource parents-élèves : une intervention fondée sur un pilier du programme Passeport pour ma réussite.....	9
Organisme de réglage et d'exécution.....	9
Structure du programme.....	10
Bagage du CRPE	11
Les élèves : ciblage des segments démographiques, intervention directe et inscription.....	12
Lignes directrices et attentes ayant trait au programme	13
Profil des participants.....	14
Questions et méthodes d'évaluation.....	14
Méthode de recherche	14
Questions d'évaluation.....	15
Méthodes de collecte des données.....	15
Rapport des données.....	19
Évaluation des processus du projet pilote de CRPE	19
Résultats provisoires des participants.....	22
Résultats à long terme des participants	27
Évaluation du processus d'impact collectif	28
Analyse.....	29
Sommaire d'évaluation des processus du projet pilote de CRPE.....	29
Sommaire des résultats du projet pilote de CRPE.....	29
Sommaire d'évaluation du processus d'impact collectif.....	30
Prochaines étapes.....	31
Bibliographie	33

Introduction

L'initiative Équité en éducation a été créée en janvier 2016 afin de réunir les intervenants au moyen d'un cadre d'impact collectif avec le programme commun de collaborer en vue d'éliminer l'écart dans la réussite scolaire chez les jeunes pauvres qui habitent Ottawa. Le projet pilote de conseiller-ressource parent-élève (CRPE) a été le premier projet mis en œuvre par l'initiative Équité en éducation et dont l'objet consistait à combler les écarts discernés par les intervenants d'Équité en éducation relativement à la prestation des services. La position s'inspirait du rôle semblable joué par le programme Passeport pour ma réussite, lequel était responsable de la prestation d'une programmation exhaustive aux jeunes de l'ouest d'Ottawa depuis 2007. Le programme Passeport pour ma réussite est un modèle bien connu de mesures de soutien exhaustives à l'intention des jeunes qui font partie de groupes pauvres, et dont l'objet consiste à rehausser leur participation et leur maintien aux études secondaires et à les appuyer par une transition réussie vers une formation postsecondaire ou un emploi valorisant.

De janvier à décembre 2017, on a retenu les services d'un CRPE dans deux quartiers prioritaires. Le CRPE devait aider à raffermir la capacité des groupes par les moyens suivants :

- Aider les élèves et les parents à accéder aux ressources communautaires puis les appuyer pendant qu'ils cheminent dans le système scolaire.
- Raffermir le lien entre, d'une part, l'école et, d'autre part, les élèves et leurs parents.
- Aider les élèves et les parents à prendre appui sur leurs forces en favorisant l'accès aux ressources et aux possibilités scolaires et communautaires.
- Fournir un appui supplémentaire à la programmation actuellement mise en place dans le groupe.
- Tirer parti du réseau de ressources, de mentors et de jeunes chefs de file au sein de ces groupes.

Le présent document décrit en détail le processus et les résultats des élèves relativement au projet pilote des CRPE. De plus, il évalue l'efficacité du processus d'impact collectif en ce qui touche la participation des intervenants à l'initiative Équité en éducation.

Contexte

C'est en 2007 que le Centre de santé communautaire Pinecrest Queensway (CSCPQ) a instauré le programme Passeport pour ma réussite dans l'ouest d'Ottawa. Avant 2007, moins de 52 % des jeunes habitant un logement social dans la zone de desserte de Passeport Ottawa obtenaient leur diplôme d'études secondaires en cinq ans [Passeport pour ma réussite (2017)]. De 2007 à 2012, grâce à l'appui du programme Passeport pour ma réussite, 83 % des élèves participant à ce programme et issus des mêmes quartiers ont obtenu leur diplôme en cinq ans ou moins. Voilà qui se rapproche du taux provincial de diplomation qui s'élève à 86,5 % [Ministère de l'Éducation (2017a)]. Le succès remporté par le programme Passeport pour ma réussite à Ottawa et dans les 19 autres groupes où il est mis en œuvre au Canada a mis en lumière le type de changement communautaire qui peut se produire lorsqu'il y a coordination d'un investissement approprié avec un engagement intersectoriel à l'appui des jeunes issus de groupes pauvres.

Depuis janvier 2016, fort de l'appui de Passeport pour ma réussite Canada et de la Fondation Trillium de l'Ontario, le CSCPQ s'est penché sur la façon dont il pourrait joindre un nombre accru d'élèves à Ottawa. Les intervenants à Ottawa ont décidé de prêter attention à la possibilité d'instaurer une initiative d'impact collectif appelée Équité en éducation. Cette initiative a été créée dans le but de rassembler des intervenants ayant comme projet commun l'élimination de l'écart dans la réussite scolaire chez les jeunes pauvres à Ottawa. Parmi les intervenants, il y avait des représentants des conseils scolaires locaux, des centres de ressources et de santé communautaire, des organismes au service des jeunes, des bailleurs de fonds ainsi que des jeunes ayant du vécu. Les intervenants à Ottawa sont d'avis qu'une démarche concertée, laquelle s'appuie sur les atouts des groupes et tire parti du formidable travail déjà en cours au sein de la ville, peut changer de façon quantifiable et viable le cours des choses dans la hausse des taux de diplomation au sein des quartiers pauvres.

Justification du projet pilote

Les motifs de décrochage scolaire s'insèrent habituellement dans deux catégories : les facteurs d'incitation (p. ex., le milieu scolaire, l'expérience vécue par l'élève à l'école), et les facteurs d'attirance (p. ex., la situation personnelle à l'extérieur de l'école qui se traduit par le désinvestissement de l'élève envers l'école) [Lehr, Johnson, Bremer et Cosio (2004)]. Bien que les facteurs tels que la présence, le comportement et les résultats dans les cours (lesquels se situent également à la base du décrochage scolaire) constituent les plus grands indicateurs prévisionnels des taux de décrochage au secondaire [Allensworth et Easton (2007)], le processus en question ici n'est pas absolument linéaire. Les élèves qui, au bout du compte, décrochent le font habituellement à la fin d'un long processus de désinvestissement de l'école. Le début de ce désinvestissement peut se manifester dès l'école élémentaire par des expériences relatives au retrait et à l'échec [Christenson, Sinclair, Lehr et Godber (2001)]. En outre, les facteurs d'attirance propres aux groupes, comme un faible statut socioéconomique, les ménages monoparentaux, la solitude durant les heures cruciales après l'école et un faible niveau de compétence en anglais, risquent également d'accroître la probabilité de décrochage, la situation socioéconomique dans l'enfance étant LE plus important « paramètre de prévision du revenu à long terme et de la réussite scolaire » [d'après Levin et Riffel (2000)].

Certes, le soutien scolaire comme le tutorat revêt de l'importance, mais il ne s'agit certainement pas du seul élément, ni du plus crucial, parmi ceux qui garantissent la réussite scolaire des élèves à risque élevé. Les élèves doivent avoir la possibilité d'adopter des habitudes de travail qui seront propices à la réussite scolaire, comme la persévérance, la concentration, de même que l'attention et la participation soutenues, ainsi que des occasions d'adopter et de mettre en valeur des comportements prosociaux et des compétences sociales comme le comportement axé sur les buts, la collaboration, la résolution de problèmes et le travail d'équipe [Gottfredson (1998)]. En outre, le mentorat étroit et le suivi continu du rendement de l'élève, de même que l'attention prêtée aux problèmes personnels qui risquent de nuire à la réussite scolaire, même indirectement, sont des éléments essentiels de programmes réussis de prévention du décrochage [Tyler et Lofstrom (2009)].

Il est crucial que les élèves bénéficient d'un milieu qui leur procure aide et réconfort et leur donne l'occasion d'établir des liens avec leurs professeurs et leurs pairs. Voilà qui peut contribuer à la présence constante des élèves, l'un des principaux indicateurs de la participation des élèves [Gottfredson (1998); Sinclair, Christenson, Lehr et Anderson (2003)].

Il ressort du soutien exhaustif par le mentorat que celui-ci comporte des retombées positives sur la prévention du décrochage, la présence aux cours, les résultats aux évaluations et les notes finales. Ce type de programme doit intégrer des personnes au rôle exemplaire et qui sont disponibles pour soutenir la réussite scolaire, prendre fait et cause pour les élèves à l'échelle de tout le système scolaire et mettre ceux-ci en lien avec les services communautaires nécessaires à l'extérieur de l'école [Klima, Miller et Nunlist (2009)]. Un tel service conçu sur mesure, lequel est fonction des besoins, des épreuves, des forces et des buts en particulier, procure aux enfants et aux jeunes un « juste » défi à relever, ce qui constitue un important élément des programmes efficaces de prévention du décrochage qui aident les élèves à croire en leurs capacités, à peaufiner leurs compétences sociales et à régler les préoccupations qui leur sont propres [Christenson et Thurlow (2004)].

Aux États-Unis, le centre de recherches en éducation REL West a établi un ensemble de pratiques prometteuses qui, à son sens, peuvent contribuer à une transition réussie vers l'école secondaire et, au bout du compte, à l'obtention du diplôme [REL West/West Ed. (2015)]. De telles pratiques englobent le recours aux données pour discerner les élèves à risque et la prestation de mesures de soutien en fonction de leurs besoins.

Somme toute, la probabilité que le jeune à risque réussisse à l'école et demeure investi dans ses études peut être accrue au moyen des points suivants :

- faire le suivi de la progression des élèves;
- établir des liens solides avec les élèves et leurs familles;
- prendre fait et cause pour les jeunes à risque;
- aider les élèves et les familles à cheminer dans le système scolaire, et à s'y investir de façon significative;
- mettre les jeunes et les familles en lien avec les ressources et mesures de soutien qui s'offrent à eux pour satisfaire à leurs besoins particuliers et tirer parti de leurs forces exceptionnelles;
- faire en sorte que les voies de communication soient facilitées entre les intervenants investis dans la prestation de mesures de soutien, ce qui favorise la communication en temps réel entre les intervenants investis dans le soutien à l'élève.

Impact collectif (mise en œuvre concrète)

Les auteurs Kania et Kramer (2011) définissent les conditions de base de l'impact collectif comme suit : un programme commun; des paramètres communs; des activités de renforcement de part et d'autre; une communication continue; une structure de soutien. Toutefois, l'expérience acquise auprès de divers groupes sur plusieurs années montre que la réalité peut être plus complexe. Si les cadres théoriques à propos de l'impact collectif sont relativement bien élaborés, leur mise en œuvre concrète s'est révélée difficile. Pareille difficulté peut être attribuable au fait que « les initiatives communautaires et plurisectorielles de concertation ne sauraient être simplifiées en cinq conditions requises de l'impact collectif » [d'après Wolf (2016)]. Dans le domaine de l'impact collectif, des pratiques exemplaires apparaissent chaque jour. Certaines proposent une évolution au cadre pour prendre en compte ces apprentissages et tendances naissantes [Cabaj et Weaver (2016)].

Création de possibilités d'apprentissage stratégique pour faire progresser le travail

L'« apprentissage stratégique » est répertorié à titre de priorité naissante en vue des initiatives d'impact collectif. Cependant, les auteurs Cabaj et Weaver (2016) recommandent de prêter attention aux possibilités d'apprentissage stratégique plutôt que de se concentrer sur une mesure stratégique.

Les auteurs Kania, Hanleybrown et Splansky Juster (2014) proposent plusieurs changements de mentalité qui permettraient aux partenaires de progresser dans l'impact collectif. Selon eux, les partenaires doivent d'abord prêter attention aux processus, plutôt que strictement aux solutions, parce que l'apprentissage continu est un élément essentiel d'une démarche d'impact collectif. Ils proposent également d'intégrer les points de vue intersectoriels et intergénérationnels ainsi que de prêter une certaine attention à l'établissement de bons rapports de travail entre les parties en cause.

Dans cette optique, l'initiative Équité en éducation a instauré deux possibilités distinctes d'apprentissage stratégique à l'échelle de la programmation et des systèmes.

1. Une intervention tangible (projet pilote de CRPE) fondée sur la recherche et la rétroaction des intervenants.
2. Des réunions intersectorielles des intervenants à l'échelle de la ville.

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) a apporté un financement afin d'évaluer rigoureusement le projet pilote ainsi que le processus de mobilisation sur le plan pratique des intervenants dans l'initiative d'impact collectif.

Conduite d'une intervention tangible (création d'une possibilité d'apprentissage stratégique)

L'initiative Équité en éducation a présenté une demande de financement afin de conduire une intervention tangible au sein de deux quartiers prioritaires à Ottawa. L'intention consistait à fournir une possibilité d'apprentissage stratégique aux intervenants. La démarche reposait sur la conviction selon laquelle la conduite d'une intervention tangible, et par conséquent le passage de l'initiative de l'étape de l'organisation à celle de la concrétisation, permettrait à la fois d'accroître la participation des intervenants et de rehausser les résultats des élèves.

Le projet pilote a permis à l'initiative Équité en éducation de concevoir des systèmes et une structure, ainsi que de mettre à l'essai des pratiques exemplaires. L'objectif consistait à faire progresser la mise au point et la viabilité de l'initiative d'impact collectif à l'échelle macro, ce qui faciliterait ensuite l'amplification de l'initiative à l'échelle de la ville. De plus, ce projet a permis à l'initiative Équité en éducation de faire participer davantage les intervenants par leur mobilisation significative dans des interventions tangibles et l'échange des leçons tirées du projet pilote. La conduite du premier prototype a également permis à l'initiative Équité en éducation d'éviter l'une des erreurs fréquentes de l'innovation sociale : « ne pas s'amorcer » [d'après Seelos et Mair (2016)].

La nécessité de ce projet pilote a été mise en relief au cours d'une évaluation du programme à plusieurs phases, dont le but consistait à jauger la mesure dans laquelle les programmes parascolaires à Ottawa sont bien instaurés. Au total, 182 participants et 24 membres du personnel à neuf sites au sein de la Ville d'Ottawa, notamment en milieu rural, en milieu urbain et en banlieue, ont répondu à des sondages sur l'évaluation des processus. Les domaines dans lesquels les programmes éprouvent des difficultés sont le

résultat d'une capacité limitée en matière de personnel. Il y a eu également des carences flagrantes dans la communication entre les membres du personnel et les familles des participants, les enseignants et les groupes ainsi que des variations entre les sites.

Tous ces éléments ont été pris en compte au moment de déterminer l'orientation à donner à l'intervention initiale au projet pilote.

Le conseiller-ressource parents-élèves : une intervention fondée sur un pilier du programme Passeport pour ma réussite

Le programme Passeport pour ma réussite présente un ensemble exhaustif de mesures de soutien scolaire, financier, social et individuel qui ont permis d'accroître de 85 % en moyenne les taux de diplomation chez les groupes partenaires, où 71 % des diplômés sont passés à une formation postsecondaire [Passeport pour ma réussite (2017)]. Si certains éléments du modèle Passeport, dont les mesures de soutien scolaire, parascolaire et en leadership, se trouvent déjà dans des groupes pauvres à Ottawa, la composante cruciale que constitue le conseiller-ressource parents-élèves (CRPE) est souvent manquante. Le CRPE assure la liaison entre les élèves, les parents, les écoles et les groupes. Il établit avec les jeunes des liens de confiance et il coordonne les mesures de soutien qui tirent parti des forces et satisfont aux besoins particuliers des élèves et de leurs familles. Le projet pilote s'est inspiré d'un rôle existant dans le programme Passeport qui permet de fournir un grand nombre des mesures de soutien décrites dans les publications à titre de pratiques exemplaires. Cependant, le programme Passeport ainsi que d'autres modèles factuels de soutien, ont eu pour coutume de fournir ces mesures de soutien au sein d'un seul programme mis en œuvre par un organisme ou une organisation.

La présente intervention pilote revêt un caractère exceptionnel : elle s'inscrivait dans une initiative d'impact collectif qui tentait de coordonner des mesures de soutien globales issues des ressources existantes proposées par différents intervenants. Dans le contexte du programme actuel Passeport pour ma réussite, il y a de nombreux facteurs qui favorisent la prestation de services, notamment : des voies de communication bien définies entre les piliers distincts de soutien¹; la collaboration à l'interne favorisée par des réunions entre les équipes; et les avantages supplémentaires du fait de se trouver sous l'égide d'un centre de santé communautaire qui propose des mesures de soutien exhaustives aux jeunes et à leurs familles.

Dans le cadre de cette intervention, des étudiants de la Faculté de l'évaluation des politiques et des programmes à l'Université Carleton ont créé un modèle logique. Celui-ci permet de saisir les résultats escomptés du projet pilote prototype communautaire du CRPE [Hart, Bracewell et Ogundipe (2017)] (voir l'annexe 1).

Organisme de réglage et d'exécution

La sélection des quartiers s'est appuyée sur les données du secteur de recensement suivantes et le classement par rapport aux autres quartiers de la ville :

- le pourcentage de la population sans diplôme d'études secondaires (chez les 25-64 ans);

¹ Le programme Passeport pour ma réussite fonctionne de concert avec le système scolaire local au sein d'un groupe afin de fournir des mesures de soutien scolaire, financier, social et individuel en vue de surmonter les obstacles auxquels font face les jeunes pauvres.

- le pourcentage de la population dans le quintile de revenu inférieur;
- le pourcentage de la population qui vit dans la pauvreté;
- les résultats des écoles élémentaires dans la zone de desserte en 6^e année selon l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE);
- le pourcentage de ménages monoparentaux;
- le pourcentage de la population de nouveau arrivants ou d'immigrants;
- les taux de chômage;
- le pourcentage des enfants dont les résultats sont faibles dans un ou plusieurs domaines de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE).

Quatre conseils scolaires ont fourni les taux de diplomation quinquennaux (le nombre d'élèves ayant obtenu leur diplôme dans les cinq ans suivant le début de leurs études secondaires) chez les élèves qui habitaient les mêmes quartiers que ceux visés par le projet pilote. Les élèves de ces quartiers affichaient un taux de diplomation quinquennal de 70,8 %, lequel est inférieur de presque 16 points à la moyenne provinciale de 86,5 % relatée par le gouvernement provincial pour l'année 2016 [Ministère de l'Éducation (2017a)].

Outre le besoin révélé par les données du secteur de recensement et celles des conseils scolaires, la capacité existante des ressources et de la programmation est intervenue en forte partie dans le processus de sélection des quartiers. Cette situation s'expliquait par le fait que le CRPE devait être en mesure de mettre en lien les élèves admissibles et leurs familles avec la programmation et les ressources existantes.

Il a été convenu que le projet se déroulerait dans les maisons communautaires de l'avenue Banff et Confederation Court, à Ottawa. Les maisons communautaires sont des organisations de services sociaux qui se trouvent dans des quartiers de logements sociaux. Leur objectif fondamental consiste à établir de solides liens communautaires par l'exécution de services communautaires et le soutien aux citoyens locaux. Pour ce faire, ils assurent la prestation d'une vaste gamme de programmes destinés aux résidents les plus vulnérables du secteur. Les maisons communautaires sont adjacentes aux unités résidentielles, de sorte qu'elles sont intégrées au tissu communautaire, ce qui facilite l'intervention directe auprès des élèves et des parents.

Structure du programme

En janvier 2017, on a embauché un conseiller-ressource parents-élèves à qui on a confié les responsabilités suivantes :

- Fournir des services d'intervention directe aux jeunes admissibles et à leur famille et établir des liens avec eux en vue de les inscrire au programme et d'en arriver à une conception approfondie des forces et des difficultés qui leur sont propres.
- Collaborer avec les élèves et leur famille pour les aider à cheminer et à composer avec les enjeux à leur école. Tout au long de ce travail, une aide a également été apportée dans l'établissement de liens et de partenariats avec les écoles.

- Mettre en lien les élèves et leur famille avec les mesures de soutien scolaire et de mentorat, de même que d'autres mesures de soutien et organisations communautaires qui pourraient les aider à repérer et à éliminer les obstacles à la réussite scolaire.
- Assurer la liaison entre les organisations, les établissements d'enseignement et les mesures de soutien des jeunes et de leur famille pour faire en sorte que des voies de communication nettes soient mises en place.
- Être présent dans le cadre de la programmation qui se déroule chez les organisations hôtes (maisons communautaires de l'avenue Banff et Confederation Court) en vue d'établir un rapport avec les jeunes et leur famille, de jouer le rôle de mentor auprès des jeunes et d'être une personne-ressource pour les parents.
- Appuyer la programmation existante chez les organismes hôtes et en partenariat de façon à répondre aux besoins des jeunes participants. Ce point englobe le soutien scolaire ainsi que la programmation des loisirs sociaux, de la recherche d'emploi, de soutien, de prospection des carrières et de mentorat.
- Créer une programmation ou des ateliers supplémentaires pour répondre aux besoins des élèves participants et de leur famille.
- Recenser les ressources et actifs offerts dans les quartiers de même que les carences dans la prestation des services.

Il ressort d'un rapport de l'Université York paru en 2017 que les étudiants de race noire à Toronto étaient beaucoup plus susceptibles d'être inscrits à des cours appliqués que les autres étudiants racialisés ou de race blanche [James et Turner (2017)]. Il n'y avait pas de données concrètes relativement à Ottawa, mais des preuves empiriques ont semblé indiquer que tel pourrait être également le cas à Ottawa. La plupart des jeunes dans le projet pilote de CRPE étaient issus de minorités visibles, si bien que les constatations du rapport publié par l'Université York ont fortement influé sur une partie de la prestation du programme pilote. Pour faire en sorte que le programme pilote traite l'enjeu des cours théoriques par rapport aux cours appliqués, lequel pourrait comporter de fortes retombées sur les possibilités d'études postsecondaires des élèves participants, le CRPE a tenu des ateliers destinés aux jeunes et aux parents dans les deux quartiers en mai 2017. Ces ateliers ont fait ressortir la différence entre les cours théoriques et les cours appliqués en ce qui touche les possibilités d'études postsecondaires et de carrières. Le CPRE a également expliqué les droits des parents et des élèves dans le processus décisionnel ainsi que les mesures de soutien et les ressources auxquelles ils ont accès pour appuyer leur décision, quelle qu'elle soit. Il a également rencontré tous les élèves dans sa charge de travail et qui effectuaient la transition vers l'école secondaire afin de discuter des possibilités de choix de cours.

Bagage du CRPE

Le projet se déroulait selon un échéancier d'un an : il était donc impératif de trouver un membre du personnel qui possédait une connaissance approfondie des quartiers en cause, une conception rigoureuse des services sociaux offerts à Ottawa ainsi qu'une expérience dans l'animation de la programmation pour jeunes. Le particulier embauché satisfaisait à tous les critères. Le CRPE choisi possédait également un grade en mathématiques de même qu'un bagage à titre d'intervenant de première ligne auprès des jeunes, ce qui

s'est révélé avantageux. En sa qualité d'ancien résident de l'un des quartiers du projet pilote, le CRPE avait un bagage culturel et socioéconomique qui reflétait la réalité des jeunes ciblés par le programme.

Les élèves : ciblage des segments démographiques, intervention directe et inscription

Le projet pilote s'est déroulé de janvier à décembre 2017. Au fil des consultations auprès des intervenants, il a été convenu que la priorité serait accordée aux élèves inscrits à leur deuxième session de 8^e année au moment où le projet pilote s'est amorcé. Les intervenants ont déterminé que cette année de transition correspondait à une période cruciale pour les jeunes dans leurs groupes. De cette façon, le CRPE sera en mesure de soutenir les élèves durant leur transition vers l'école secondaire (tout au long de leur deuxième session de 8^e année, de l'été et de la première session de 9^e année). Le programme était accessible à tous les élèves de 8^e année qui habitaient au sein des quartiers pauvres de logements sociaux répertoriés au préalable. Il a été convenu que les résidents de ces quartiers seraient admissibles, car ils risquent tous de faire face à des obstacles dans leur cheminement vers la réussite, étant donné leur situation socioéconomique, car il a été constaté que la situation socioéconomique au cours de l'enfance constitue LE plus important « paramètre de prévision du revenu à long terme et de la réussite scolaire » [d'après Levin et Riffel (2000)].

L'intervention directe et l'inscription dans le cadre des programmes pilotes se sont révélées éprouvantes. Parce que le programme n'avait pas encore suscité l'adhésion ni la confiance des groupes, il a fallu déployer beaucoup d'efforts pour parvenir à inscrire le nombre requis d'élèves. Au départ, l'intervention directe auprès des élèves admissibles s'est faite comme suit :

- le ciblage des jeunes actuellement liés à la programmation parascolaire;
- les séances d'information tenues dans le groupe;
- l'intervention directe de porte à porte;
- la sollicitation dans les quartiers au moyen de dépliants;
- le recrutement de membres communautaires afin qu'ils prennent contact avec leurs voisins.

Une fois ces méthodes épuisées, les participants potentiels étaient répertoriés par la mise en comparaison des listes des codes postaux admissibles avec les dossiers d'inscription scolaire. Les élèves admissibles étaient invités à un dîner-rencontre avec le personnel de l'initiative Équité en éducation afin de découvrir le projet pilote, puis ils ont reçu des formulaires de consentement parental en provenance de l'administration scolaire de façon à ce que le personnel de l'initiative Équité en éducation puisse joindre directement leur famille.

Parce que la capacité de 30 élèves n'a pas été atteinte en mai 2017, on a permis aux élèves de 9^e année dans la zone de desserte² de s'inscrire. De cette façon, le CRPE était en mesure de soutenir les élèves au cours de leur dernier mois en 9^e année, tout au long de l'été et dans le cadre de la première session en 10^e année.

Il convient de souligner l'existence d'un biais de sélection intrinsèque dans l'inscription des élèves, car ceux qui étaient déjà en lien avec la programmation existante avaient davantage tendance à s'inscrire au programme de CRPE. On a tenté d'atténuer ce phénomène dans le cadre du projet en communiquant avec les élèves par d'autres moyens (listes scolaires, parents et ciblage des jeunes connus des membres du personnel dans le quartier et qui nécessitent un soutien supplémentaire).

Lignes directrices et attentes ayant trait au programme

- Les élèves devaient rencontrer le CRPE au moins une fois toutes les deux semaines, à l'école ou à la maison communautaire. Une école a fourni un lien de rencontre précisément afin que le CRPE puisse rencontrer les élèves.
- Les élèves étaient invités à téléphoner au CRPE s'ils avaient des difficultés ou des questions en lien avec leur réussite à l'école, leur sécurité ou les choix dont ils disposaient. Ils avaient également reçu pour consigne de téléphoner au CRPE s'ils devaient s'absenter de l'école pendant de longues périodes, de façon à ce que les membres du personnel puissent aider à l'élaboration d'un plan de travail continu.
- Les élèves devaient assister à une séance de tutorat en un lieu désigné au moins une fois par semaine.
- Les élèves se sont engagés auprès du CRPE à faire leurs devoirs et à passer tous les examens scolaires.
- Les élèves ont établi des buts avec le CRPE, et ils étaient invités à choisir un but de nature scolaire parmi ceux-ci.
- Les élèves ont consenti à remettre au CRPE une copie de leurs rapports de suivi et de leurs bulletins.
- Les élèves se sont engagés à prendre part à une activité extérieure à leurs travaux scolaires (p. ex., un club, une équipe sportive, un groupe artistique, de la musique, une possibilité de bénévolat). Les élèves étaient fortement invités à faire des heures de bénévolat au cours de l'été ou au début de l'automne, car il leur fallait mener à bien 40 heures de service communautaire pour obtenir leur diplôme.
- Les élèves recevaient des cartes-cadeaux mensuelles de 50 \$ pour l'épicerie à titre de mesures immédiates de soutien financier. Ces cartes-cadeaux étaient remises aux élèves, mais elles

² La charge de travail – 30 élèves – reflétait le nombre habituel de répartitions des cas dans le programme Passeport pour ma réussite (dans lequel le ratio est d'environ 50 élèves pour chaque CRPE à plein temps). Puisque le CRPE dans le cadre de ce projet était investi des responsabilités supplémentaires de l'animation du programme, de l'intervention directe supplémentaire et de l'élaboration de partenariat, tout en étant également assujéti à la contrainte des heures condensées, il a été convenu d'amoindrir le plafond pour le faire passer de 50 à 30 élèves dans le cadre de ce projet.

pouvaient être suspendues ou modifiées si les élèves s’absentaient de l’école ou de la programmation, de sorte qu’elles ont servi d’éléments incitatifs à la participation.

Profil des participants

Au départ, il y avait 23 participants inscrits au programme pilote de CRPE; deux élèves ont quitté le pays après trois mois et se sont retirés du programme. Dans le présent document, nous ne relaterons que les résultats des 21 élèves qui étaient toujours inscrits à la conclusion du programme pilote. Ces élèves ont tous contribué aux résultats du sondage ou aux groupes de réflexion et présenté des copies de leurs rapports de suivi scolaire.

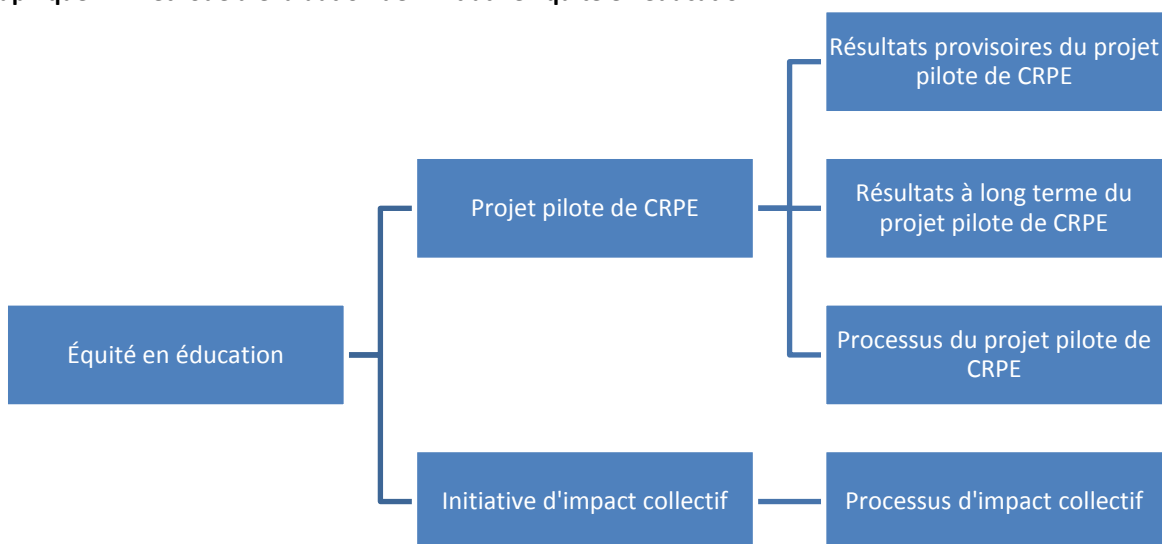
Des 21 élèves, 12 étaient de sexe masculin et 9 de sexe féminin. À l’issue du programme pilote, il y avait 12 élèves de 9^e année, 6 élèves de 10^e année et 3 élèves de 8^e année. Douze participants fréquentaient des écoles dans l’un des deux conseils scolaires de langue anglaise, tandis que les neuf autres fréquentaient des écoles dans l’un des deux conseils scolaires de langue française. Treize élèves ont relaté être issus de ménages monoparentaux. Il convient de souligner l’impossibilité de faire rapport sur les antécédents culturels ou le statut d’immigration des élèves, car les données à ce chapitre n’ont pas été recueillies. Ces données feront l’objet d’un suivi à l’avenir.

Questions et méthodes d’évaluation

Méthode de recherche

Nous avons déterminé un plan d’évaluation de développement des méthodes mixtes à deux niveaux afin d’évaluer le programme Équité en éducation. Le plan d’évaluation était divisé entre, d’une part, le programme pilote de CRPE et, d’autre part, l’initiative d’impact collectif Équité en éducation. L’évaluation du programme pilote de CRPE a été en outre divisé en fonction des résultats et des éléments de processus, pendant que la section de l’initiative d’impact collectif Équité en éducation a fait l’objet de précisions poussées à titre d’évaluation de processus (graphique 1).

Graphique 1 : Méthode d’évaluation de l’initiative Équité en éducation



Questions d'évaluation

Nous avons recueilli de l'information afin d'évaluer les résultats provisoires et à long terme du projet pilote de CRPE, notamment la prise de connaissance des mesures de soutien et l'accès à celles-ci, la coordination des services et les résultats scolaires. Une recherche approfondie sur la mise en œuvre du projet pilote de CRPE et de l'initiative d'impact collectif en fait également partie. Le tableau 1 décrit les questions d'évaluation propres à chacune des sections décrites dans le graphique 1.

Tableau 1 : Questions d'évaluation

Catégorie	Section	Questions d'évaluation
Programme pilote de CRPE	Processus du programme pilote de CRPE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qui a été joint au moyen du projet? 2. Quelle a été la nature des rapports au sein du projet? 3. Quels sont les apprentissages tirés du processus de mise en œuvre du programme pilote de CRPE?
	Résultats provisoires des participants	<ol style="list-style-type: none"> 4. Dans quelle mesure le CRPE permet-il d'améliorer les résultats provisoires des jeunes en ce qui touche : <ul style="list-style-type: none"> • la prise de connaissance améliorée et la connaissance rehaussée des mesures de soutien existantes? • l'accès élargi aux mesures de soutien nécessaires? • la coordination améliorée entre les élèves et leurs parents, les écoles et les groupes?
	Résultats à long terme des participants	<ol style="list-style-type: none"> 5. Ces interventions ont-elles contribué à une amélioration des résultats scolaires chez les participants?
Initiative d'impact collectif Équité en éducation	Processus de l'initiative d'impact collectif	<ol style="list-style-type: none"> 6. Quel a été le moyen le plus efficace de mobiliser les intervenants et de les inspirer à passer à l'action pour travailler en collaboration à l'amélioration des résultats? 7. Les intervenants qui ont pris part à l'initiative Équité en éducation bénéficiaient-ils d'avantages ou de résultats positifs?

Méthodes de collecte des données

Sondages auprès des participants

Trois sondages auprès des participants ont eu lieu dans le cadre de cette évaluation d'un an. Le premier, un sondage de sept questions inspirées de l'échelle de Likert, a servi à évaluer au préalable la prise de connaissance des services par les élèves et leur accès à ceux-ci dans le quartier. Ce sondage s'est déroulé en septembre 2017; des 21 participants inscrits, 20 y ont répondu.

Le deuxième sondage, composé de quatre questions ouvertes, s'est déroulé en octobre 2017. Dans la foulée de discussions tenues à propos de la prise de décisions et de la participation citoyenne, nous avons tenté au moyen de ce sondage de recueillir la rétroaction à propos de ces enjeux tout en posant des questions sur l'accès et les mesures de soutien. Onze participants ont répondu au sondage, nombre qui correspond tout juste à un peu plus de la moitié de ceux qui ont répondu au premier sondage.

Un troisième et dernier sondage a eu lieu en janvier 2018. Il a servi d'évaluation a posteriori et permis d'étudier les changements à la prise de connaissance et à l'accès des participants. Le format du troisième sondage a été modifié, pour donner suite à la rétroaction selon laquelle l'échelle à cinq points allant de « fortement d'accord » à « fortement en désaccord » ne permettait pas d'optimiser la clarté des résultats. La structure révisée des réponses a consisté en une échelle à choix multiples assortie des choix de réponse suivants : « certainement »; « quelque peu »; « pas du tout »; et « incertain ». Il y a eu recodage des réponses liées à l'examen au préalable en vue d'un jumelage avec les sondages de l'examen a posteriori, ce qui a permis d'analyser les résultats. Dans l'interprétation des résultats des sondages, il importe de ne pas oublier la menace éventuelle à la validité des options de réponse discordantes entre l'examen préalable et celui a posteriori. Tout au long de l'évaluation courante, un effort a été constamment déployé pour mettre en équilibre les besoins des participants avec la rigueur des mesures d'évaluation. Dans les prochaines versions, tous les examens devront être appariés au format de l'examen a posteriori afin de maintenir l'intégrité des données. À cette étape-là, les mesures pouvaient être validées, ce qui mettait en lumière l'évaluation courante après coup. De plus, à titre de suites données à la rétroaction en provenance du CRPE et du questionnaire de projet, plusieurs questions sur le thème de l'établissement des buts se sont ajoutées à cet examen a posteriori. Dix-sept participants ont répondu au troisième sondage auprès des participants.

Sondage auprès des parents

Le sondage auprès des parents constituait à la fois un examen préalable et a posteriori après coup. Les parents devaient tenir compte des expériences qu'ils avaient vécues avant le programme de CRPE de façon à répondre à la section de l'examen préalable des questions. Le sondage était axé sur l'accès des participants et des parents aux services et mesures de soutien communautaires et leur prise de connaissance à ce chapitre.

Les examens préalables ne se sont pas déroulés plus tôt parce qu'il fallait du temps pour établir la confiance et les liens entre les parents et les membres du personnel du projet. Bien que cette méthode comporte des limites, des sondages avaient lieu lorsqu'on sentait que les parents étaient suffisamment investis, au point où ils seraient disposés à répondre à des questions en la matière. Le chercheur, le gestionnaire de projet et le CRPE ont discuté de la nature délicate des techniques de collecte des données, puis ils ont établi que la démarche la plus fructueuse pour mettre en place les sondages auprès des parents, sans compromettre leur participation au programme communautaire, consistait à demander au CRPE de joindre les parents dans le quartier. Au total, 13 parents ont répondu au sondage. (Deux des parents participants comptaient deux enfants qui prenaient part au programme).

Sondage auprès des organismes de prestation (maisons communautaires)

On a posé quatre questions ouvertes aux maisons communautaires qui ont pris part au programme pilote de CRPE. Ces questions étaient conçues pour étudier le processus d'instauration du programme de CRPE au sein des maisons communautaires sous l'angle des directeurs généraux des maisons communautaires.

Sondage auprès du CRPE

Le sondage auprès du CRPE était composé de neuf questions ouvertes traitant des obstacles et des réalisations de ce rôle au sein des maisons communautaires. De façon précise, par ce sondage, on a cherché à en savoir davantage sur la participation des jeunes au projet, les retombées du CRPE sur les groupes et les écoles, les difficultés éprouvées de même que les résultats inattendus du projet.

Groupe de réflexion des participants

L'objet du groupe de réflexion des participants consistait à découvrir en quoi l'instauration du CRPE contribuait à édifier un système de soutien aux élèves effectuant une transition vers l'école secondaire. Les questions se rapportaient aux systèmes actuels de soutien et à la mesure dans laquelle l'accès aux mesures de soutien avait changé depuis l'instauration du CRPE. Au total, 13 élèves dans quatre groupes sur les deux sites y ont pris part : cinq participants dans un groupe à la maison communautaire de l'avenue Banff et huit participants dans trois groupes à la maison communautaire Confederation Court. Les groupes de réflexion étaient animés par les membres du personnel de l'évaluation. Il importe de souligner que quelques participants ont semblé inquiets à l'idée de révéler, ou de permettre aux autres membres de révéler, des points négatifs à propos du projet de CRPE. Les animateurs ont clairement indiqué que les réponses négatives n'allaient pas compromettre le projet, que les commentaires des groupes de réflexion allaient demeurer confidentiels et que les éléments discutés serviraient strictement à améliorer le projet existant. Une explication possible quant à ces réserves pourrait se rapporter au fait que les animateurs et les participants n'avaient pas établi de liens au préalable, de sorte que les participants n'avaient pas atteint le niveau de confiance nécessaire pour relater en toute franchise les difficultés qu'ils éprouvaient. Mais il y avait également des groupes qui se sont exprimés en toute franchise relativement au projet, ce qui montre que si un manque de confiance était la raison pour laquelle certains participants avaient des réticences à communiquer, tout dépendait au bout du compte de chaque participant.

Sondage auprès des intervenants

Le premier sondage auprès des intervenants a eu lieu en juin 2017, dans l'optique d'évaluer l'état de préparation des partenaires et la prise de connaissance de l'impact collectif dans le contexte d'un accroissement des taux de diplomation dans les quartiers pauvres à Ottawa. Quatorze intervenants ont été sondés au moyen d'un questionnaire à six points avant la réunion du comité des intervenants en juin 2017.

Le deuxième sondage auprès des intervenants, composé d'un autre questionnaire à six points, s'est déroulé en février 2018 afin de traiter des connaissances et de la participation des intervenants. La mise en œuvre de ce sondage s'est traduite par le même taux de réponse que celui du sondage de juin.

Accumulation des crédits en 9^e année (données de référence comparatives)

Les quatre conseils scolaires locaux ont présenté les taux d'accumulation des crédits en 9^e année relativement à l'année scolaire 2016-2017 des élèves au sein de la zone de desserte des deux quartiers dans le programme pilote. Les deux quartiers ont des codes postaux distincts qui ont servi à répertorier les élèves. Ces données ont servi de référence, dans un contexte où la cohorte de comparaison a amorcé l'école secondaire un an avant la tenue du projet pilote. Les chiffres ont ensuite été jumelés pour en arriver à un taux agrégé relativement aux quatre conseils scolaires des deux quartiers.

Cinq élèves dont l'information a été saisie dans les données de référence sur l'accumulation des crédits en 9^e année bénéficiaient d'un soutien à un titre ou à un autre lorsque le projet a lancé le processus d'inscription à l'intention des élèves de 9^e année en mai 2017. Ces élèves n'ont été mis en lien directement avec le CRPE que pendant environ un mois avant d'obtenir leurs notes finales et ils n'ont constitué qu'un pourcentage relativement restreint de la taille de l'échantillon (17 %). Parce que ce pourcentage était restreint, il a été convenu que les données de référence comparatives serviraient néanmoins, car l'impact du CRPE sur les élèves représentés par ces données aurait été minime.

Données scolaires des participants (bulletins de la 1^{re} session, année scolaire 2017-2018)

Les 21 participants au programme ont fourni leurs bulletins.

Participation des intervenants (présence des intervenants aux réunions des intervenants convoqués)

La présence unique des intervenants à chacune des six réunions des intervenants a fait l'objet d'un suivi. Les intervenants qui envoyaient plus d'un participant à une réunion faisait l'objet d'un suivi à titre de participant unique.

Limites

Comme nous l'avons préalablement mentionné, il existe un biais de sélection intrinsèque dans l'inscription des élèves, car ceux qui étaient déjà en lien avec la programmation existante avaient davantage tendance à s'inscrire au programme de CRPE. On a tenté d'atténuer ce biais dans le cadre du projet en joignant les élèves par d'autres moyens, mais le biais a néanmoins persisté. De plus, les participants au programme qui ont choisi eux-mêmes de mener à bien les exigences de l'évaluation ont eu pour effet d'exacerber le biais de sélection dans l'étude actuelle. Dans les futures évaluations de ce genre, un tel biais de sélection pourra être atténué par l'ajout de critères de sélection comme l'évaluation en bonne et due forme des facteurs de risque avant l'inscription au programme. Les variations dans les résultats pourraient également faire l'objet d'une mise à l'essai théorique dans les évaluations de programmes semblables en vue de prévoir quel serait l'effet vraisemblable d'un biais de sélection dans un tel contexte.

Étant donné l'ordonnancement et la durée du financement du projet pilote de CRPE, l'échéancier de cette évaluation s'est révélé très court. Par conséquent, les sondages de mise à l'essai préalable et a posteriori menés auprès des participants du programme se sont déroulés en seulement quatre mois, ce qui est un échéancier vraisemblablement très court pour s'attendre à constater des résultats découlant du programme en cours.

Une autre limite découle de la nature même de l'évaluation du développement. L'évaluateur devait en priorité promouvoir la mobilisation des participants, des parents et du CRPE au sein du programme plutôt que de signaler la marginalisation imputable aux questions et aux outils compliqués. La rétroaction provenant des participants aux outils d'évaluation a été prise en compte et des modifications ont été apportées, ce qui a occasionné des divergences dans les échelles et la formulation des questions de telle sorte qu'il a fallu recoder des éléments pour procéder aux analyses.

Les essais préalables après coup ont servi à sonder les parents, étant donné le caractère éprouvant de la mobilisation des parents dans les programmes communautaires. Bien que les essais préalables après coup puissent se révéler vulnérables aux biais de désirabilité sociale, à l'effet de recul et à la justification de l'effort, ils ont révélé une validité au moins égale à celle des essais préalables classiques en raison du biais de modification des réponses et des hypothèses préalables au programme obtenues par le contenu préalable aux essais [Klatt et Taylor-Powell (2005)]. Il y a également des éléments d'information limités à l'appui des essais préalables après coup permettant d'obtenir avec une exactitude accrue la mesure du changement [Pohl (1982)].

Les ressources et l'échéancier limités ont empêché une étude approfondie sur l'intensité des liens entre le CRPE et les participants au programme. Dans les futures évaluations du programme de CRPE, on pourra tirer parti des constatations actuelles puis étudier en détail le caractère et les origines de ces liens.

Rapport des données

Évaluation des processus du projet pilote de CRPE

Rétroaction des organismes hôtes

Le plus grand obstacle répertorié par les maisons communautaires consistait à faire en sorte que le CRPE bénéficie d'heures prévisibles et régulières dans la maison communautaire. Souvent, le CRPE a dû modifier son horaire en raison de circonstances atténuantes et d'exigences concomitantes. Cette réalité s'est révélée difficile pour les jeunes et la maison communautaire, car les jeunes ont besoin de savoir quand ils pourront être mis en lien avec le CRPE. Outre cet enjeu de nature logistique, les maisons communautaires ont relaté qu'il n'y avait aucun obstacle à la présence sur place du CRPE. De fait, d'après les maisons communautaires, la présence du CRPE sur place favorisait la continuité des services et mesures de soutien à l'intention des jeunes, ce qui contribuait à rehausser leur programmation. Les rehaussements décrits par les maisons communautaires étaient : une programmation pertinente destinée aux jeunes adolescents (les 13 et 14 ans); des mesures de soutien scolaire rehaussées à l'intention des jeunes; et une capacité accrue d'établir des liens. De plus, le CRPE a apporté une capacité de mise en lien directe avec les écoles. Les maisons communautaires ont relaté que le CRPE constituait le lien crucial dans leur quartier, par l'intermédiaire duquel les jeunes pouvaient être directement mis en lien avec l'ensemble de la collectivité et appuyés de façon globale, plutôt que de façon fragmentée comme ce fut le cas par le passé. La réalisation la plus considérable répertoriée par les maisons communautaires, c'est la capacité du CRPE à établir des liens auprès de jeunes habituellement difficiles à joindre, ce qui a permis aux parents de se sentir davantage à l'aise à l'idée d'envoyer leurs enfants à la rencontre du CRPE. Les maisons communautaires ont également relaté avoir reçu beaucoup de demandes de renseignements de familles locales au sujet de la participation de leurs enfants au programme de CRPE et à l'obtention d'un soutien s'y rapportant. Les maisons communautaires ont relaté qu'elles n'avaient pas entrevu le niveau d'intérêt que le projet susciterait.

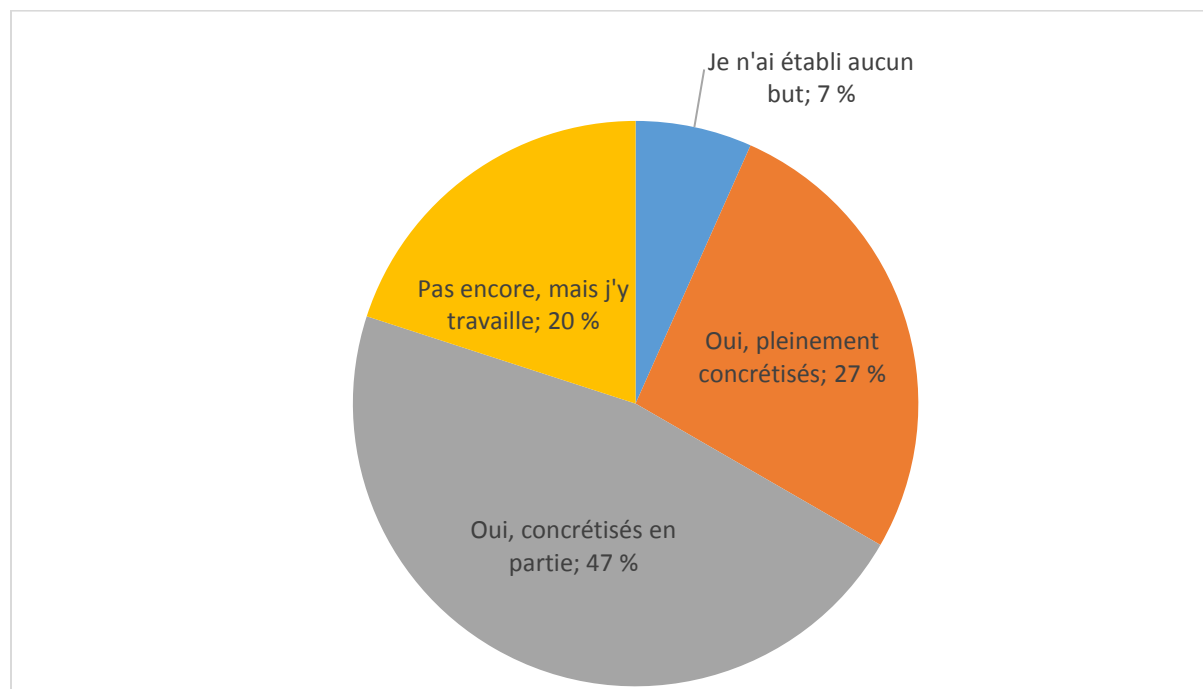
Caractère des liens dans le projet

La prestation de mesures de soutien ayant trait aux études et à l'établissement de buts par le CRPE a semblé constituer une méthode efficace en vue d'établir des liens de confiance avec des participants. La recherche sur l'accroissement de la confiance entre les élèves et les enseignants révèle que l'authenticité et la crédibilité sont les deux principaux facteurs déterminants [Brookfield (1990)]. Établir des liens avec les

jeunes, consolider ceux-ci et s’y investir stratégiquement révèle constamment un rendement de l’investissement en ce qui touche leur croissance physique, émotive, intellectuelle et sociale. La confiance sociale peut exercer une influence sur la présence des élèves et leur engagement envers l’apprentissage, tout particulièrement dans les écoles de quartiers défavorisés en milieu urbain [Bryk et Schneider (2002)]. La recherche montre également que le processus d’établissement de buts contribue à rehausser l’apprentissage et la motivation des élèves, à habiliter celui qui établit des buts et, tout particulièrement chez les groupes dont la réussite est faible, à améliorer le rendement des élèves [Zimmerman (1990); Elliot et Fryer (2008); Mirsano et al. (2010)]. De plus, par la prestation d’un soutien scolaire, le CRPE aidait les participants à acquérir d’importantes aptitudes qui influent sur la réussite scolaire, comme une attention soutenue, la persévérance scolaire et la concentration [Locke, Shaw, Saari et Latham (1981); Dewett (2007); Page-Voth et Graham (1999)]. Par conséquent, outre un accroissement de la confiance, de telles mesures de soutien peuvent se traduire par une amélioration des résultats scolaires.

Le programme pilote de CRPE semble avoir permis de mobiliser les jeunes. En effet, 76 % des jeunes ont établi des buts avec le CRPE durant l’année et 6 % ont relaté qu’ils prévoyaient le faire à l’avenir, à un moment donné. Les buts s’inscrivent habituellement dans les catégories suivantes : les buts relatifs à une profession (42 %); les buts se rapportant à des heures de bénévolat (25 %), les buts scolaires (17 %) de même que les buts relatifs aux loisirs (17 %) (voir l’annexe 2). Parmi ceux qui ont établi des buts, 27 % ont dit avoir pleinement atteint les buts établis pendant que 47 % ont affirmé avoir atteint les buts en partie (graphique 2). Au total, 64 % des jeunes ont relaté que les mesures de soutien fournies par le CRPE étaient à caractère scolaire, pendant que les parents faisaient état d’un élargissement dans l’accès de leur enfant aux mesures de soutien scolaire dans le cadre du programme pilote de CRPE.

Graphique 2 : Concrétisation par les jeunes des buts établis avec le CRPE



Tous les élèves participants ont affirmé que le soutien était davantage accessible dans le quartier depuis l'entrée en scène du CRPE. Comme nous l'avons préalablement relevé, le soutien qui leur a été fourni par le CRPE était essentiellement scolaire (64 %), mais le soutien professionnel (18 %), le soutien relatif aux loisirs (9 %) et l'accès aux ressources (9 %) avaient également augmenté grâce à la présence du CRPE dans la maison communautaire. Malgré le fait que la plupart des participants comptaient sur un rigoureux système de soutien mis en place, le CRPE a été en mesure de solutionner les difficultés non résolues, comme l'accès à des programmes de loisirs, le soutien dans la recherche d'emplois à temps partiel, la mise en lien vers des postes bénévoles. De plus, le CRPE a réussi à coordonner une ligue estivale de basketball pour les participantes au sein du quartier durant l'été. Le CRPE a été en mesure d'inscrire l'équipe dans une ligue et d'obtenir le soutien de partenaires afin de fournir sans frais le transport à destination et en provenance des pratiques, des matchs et des tournois. De nombreuses élèves faisant partie de la charge de travail du CRPE ont joué dans cette équipe et cette activité a donné une excellente occasion de bâtir des liens.

En outre, le CRPE a été capable d'aider les élèves relativement à la recherche d'emplois en travaillant avec les jeunes à la conception du curriculum vitæ, à des stratégies de recherche d'emplois et à des simulations d'entrevue. Selon ce cas relaté par le CRPE, il s'est agi d'une façon superbe de mobiliser les jeunes parce que la prestation d'une ressource au-delà du soutien scolaire entre en jeu. En ce qui touche les jeunes qui n'avaient pas l'âge de présenter une demande d'emploi, le CRPE les a invités à faire du bénévolat.

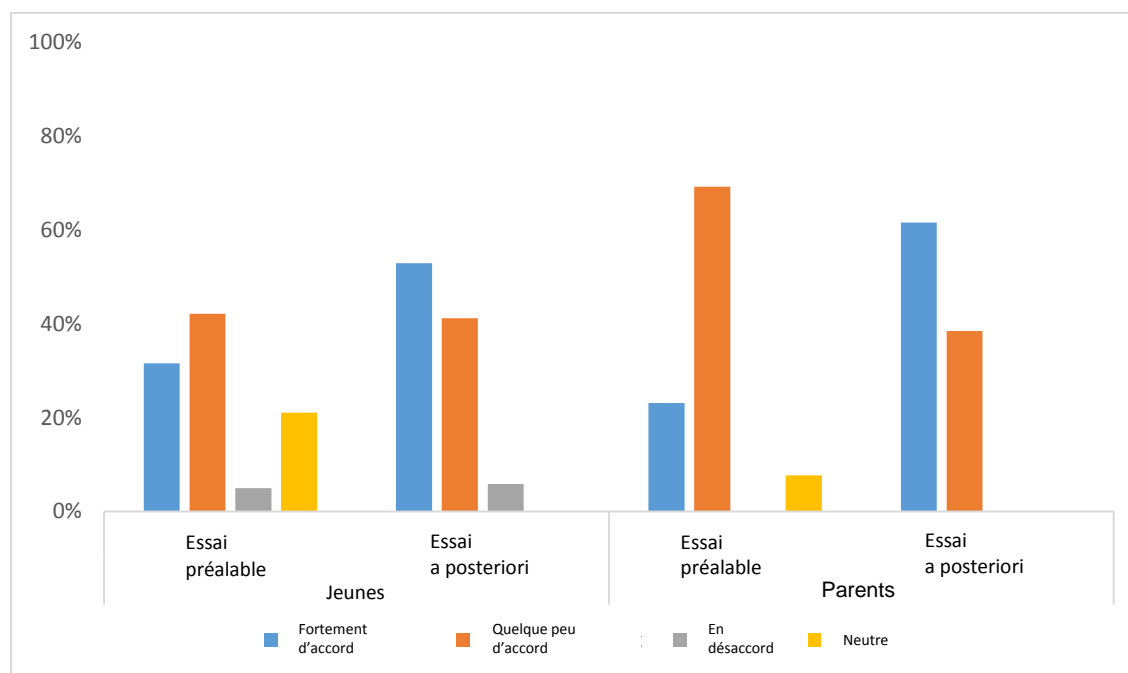
À la suite de la mise en place de membres supplémentaires du personnel à la maison communautaire Confederation Court, on a été en mesure de répartir le projet en fonction des groupes d'âge, de telle sorte que les jeunes adolescents avaient un espace bien à eux, plutôt qu'un groupe mixte de tous les âges tel qu'il avait été établi au préalable. Dans chaque groupe de réflexion, on a reconnu avec enthousiasme qu'une telle mesure avait comporté des retombées positives. Du point de vue des jeunes participants, le CRPE est quelqu'un qui connaît les mesures de soutien offertes dans le quartier et la façon d'y accéder, quelqu'un à qui les jeunes peuvent se confier en toute confiance s'ils font face à une question difficile ou à une situation éprouvante, et quelqu'un qui s'intéresse à leur progrès scolaire et s'y investit. D'après les jeunes, la présence de cette personne dans leur quartier a favorablement changé le cours des choses. Ils ont dit qu'ils étaient davantage enclins à participer au programme lorsque le CRPE était présent, et à y consacrer des périodes prolongées parce que, comme l'un des jeunes l'a fait remarquer, ils « ont une motivation à rester sur place ». Pour sa part, le CRPE a relaté que son rôle fondamental consistait à aider les élèves à pouvoir réussir à l'école. Afin de s'épanouir dans ce rôle, le CRPE a veillé à demeurer disponible de façon assez constante aux participants, si bien que ceux-ci en sont venus à bien le connaître, à un point tel qu'ils n'hésitaient pas à lui confier non seulement leurs buts et épreuves d'envergure, mais également leurs préoccupations au quotidien.

Coordination entre les services

Les jeunes ont relaté qu'ils étaient aiguillés par les ressources communautaires locales vers les mesures de soutien et les services appropriés à une fréquence supérieure à la suite du programme pilote de CRPE : le pourcentage de jeunes étant fortement d'accord avec cette réalité a grimpé pour passer de 32 % à 53 % dans les examens a posteriori (graphique 3). Les parents des jeunes participants font également état d'un accroissement de leur accord avec l'énoncé selon lequel les ressources communautaires aiguillaient les jeunes de façon appropriée (graphique 3). Plus de la moitié des jeunes étaient d'accord avec l'énoncé selon lequel il y avait dans une certaine mesure un dédoublement des services dans leur quartier (essai préalable,

à 67 %; essai a posteriori, à 53 %) pendant que moins de la moitié des parents avaient pris connaissance de l'éventualité ou non du dédoublement (essai préalable et essai a posteriori, à 38 %) (voir l'annexe 3). Moins du quart des jeunes ont affirmé qu'il n'y avait pas de dédoublement, tant dans l'essai préalable que celui a posteriori (essai préalable, à 17 %; essai a posteriori, à 24 %), pendant que 15 % des parents relataient qu'il n'y avait pas de dédoublement avant l'instauration du programme de CRPE, ni après celle-ci (voir l'annexe 3).

Graphique 3 : Les programmes communautaires permettent d'aiguiller les jeunes là où se trouve l'accès aux mesures de soutien et aux services



Résultats provisoires des participants

Prise de connaissance des mesures de soutien existantes

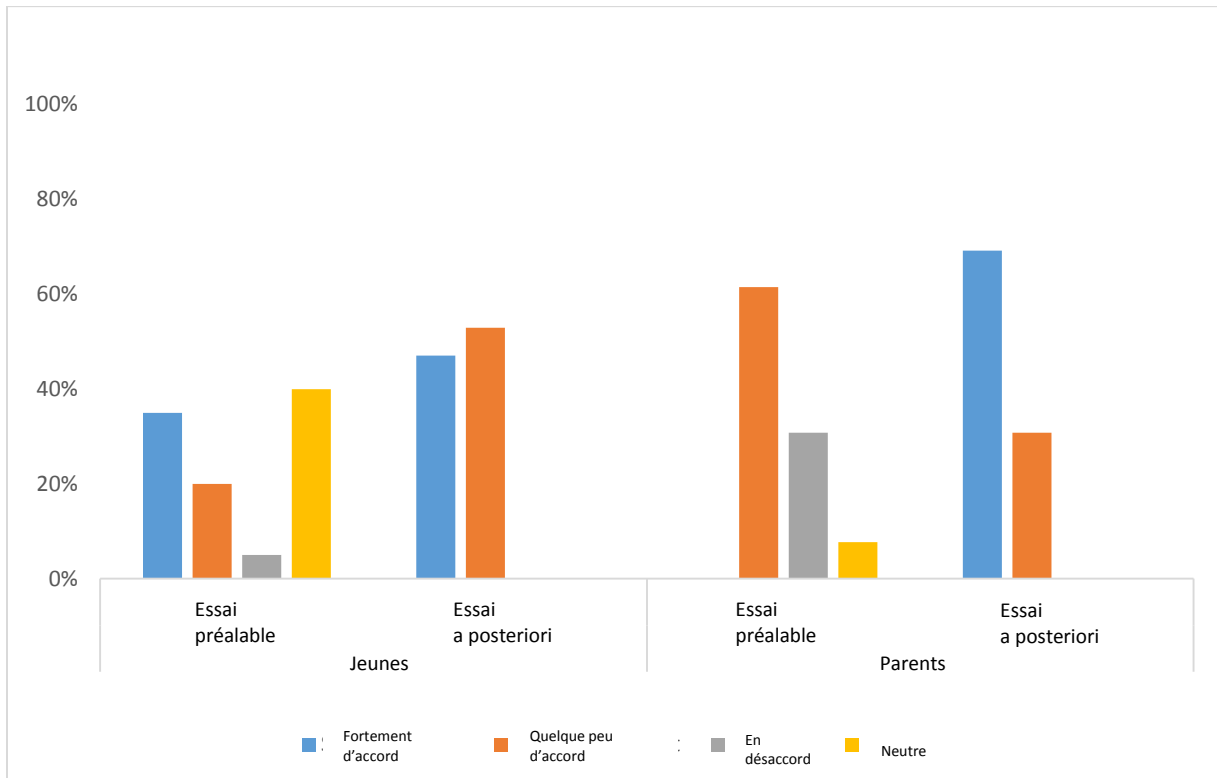
Le pourcentage de participants ayant relaté savoir où aller pour accéder aux services s'est accru durant la tenue du programme (graphique 4). Les parents ont également fait état d'une amélioration aux connaissances de leur enfant quant à savoir où accéder aux services durant la tenue du programme; 62 % ont dit que leur enfant savait quelque peu comment accéder aux services nécessaires avant d'amorcer le projet du CRPE, pendant que 69 % ont affirmé que leur enfant savait constamment comment accéder à ce dont il avait besoin à la suite de la participation au programme (graphique 4). Les perceptions des participants quant à leur choix de services et de mesures de soutien dans le quartier ont grimpé en flèche pour passer de 25 % à 88 % à la suite du programme pilote de CRPE (graphique 5). Il se peut que la présence du CRPE dans le quartier ait eu des retombées sur la prise de connaissance par les jeunes des choix de mesures de soutien à leur disposition en fonction de leurs besoins particuliers. Les parents n'ont pas fait état d'un accroissement notable dans le choix effectué par leur enfant (graphique 5). Lorsque les participants devaient répondre aux questions sur la connaissance manifestée par leurs parents en ce qui touche le lieu

où accéder aux mesures de soutien après l'instauration du projet, leurs réponses ont révélé qu'il y a encore du travail à faire dans le rehaussement de la prise de connaissance chez les parents. Seulement 29 % des jeunes avaient l'assurance que leurs parents savaient où accéder aux mesures de soutien ou aux services à l'intention de leur enfant, pendant que 24 % des jeunes ont révélé que leurs parents étaient quelque peu conscients, pas conscients du tout ou qu'ils étaient incertains du fait que leurs parents en étaient conscients ou non.

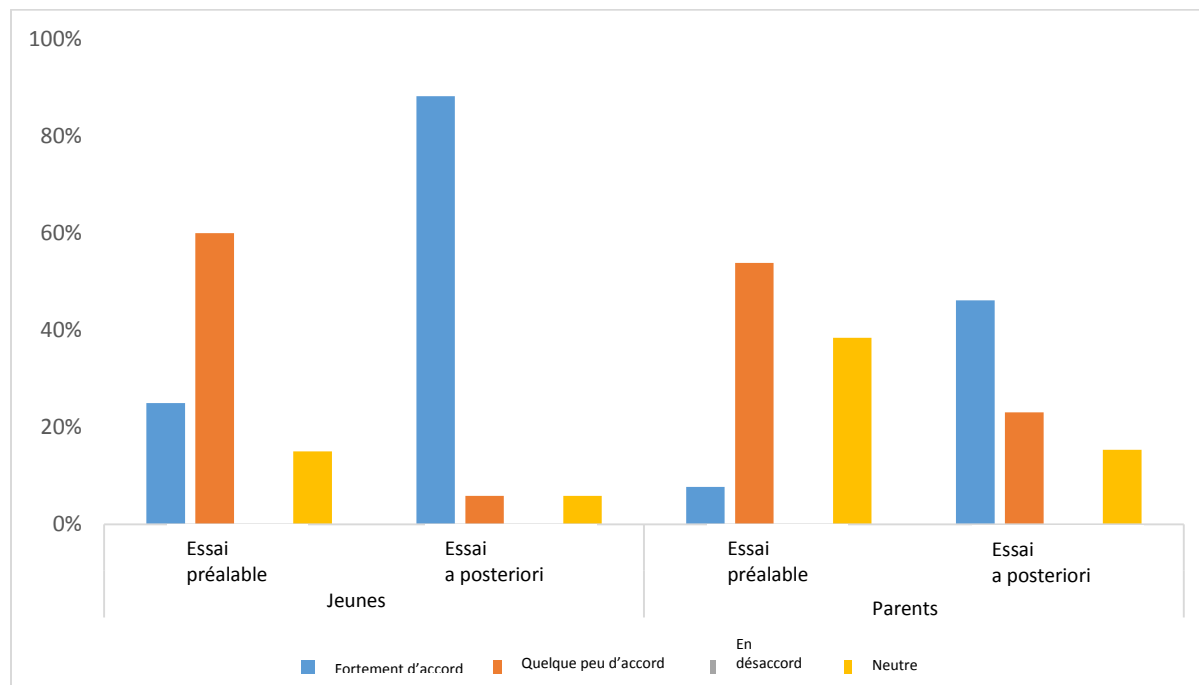
Peu d'éléments d'information portent à croire que la connaissance des parents quant au lieu où accéder aux services ait progressé durant le programme pilote de CRPE (graphique 7). Cette méconnaissance des parents n'étaient pas inattendue, mais il importe d'approfondir cet élément, car les élèves dont les parents s'investissent à ce chapitre ont « davantage tendance à obtenir des notes et des résultats aux examens supérieurs, à s'inscrire à des programmes de niveau supérieur, à terminer leurs études avec succès, à réussir leurs cours, à obtenir des crédits, à fréquenter l'école assidûment, à posséder de meilleures aptitudes sociales, à révéler un comportement amélioré, de même qu'à bien s'adapter à l'école, à obtenir leur diplôme puis à se consacrer à une formation postsecondaire » [d'après Henderson et Mapp (2002)]. Cet état de choses est peut-être attribuable à la courte échéance de l'évaluation, mais la confiance positive établie avec les participants donne à penser que la construction d'un climat de confiance avec les parents est vraisemblablement le fruit d'une présence prolongée du CRPE dans le quartier.

Certes, un groupe de parents s'investissaient, mais le CRPE a trouvé éprouvant d'établir le lien avec chaque parent. Il a souligné qu'au cours du projet, il est devenu une personne-ressource pour tous les parents du quartier, y compris ceux sans enfant dans l'étude, car de nombreux parents étaient aiguillés vers lui lorsqu'ils avaient des questions à propos de la scolarisation de leur enfant. Au fil du temps, il se peut que les niveaux de capital social constitués au moyen de tels échanges aient résulté en un niveau accru de participation chez les parents désinvestis au préalable. Peut-être faudra-t-il prêter davantage attention à cet élément à l'avenir.

Graphique 4 : Réponses à la question du sondage « Je sais où aller dans mon quartier pour obtenir de l'aide ».



Graphique 5 : Réponses à la question du sondage « Je dispose d’un choix quant aux mesures de soutien et services vers lesquels je suis dirigé ».



Accès aux mesures de soutien et aux services

Système de soutien aux élèves

Les élèves participants ont révélé qu'ils disposaient d'un vaste système de soutien vers lequel se tourner en cas de besoin ou pour être aiguillés vers les mesures de soutien nécessaires, même aux premiers stades du projet de CRPE, lequel existait sans doute avant que le projet ne s'amorce. Ce système englobait le personnel de l'école comme les enseignants et les conseillers, le personnel des maisons communautaires, dont le CRPE, ainsi que les parents et les pairs. Lorsqu'ils devaient prendre une décision importante, les jeunes ont affirmé à 82 % qu'ils se tournaient vers les parents ou membres de la famille pour obtenir du soutien. À peu près le tiers des jeunes participants ont affirmé se tourner vers le personnel de la maison communautaire, y compris le CRPE, les pairs ou Internet afin d'obtenir du soutien, pendant que 9 % des jeunes ont relaté ne disposer d'aucune ressource vers laquelle se tourner dans une telle situation. Les participants ont affirmé que le simple fait de connaître l'existence des mesures de soutien s'est révélé utile, même s'ils n'avaient pas besoin d'aide relativement à un enjeu en particulier.

Soutien par les pairs

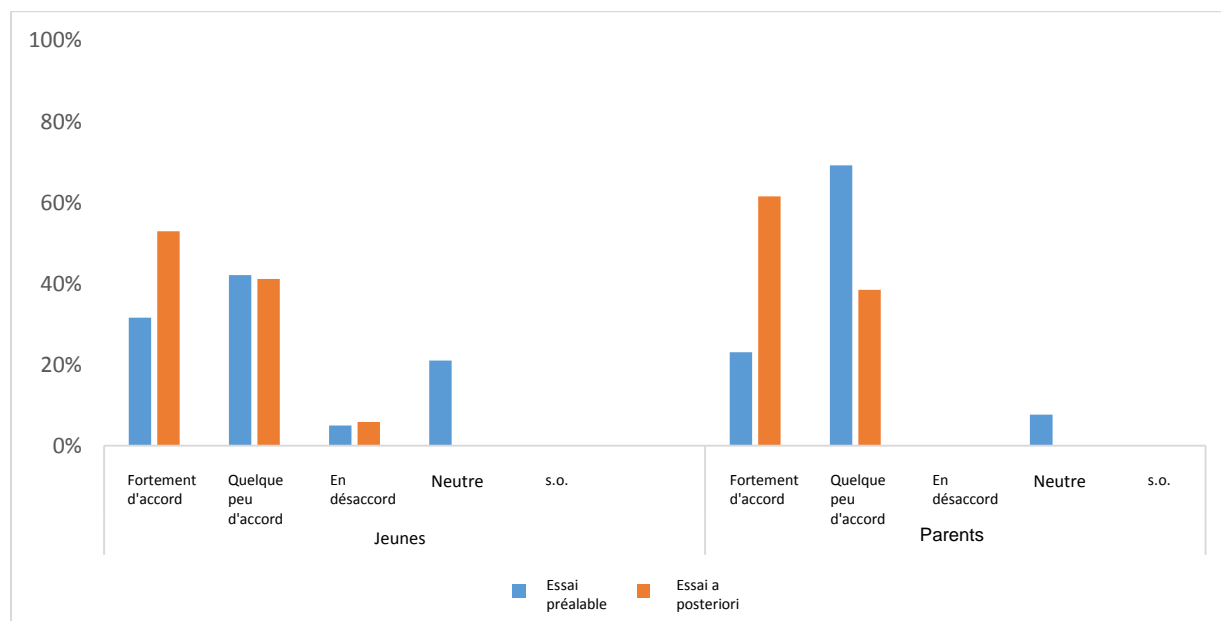
Plusieurs élèves ont révélé que les pairs ne faisaient pas partie de leur système de soutien et qu'ils préféraient plutôt attendre pour discuter des problèmes avec un adulte qui les soutient. Seulement 36 % des participants au sondage ont dit que les pairs constituaient un soutien. Certains ont remarqué que le soutien par les pairs n'était pas aussi facilement accessible que celui en provenance des autres ressources.

Cela étant dit, les réseaux de soutien des jeunes ont semblé se former entre les élèves qui ont fait connaissance au cours des programmes communautaires et fréquenté la même école. Certains de ces élèves ont relaté qu'ils en sont venus à bien se connaître et à s'offrir du soutien, tant dans leur quartier qu'à l'école. Ce type de soutien des jeunes peut constituer un résultat positif inattendu du projet de CRPE : il vaut la peine de se pencher sur ce phénomène.

Accès aux mesures de soutien

Le programme pilote de CRPE a comporté une incidence positive sur les opinions des élèves comme quoi leur programme communautaire leur a fourni ce dont ils avaient besoin (graphique 6). De plus, il y a eu hausse du nombre de parents qui ont affirmé que leur enfant avait reçu les services nécessaires des programmes communautaires locaux durant le programme pilote. Les jeunes ont fait part d'un accès aux mesures de soutien scolaire dans une proportion supérieure à celle de leurs parents avant la tenue du programme pilote, mais cet écart s'est amenuisé au cours du programme pilote. Il est possible que cet élément révèle le fait que les parents n'avaient pas pris conscience de l'accès dont disposaient leurs enfants aux services avant la tenue du projet de CRPE, et que ce projet a réussi à révéler aux parents l'accès de leur enfant à la programmation.

Graphique 6 : Le programme communautaire fournit aux jeunes les mesures de soutien dont ils ont besoin



Lorsqu'ils devaient préciser les raisons pour lesquelles ils n'étaient pas capables d'accéder aux mesures de soutien ou aux services avant l'instauration du programme de CRPE, les parents ont relaté à 69 % que les services n'étaient pas offerts pendant que les jeunes ont mentionné à 15 % que les services offerts n'étaient pas utiles. Les essais a posteriori ont révélé qu'il n'existait pas de telles entraves à l'accès aux mesures de soutien. Dans les groupes de réflexion, on a constaté une réticence chez certains participants à formuler une rétroaction critique relativement à l'amélioration du projet de CRPE. Il sera nécessaire de faire une étude approfondie de la mesure dans laquelle les élèves ont accès aux services et des obstacles auxquels ils sont confrontés de façon à traiter les améliorations au chapitre de l'accès et la diminution des obstacles, au-delà des simples perceptions des jeunes participants.

Résultats à long terme des participants

Participation scolaire

Selon les participants, leurs notes finales et leurs résultats aux évaluations ont progressé depuis la présence du CRPE au sein de leur quartier. Toujours d'après les participants, les raisons expliquant cette progression sont : une compréhension rehaussée de la matière des cours; une hausse de la confiance; une augmentation de l'achèvement des devoirs; une rétroaction continue du CRPE en ce qui touche la progression scolaire; et un accès amélioré aux fournitures et au soutien. Cet état de choses semble également corroboré en outre par les données sur l'accumulation des crédits décrites ci-dessous.

Le CRPE a décrit le processus dont il s'est servi lorsqu'il a amorcé le travail auprès de chaque élève. Les élèves devaient créer leur propre horaire en fonction de leurs attentes, après quoi cet horaire était signé par les jeunes et le CRPE, tel un contrat. Les élèves et le CRPE allaient réviser à intervalles réguliers les buts et les difficultés possibles pour en arriver à un plan de réussite des participants. Le CRPE maintient que les jeunes exercent une influence considérable sur le déroulement du projet de CRPE. Voilà un aspect particulier du projet. Les mesures de soutien et les ressources étaient accessibles pour tirer parti des forces exceptionnelles des élèves et surmonter leurs obstacles particuliers en vue de connaître la réussite. Le projet présentait l'avantage d'être souple, sans se limiter à une démarche universelle à exécution statique.

Outre le sentiment de prendre part à la vie scolaire, tous les élèves participants ont contribué à la vie de leur quartier au moyen du bénévolat ou d'activités de financement. Toutefois, malgré ce taux élevé de participation citoyenne, seulement 36 % étaient d'avis que les jeunes étaient appréciés dans leur quartier. Voilà un thème qui est revenu au cours de l'évaluation et qui pourrait faire l'objet d'études approfondies dans les prochaines évaluations.

Amélioration scolaire

La présence du CRPE sur les lieux semble avoir favorisé la responsabilisation des jeunes en ce qui touche leurs résultats scolaires. Il se peut que les jeunes participants au projet aient manifesté un intérêt marqué envers la réussite parce qu'ils étaient accompagnés d'un adulte bienveillant qui était constamment en lien avec leur école, qui fournissait des mesures de soutien ou prenait des dispositions à ce chapitre en fonction de leurs besoins et qui nourrissait l'attente que les élèves réussiraient. Le CRPE instaure un système dans lequel les jeunes acquièrent des connaissances élargies et la capacité de bien réussir, ce qui peut rehausser leur confiance en leur propre capacité, et les aider à devenir davantage à même et désireux d'exécuter les travaux scolaires qui sont attendus d'eux. La présence d'un CRPE semble avoir favorisé l'établissement de liens de confiance auprès d'un adulte au rôle exemplaire ainsi que la participation des élèves à la vie de leur quartier. De plus, le CRPE a relaté que les plus grandes retombées de son poste sur les écoles locales, c'était le fait que les enseignants et les directeurs avaient accès à une personne-ressource vers laquelle se tourner lorsqu'ils avaient peine à joindre un élève en particulier.

Évaluation du processus d'impact collectif

Présence des intervenants

Au cours des deux dernières années, l'initiative d'impact collectif Équité en éducation a tenu six réunions de convocation des intervenants. Les intervenants à ces réunions étaient des représentants des conseils scolaires locaux, des centres de ressources et de santé communautaire, des organismes de service auprès des jeunes, des bailleurs de fonds ainsi que des jeunes ayant du vécu. Pour fins de suivi, les jeunes ayant du vécu ont été consignés à titre d'intervenant unique.

La participation des intervenants aux réunions est demeurée constante (ils ont été 24 au maximum et 19 au minimum, ce qui donne une moyenne de 21,5 intervenants). Au cours des deux années, 35 intervenants ont assisté à au moins une réunion. Il convient de souligner que ces chiffres correspondent aux intervenants particuliers représentés (c.-à-d. si une organisation déléguait deux représentants, ceux-ci étaient strictement considérés comme un intervenant présent) plutôt qu'aux données des présences.

État de préparation des intervenants

État de préparation en vue de l'impact collectif

Tous les intervenants sondés étaient d'accord (67 % étaient fortement d'accord et 33 %, d'accord) avec la notion selon laquelle l'impact collectif constituait la bonne démarche pour hausser les taux de diplomation dans les quartiers pauvres à Ottawa. On s'attendait à ce que l'initiative d'impact collectif permette au quartier de prêter attention aux populations vulnérables pour corriger les inégalités et empêcher une aggravation de la marginalisation. Les intervenants ont dit que le système complexe actuellement mis en place était l'un des plus grands obstacles à l'accroissement des taux de diplomation, puis ils ont laissé entendre qu'une démarche d'impact collectif aurait le potentiel de changer les règles et d'instaurer des activités de renforcement de part et d'autre à l'avantage de l'ensemble des intervenants. L'importance du caractère à long terme de l'initiative afin que celle-ci soit efficace a également été relevée. En outre, plusieurs intervenants ont également souligné l'importance d'un membre du personnel consacré à la direction de l'initiative.

Les commentaires des intervenants véhiculaient un sentiment d'espoir, comme quoi l'initiative d'impact collectif Équité en éducation constituait un pas dans la bonne direction en vue d'un accroissement réussi des taux de diplomation. Les intervenants ont relevé que le financement et la capacité formaient également des obstacles à la collaboration dans l'optique de donner la priorité aux taux de diplomation dans un contexte où des enjeux pressants comme le risque d'itinérance et l'insécurité alimentaire ont préséance. Les partenaires ont fait valoir le besoin d'un but commun et de l'examen des éléments d'information à titre de prochaines étapes dans la progression en tant que quartier, ce qui reflète deux conditions importantes en vue de la réussite de l'initiative d'impact collectif [Kania et Kramer (2011)].

Analyse

Sommaire d'évaluation des processus du projet pilote de CRPE

Les mesures de soutien scolaire et l'établissement de buts semblent avoir fait participer les élèves au projet. La plupart des participants ont établi des buts au cours du projet pilote et ils sont nombreux à les avoir atteints, du moins en partie. Le rôle du CRPE dans le quartier et dans le travail auprès des jeunes était souple et variait en fonction du titulaire ainsi que des besoins naissants dans le quartier.

Outre la prestation de mesures de soutien scolaire aux élèves participants, le CRPE devait également rechercher et animer des possibilités de loisirs sociaux, une programmation axée sur la carrière et la recherche d'emploi de même qu'une programmation propre à chaque sexe (p. ex., un groupe de garçons), en vue d'offrir le tout à l'ensemble des jeunes des quartiers. Des organismes hôtes ont véritablement apprécié une telle souplesse dans l'exécution du programme, car elle leur a permis de répondre aux besoins d'un nombre accru d'élèves. Le CRPE a également pu ainsi établir des liens de confiance avec les élèves tout au long de la prestation d'une programmation en phase avec leurs besoins particuliers.

D'après les élèves, l'accès général aux mesures de soutien était facilité après la présentation du CRPE. Les jeunes ont affirmé qu'il était particulièrement bénéfique de pouvoir accéder à la connaissance du CRPE quant au type de services offerts et aux moyens par lesquels y avoir accès. Ils ont relaté être davantage enclins à prendre part à la programmation de la maison communautaire lorsque le CRPE était présent, et être susceptibles d'y rester pendant les périodes prolongées. En outre, la présentation du membre du personnel supplémentaire a bel et bien permis aux organismes d'exécution d'élargir la programmation et l'espace à l'intention des jeunes adolescents, plutôt qu'à un groupe mixte de jeunes de tous les âges.

De leur côté, les parents ont reconnu avoir une conception approfondie des mesures de soutien offertes à la maison communautaire. De plus, ils se sont sentis davantage rassurés à l'idée d'envoyer leurs enfants à la maison communautaire, sachant que celle-ci pouvait contribuer à accroître la réussite de leurs enfants à l'école.

Sommaire des résultats du projet pilote de CRPE

Les résultats scolaires des jeunes participants semblent indiquer que le projet pilote de CRPE a comporté un impact positif. Bien que l'échéancier soit limité et que le nombre restreint de participants et l'offre de données empêchent la formulation de déclarations décisives dans le présent document quant à l'efficacité du projet, les taux d'accumulation des crédits des jeunes participants combinés aux réponses aux sondages et à la rétroaction des groupes de réflexion révèlent que le projet pilote de CRPE a bel et bien comporté des effets positifs.

Il y a lieu d'étudier davantage le soutien du CRPE à l'égard des élèves qui passent des cours appliqués aux cours théoriques lorsqu'ils amorcent leurs études secondaires. Pareil choix comporte une incidence durable sur les futures possibilités de carrière et d'études postsecondaires des élèves. Le récent mandat accordé par le ministère de l'Éducation de l'Ontario quant à une ventilation des données pour améliorer la conception des résultats des élèves en ce qui touche les jeunes marginalisés devrait favoriser les recherches approfondies sur ce thème [ministère de l'Éducation (2017b)].

La présence d'un adulte au rôle exemplaire qui s'intéressait aux progrès scolaires des élèves et à qui ces derniers souhaitaient montrer de bons résultats scolaires s'est révélée un élément motivateur afin que les jeunes participants déploient des efforts supplémentaires pour réussir à l'école. Ce fait mérite d'être approfondi. La capacité de concevoir les caractéristiques exceptionnelles de la hausse de participation et de motivation en lien avec le CRPE à ce chapitre permettrait d'appuyer la conception de pratiques exemplaires dans les types de rôles semblables. À titre d'exemple : le CRPE inspirait-il bien la motivation et la participation chez ces jeunes précisément parce qu'il n'était ni leur parent, ni leur enseignant? Qu'est-ce qui est différent dans ce rôle par rapport à celui joué par d'autres adultes bienveillants dans leur vie? Le bagage culturel, le vécu ou l'âge du CRPE sont-ils intervenus au chapitre de l'efficacité à ce poste?

Il semble que le CRPE ait réussi à éclairer les parents au sujet des mesures de soutien et des services communautaires offerts à leur enfant. Les parents ont manifesté une perception accrue de l'accès tout au long du programme pilote de CRPE, notamment en ce qui touche l'accès aux mesures de soutien scolaire.

Les jeunes ont perçu un élargissement dans les possibilités de mesures de soutien offertes à eux à la suite de la présentation du CRPE. Les jeunes participants ont amorcé l'année en disposant d'un vaste système de mesures de soutien, même avant la présentation du CRPE, dans un contexte où la plupart d'entre eux ont dit être à l'aise à l'idée de se tourner vers leurs parents pour obtenir du soutien, si besoin est. Un tel résultat n'a rien d'étonnant, car les ressources appropriées, la capacité de la programmation parascolaire de même que les antécédents en matière de partenariats faisaient partie des critères dans le choix des quartiers en vue du projet pilote. Le soutien par les pairs semble être une notion complexe qui nécessite un approfondissement afin de déterminer dans quelle mesure il s'insère le mieux dans un système de mesures de soutien à l'intention des jeunes. Les participants ont perçu une progression dans l'à-propos des mesures de soutien et services variés reçus au cours du projet; de plus, tant les parents que les jeunes ont estimé que, parallèlement, la coordination des services chez les organismes communautaires s'était améliorée.

Les jeunes ont dit éprouver un sentiment de responsabilisation à l'égard du CRPE, ce qui a augmenté leur motivation à réussir à l'école. Le CRPE a communiqué de façon constante avec les écoles des participants, dans l'espoir de présenter une conception améliorée des mesures de soutien requises, ce qui pouvait en retour rehausser la confiance et déboucher sur des habitudes de travail améliorées. Les participants ont relaté qu'ils percevaient déjà des améliorations dans leurs résultats aux évaluations au cours de la première session de l'année scolaire en cours.

Sommaire d'évaluation du processus d'impact collectif

Au départ, les intervenants se sont investis dans l'initiative d'impact collectif Équité en éducation afin d'établir des liens avec les autres et d'apprendre de ces derniers. L'apprentissage et l'échange demeurent les raisons fondamentales de la participation des partenaires.

Les intervenants ont dit être intéressés et disposés à recourir à une démarche d'impact collectif pour régler le problème des faibles taux de diplomation dans les quartiers pauvres à Ottawa. Un programme commun ainsi qu'une terminologie commune semblent être les prochaines étapes attendues dans la progression de notre démarche en vue de hausser les taux de diplomation. Les répondants semblent disposés à apporter leurs ressources et leur savoir-faire à l'initiative, et plusieurs ont manifesté leur disposition à adapter leur pratique actuelle pour la mettre en phase avec l'objectif commun d'Équité en éducation. L'obstacle le plus considérable à la progression semble être le financement; de façon précise, le défaut de capacité en

ressources humaines à la pleine participation, de même que la tendance à réorienter le financement et les ressources humaines vers les problèmes les plus urgents au fur et à mesure que ceux-ci surviennent. Il est tout particulièrement important que les partenaires capables soient disposés à recourir à leurs ressources pour faire progresser le programme commun, comme favoriser l'apprentissage partagé, les possibilités d'apprentissages partagés de même que les synthèses des apprentissages partagés. Une évaluation du processus même d'impact collectif a également été soulignée à titre de priorité.

Prochaines étapes

L'échéancier d'un an du projet pilote de CRPE sous sa forme initiale s'est traduit par des résultats qui semblent révéler un impact positif sur les jeunes et les familles ayant pris part au programme. Il serait difficile d'établir définitivement des liens directs entre le rôle joué par le CRPE et les résultats favorables des élèves en raison de la taille de l'échantillon des jeunes en question et des données auxquelles les chercheurs ont accès. L'essentiel de la première année du programme pilote a été consacré à établir des liens avec les jeunes et leurs familles et à susciter l'adhésion des quartiers au programme. On a également consacré beaucoup de temps à la recherche et à la mise en place de partenariats pour rehausser les services offerts aux jeunes. Par conséquent, il était prioritaire dans le cadre de cette initiative de trouver un financement continu pour s'appuyer sur le travail exécuté et évaluer de façon exhaustive le projet et ses retombées.

Au début de ce programme pilote, il y avait un plan en vue d'instaurer un réseau d'échange de pratiques ayant trait à l'évaluation. Lorsque cette idée a été présentée aux intervenants, elle a suscité des réactions mitigées. Si certains intervenants convenaient de la nécessité de cette idée, nombreux sont ceux qui se disaient préoccupés du fait qu'il y avait déjà des possibilités d'obtenir un soutien de base dans l'évaluation du programme. Les intervenants étaient d'avis que le réseau d'échange de pratiques proposé en vue de l'évaluation risquait de déboucher sur un dédoublement des ressources. De plus, les intervenants croyaient que la promotion du recours aux outils de mesure d'évaluation et communs serait mieux reçue si elle était combinée au travail à des enjeux concrets à l'échelle des quartiers ou des systèmes, le tout en lien avec des projets pilotes ou une programmation existante, de telle sorte que ces thèmes pourraient être étudiés en temps réel et que le travail pourrait être concrètement mené à bien.

Afin de poursuivre la recherche et le travail qui ont eu lieu au cours de la dernière année, et de fournir d'autres occasions d'apprendre à partir d'interventions tangibles, l'initiative Équité en éducation a demandé et obtenu du financement sur trois années supplémentaires, de façon à poursuivre le projet pilote actuel et à étendre l'intervention à deux autres quartiers de la ville. Chacun des trois projets pilotes porteront sur différents âges et stades d'intervention et permettront de brosser un tableau net quant aux retombées du rôle de CRPE. Outre l'évaluation approfondie du rôle de CRPE et de ses retombées sur les résultats scolaires des jeunes, les trois projets pilotes traiteront également de la mesure dans laquelle les obstacles systémiques se manifestent différemment en fonction du bagage culturel, des antécédents en matière d'immigration, de la composition des familles et du risque d'itinérance. De cette façon, l'initiative Équité en éducation permettra d'élargir la conception dans les quartiers quant au moyen optimal par lequel donner des services aux jeunes ayant différentes caractéristiques démographiques.

De plus, les intervenants ont déclaré être prêts à amorcer la recension et le travail dans les champs d'action particuliers décrits ci-dessus. Ils sont très emballés à l'idée de voir l'initiative jouer un rôle dans la direction de prototype. Voilà qui leur permettra de voir leur rétroaction et leur travail se transformer en interventions concrètes sur le terrain. Les intervenants sont emballés à l'idée d'évoluer à partir des stades de convocation de l'impact collectif. Comme l'a dit un intervenant : « il semble que de nombreuses initiatives d'impact collectif ont peine à quitter le stade de l'évaluation, qu'elles constituent ou non une initiative d'impact collectif ». En ce qui concerne l'initiative Équité en éducation, on souhaite miser sur le financement reçu en vue de l'expansion du projet de CRPE, dans l'optique d'amplifier la participation des intervenants à l'essor de l'initiative Équité en éducation. Les trois projets pilotes distincts serviront de catalyseur en vue d'une mobilisation des intervenants au sein de groupes d'action à l'échelle des quartiers et de la ville. Le travail au cours des trois prochaines années permettra d'évaluer les meilleures stratégies de mobilisation pour en arriver à une adhésion appropriée à ces projets. De plus, des plans d'évaluation seront conçus en collaboration avec ces groupes en vue de saisir et d'échanger les pratiques exemplaires, ce qui permettra de communiquer efficacement les apprentissages tirés des groupes et des projets pilotes entre les différents groupes d'intervenants.

Bibliographie

- Allensworth, E. M. et J. K. Easton (2007), *What Matters for Staying on Track and Graduating in Chicago Public High Schools*, Consortium de recherche de l'école de Chicago à l'Université de Chicago.
- Brookfield, S. D. (1990), *The Skillful Teacher*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Bryk, A. et B. Schneider (2002), *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, New York (New York), Russell Sage Foundation.
- Cabaj, M. et L. Weaver (2016), *Collective Impact 3.0-An Evolving Framework for Community Change*, Tamarack Institute, série Community Change de 2016.
http://cdn2.hubspot.net/hubfs/316071/Events/CCI/2016_CCI_Toronto/CCI_Publications/Collective_Impact_3.0_FINAL_PDF.pdf
- Christenson, S. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A. et Y. Godber (2001), « Promoting successful school completion: Critical conceptual and methodological guidelines », dans *School Psychology Quarterly*, vol. 16 n° 4, p. 468-484.
- Christenson, S. L. et M. L. Thurlow (2004), « School Dropouts: Prevention Considerations, Interventions, and Challenges », dans *Current Directions in Psychological Science*, vol. 13 n° 1, p. 36-39.
- Dewett, T. (2007), « Linking intrinsic motivation, risk taking, and employee creativity in an R&D environment », dans *R&D Management*, vol. 37 n° 3, p. 197-208.
- Elliot, A. J. et J. W. Fryer (2008), « The goal construct in psychology », dans J. Shah et W. Gardner (éd.), *Handbook of motivation science* (p. 235-250), New York, The Guilford Press.
- Gottfredson, D. (1998), « School-Based Crime Prevention », dans L. W. Sherman, D. Gottfredson, J. MacKenzie, P. Eck, P. Reuter et S. Bushway (éd.), *Preventing Crime: What Works, What Doesn't, What's Promising. A Report to the United States Congress*, National Institute of Justice et Département de criminologie et de justice pénale de l'Université du Maryland.
- Hart, K., Bracewell, T. et O. Ogundipe (2017), « Passport to education – Equity in Education : Student Parent Support Worker Pilot », présentation d'une dissertation conforme aux exigences du cours PADM 5441, Université Carleton, Diplôme en évaluation des politiques et programmes publics.
- Henderson, T. A. et L. K. Mapp (2002), *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*, Austin (Texas), National Center for Family and Community Connections with Schools.
- James, C. E. et T. Turner (2017), *Towards Race Equity in Education: The Schooling of Black Students in the Greater Toronto Area*, Toronto (Ontario) Canada, Université York.

Kania, J., Hanleybrown, F. et J. Splansky Juster (automne 2014), « Essential Mindset Shifts for Collective Impact », dans *Stanford Social Innovation Review*.

https://ssir.org/articles/entry/essential_mindset_shifts_for_collective_impact

Kania, J. et M. Kramer (hiver 2011), « Collective Impact », dans *Stanford Social Innovation Review*.

http://ssir.org/articles/entry/collective_impact

Klatt, J. et E. Taylor-Powell (2005), *Synthesis of Literature Relative to the Retrospective Pretest Design*, présentation en groupe à l'occasion de la conférence conjointe CES/AEA de 2005, Toronto (Ontario).

<http://comm.eval.org/HigherLogic/System/DownloadDocumentFile.ashx>

Klima, T., Miller, M. et C. Nunlist (2009), *What works? Targeted Truancy and Dropout Programs in Middle and High School*, Washington State Institute for Public Policy.

Lehr, C. A., Johnson, D. R., Bremer, C. D. et A. Cosio (2004), *Essential tools: Increasing rates of school completion. Moving from policy and research to practice*, National Center on Secondary Education and Transition, Université du Minnesota.

Levin, B. et J. A. Riffel (2000), « Current and Potential School System Responses to Poverty », dans *Analyse de politiques*, vol. 26 n° 2, p. 183-196.

Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M. et G. P. Latham (1981), « Goal setting and task performance: 1969-1980 », dans *Psychological Bulletin*, vol. 90 n° 1, p. 125-152.

Ministère de l'Éducation (2017a, le 8 mai), Le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires est à son plus haut niveau. <https://news.ontario.ca/edu/fr/2017/05/le-taux-dobtention-du-diplome-detudes-secondaires-est-a-son-plus-haut-niveau.html>

Ministère de l'Éducation (2017b, le 7 septembre), Communiqué : L'Ontario améliore les opportunités offertes aux élèves afin d'assurer leur réussite à long terme.

<https://news.ontario.ca/edu/fr/2017/09/ontario-ameliore-les-opportunités-offertes-aux-élèves-afin-dassurer-leur-reussite-a-long-terme.html>

Page-Voth, V. et S. Graham (1999), « Effects of goal setting and strategy use on the writing performance and self-efficacy of students with writing and learning problems », dans *Journal of Educational Psychology*, vol. 91 n° 2, p. 230-240.

Passeport pour ma réussite (2017), Résultats et recherche.

<https://www.passeportpourmareussite.ca/resultats-recherche>

Pohl, N. F. (1982), « Using retrospective pre-ratings to counteract response-shift confounding », dans *Journal of Experimental Education*, vol. 50 n° 4, p. 211-214.

REL West/West Ed. (novembre 2015), *Promoting the First Year of High School*.
<https://relwest.wested.org/resources/202>

Seelos, C. et J. Mair (automne 2016), *When Innovation Goes Wrong*, Stanford Innovation Review.
https://ssir.org/articles/entry/when_innovation_goes_wrong

Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A. et A. R. Anderson (2003), « Facilitating Student Engagement: Lessons Learned from Check & Connect Longitudinal Studies », dans *The California School Psychologist*, vol. 8 n° 1, p. 29-41.

Tamarack Institute (2017), *Wheel of Involvement Tool*.
<http://www.tamarackcommunity.ca/library/wheel-of-involvement>

Tyler, J. H. et M. Lofstrom (2009), « Finishing High School: Alternative Pathways and Dropout Recovery », dans *The Future of Children*, vol. 19 no 1, p. 77-103.

Wolf, T. (2016), « Ten Places Where Collective Impact Gets It Wrong », dans *Global Journal of Community Psychology Practice*, vol. 7 n° 1.
<http://www.gjcpc.org/en/resource.php?issue=21&resource=200>

Zimmerman, B. J. (1990), « Self-regulated learning and academic achievement: An overview », educational », dans *Educational Psychologist*, vol. 25 n° 1, p. 3-17.



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement
supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario