Document generated on 04/27/2024 5:31 p.m.

Éducation et francophonie

Agir ensemble pour améliorer les pratiques d'intervention précoce à la maternelle en milieu urbain défavorisé
Working Together to Improve Early Intervention in Kindergartens in Socially Disadvantaged Urban Areas
Actuar en conjunto para mejorar las prácticas de intervención precoz al nivel preescolar en medio urbano desfavorecido

Denise Doyon and Monique L'Hostie

Volume 33, Number 2, Fall 2005

Nouvelles tendances à l'égard de la petite enfance

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1079104ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1079104ar

See table of contents

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)
1916-8659 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Doyon, D. & L'Hostie, M. (2005). Agir ensemble pour améliorer les pratiques d'intervention précoce à la maternelle en milieu urbain défavorisé. *Éducation et francophonie*, *33*(2), 125–141. https://doi.org/10.7202/1079104ar

Article abstract

When two new junior kindergartens opened in a socially disadvantaged area, a Saguenay-Lac-St-Jean school board (Québec) decided to do everything they could to promote the success of these children by offering early intervention to children who would not otherwise have access to it. They invited researchers from the area university to work with them in order to initiate a research project on the subject. The initiative was inspired by an ecological approach in which everyone working with the children is taken into account, along with interactions between their interventions. In order to create a real support community around the student, the educational and social stakeholders were asked to collaborate closely to improve their school-family practices in this socio-economic milieu. A research community was created to work on analyzing the practices in this matter through discussion, exchanges and reflection, but also in light of scientific literature. The article reports on the initial data of this research-action, the goal of which is to develop communication and relationship strategies favourable to approval among the educational and social stakeholders.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2005

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Agir ensemble pour améliorer les pratiques d'intervention précoce à la maternelle en milieu urbain défavorisé

Denise DOYON
Université du Québec à Chicoutimi, Saguenay, Québec, Canada

Monique L'HOSTIE
Université du Québec à Chicoutimi, Saguenay, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Dans le contexte de l'ouverture de deux classes maternelles quatre ans en milieu urbain défavorisé visant à offrir un programme d'intervention précoce à des enfants qui n'en bénéficieraient pas autrement, les personnes responsables d'une commission scolaire de la région du Saguenay-Lac-St-Jean (Québec) décident de tout mettre en œuvre pour la réussite de ces enfants. Elles invitent alors des chercheures de l'université régionale à travailler avec elles afin d'initier un projet de recherche sur le sujet. La démarche entreprise s'inspire d'un modèle écologique dans lequel chacun des acteurs impliqués est pris en compte de même que l'interaction entre les différents paliers d'intervention des acteurs. Ainsi, afin de créer autour de l'élève une véritable communauté de soutien, les intervenants scolaires et sociaux sont appelés à collaborer étroitement pour améliorer leurs pratiques en regard des relations école-famille dans le milieu socio-économique concerné. Une communauté de recherche est créée pour travailler à l'analyse des pratiques en cette matière par la discussion, les échanges et la réflexion, mais aussi à la lumière de la littérature scientifique. Le

texte fait état des premières données de cette recherche-action dont le but est de développer chez les différents intervenants impliqués des stratégies de communication et des relations école-famille plus favorables à la réussite des enfants.

ABSTRACT

Working Together to Improve Early Intervention in Kindergartens in Socially Disadvantaged Urban Areas

Denise Doyon and Monique L'Hostie
Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

When two new junior kindergartens opened in a socially disadvantaged area, a Saguenay-Lac-St-Jean school board (Québec) decided to do everything they could to promote the success of these children by offering early intervention to children who would not otherwise have access to it. They invited researchers from the area university to work with them in order to initiate a research project on the subject. The initiative was inspired by an ecological approach in which everyone working with the children is taken into account, along with interactions between their interventions. In order to create a real support community around the student, the educational and social stakeholders were asked to collaborate closely to improve their school-family practices in this socio-economic milieu. A research community was created to work on analyzing the practices in this matter through discussion, exchanges and reflection, but also in light of scientific literature. The article reports on the initial data of this research-action, the goal of which is to develop communication and relationship strategies favourable to approval among the educational and social stakeholders.

RESUMEN

Actuar en conjunto para mejorar las prácticas de intervención precoz al nivel preescolar en medio urbano desfavorecido

Denise Doyon y Monique L'Hostie
Université de Quebec en Chicoutimi, Québec, Canadá

En un contexto de apertura de dos clases de preescolar par niños de cuatro años en un medio urbano desfavorecido que buscaba ofrecer un programa de intervención precoz para niños que de otra manera no podrían beneficiarse, las personas responsables de una comisión escolar de la región de Saguenay-Lac-St-Jean (Quebec), decidieron emplear todo lo necesario y favorecer el éxito de esos niños. Esas personas invitaron a los investigadores de la universidad regional para trabajar con ellas a fin de iniciar un proyecto de investigación sobre ese tema. El enfoque se inspiró en un modelo ecológico en el cual se toma en cuenta cada actor implicado así como las interacciones entre los diferentes niveles de intervención de los actores. Así,

con el fin de crear alrededor del alumno una verdadera comunidad que lo sostenga, se incita a los agentes sociales y escolares a colaborar estrechamente con el fin de mejorar sus prácticas en lo que se refiere a las relaciones escuela-familia en el medio socioeconómico concernido. Se creó una comunidad de investigadores para trabajar el análisis de las prácticas en dicha materia a través de la discusión, los intercambios y la reflexión, así como a la luz de la literatura científica. Este texto presenta los primeros datos de esta investigación-acción cuya finalidad es desarrollar estrategias de comunicación y de relación favorables a la apropiación entre los agentes escolares y sociales.

Introduction

Ce texte porte sur l'élaboration d'un projet de recherche qui origine de la mise en place par une commission scolaire de maternelles quatre ans en milieu urbain défavorisé et qui, en s'associant avec des chercheurs universitaires en éducation, crée une synergie autour de ces maternelles. Prenant appui sur les résultats des recherches sur l'intervention précoce, les personnes se concertent dans le cadre d'une recherche-action pour que les enfants qui bénéficient de ce service en retirent le meilleur avantage. Dans les lignes qui suivent, on peut lire une description du contexte d'émergence du projet, des éléments qui ont permis de déterminer l'objet de la recherche et de faire des choix méthodologiques. Des analyses préliminaires de nos données serviront à présenter un exemple de construction progressive d'un problème de pratiques liées aux relations famille-école et des voies d'action pour le résoudre.

Contexte d'émergence du projet

Les classes maternelles au Québec ont été mises en place dans les années soixante à la suite du Rapport Parent. Ce service est alors offert aux enfants de cinq ans à raison d'une demi-journée, cinq fois par semaine. Dans les années soixante-dix, dans la foulée des programmes d'intervention précoce mis de l'avant par les Américains, le ministère de l'Éducation du Québec décide d'agir pour tâcher, à son tour, de prévenir l'échec scolaire. Il instaure alors différents programmes d'intervention précoce à l'intention des enfants de quatre ans de milieux à risque, comme les maternelles-maison, les maternelles-animation, le programme Passe-Partout et les maternelles à demi-temps. En 1997, à la suite des États généraux sur l'éducation, les maternelles pour enfants de cinq ans passent du demi-temps au temps plein; pour les enfants de quatre ans, on maintient les maternelles déjà en place dans les commissions scolaires, mais peu à peu, les Centres de la petite enfance devraient offrir des services pour les enfants de cet âge (MEQ, 1997 a).

Cette nouvelle organisation des services ne parvient pas complètement à répondre à tous les besoins. En effet, dans des écoles situées dans des secteurs défavorisés au plan socio-économique et culturel, les enseignantes du préscolaire de même que les directions d'écoles constatent qu'une partie relativement importante des enfants se présente à la maternelle cinq ans en accusant certains retards de développement, des retards susceptibles d'entraver leur réussite scolaire. Le Rapport du groupe de travail pour les jeunes (MSSS, 1991) fait état des liens établis entre la pauvreté et les difficultés scolaires des enfants au primaire et au secondaire où deux fois plus d'enfants de ces milieux décrochent. Selon ce même rapport, ces difficultés scolaires sont souvent accompagnées de graves problèmes de comportement. Les connaissances actuelles sur le phénomène de l'échec scolaire ont mis en valeur les liens entre le milieu socioculturel et le milieu familial de l'enfant, mais aussi sur le rôle que peut jouer le milieu scolaire (St-Laurent, 2000).

Dans des écoles situées dans des secteurs défavorisés au plan socio-économique et culturel, les enseignantes du préscolaire de même que les directions d'écoles constatent qu'une partie relativement importante des enfants se présente à la maternelle cinq ans en accusant certains retards de développement, des retards susceptibles d'entraver leur réussite scolaire.

Pour répondre à ces besoins, lors de la préparation de son plan consolidé, une commission scolaire de la région du Saguenay-Lac-St-Jean décide d'ouvrir deux maternelles quatre ans pour les enfants de ces milieux urbains défavorisés. Il convient de mentionner que la Commission scolaire possède déjà l'expérience des maternelles quatre ans en milieu rural.

Au début du projet, les directions d'école et les enseignantes du niveau préscolaire décrivent leurs milieux de travail respectifs de la manière suivante[1] : il s'agit d'écoles situées dans deux quartiers voisins mais distincts, dont l'indice de défavorisation est très élevé et où les enfants ne fréquentent pas les Centres de la petite enfance, ni d'autres services préscolaires, et ce, pour des raisons différentes. Pour l'un, quand les parents ont besoin de faire garder leurs enfants, ils font appel aux autres membres de leur famille, car ceux-ci vivent à proximité. Les intervenants scolaires comparent la vie des gens de ce milieu urbain à celle d'un milieu rural : les familles sont établies dans ce quartier depuis longtemps, les gens se connaissent, vivent entre eux et se soutiennent. Ce « soutien social extrafamilial » constitue un facteur de protection pour les enfants (Trudel, Puentes-Neuman et Ntebutse, 2002 :158). De plus, toujours selon le témoignage des mêmes personnes, les parents remettent à l'école la responsabilité du développement des habiletés et des connaissances chez leurs enfants, se préoccupant par ailleurs de leur prodiguer les soins de base et de les protéger. Au dire de la direction et des enseignants, les parents acceptent de confier à l'école leurs jeunes enfants parce qu'ils connaissent les enseignantes et la direction et ont confiance en elles. Toutefois, lors de l'entrée scolaire, le moment où les enfants entrent à l'école en laissant les parents à l'extérieur est accompagné de larmes. Dans l'autre milieu, comme en témoignent la direction de l'école et l'intervenante sociale responsable du Centre de soir/enfants, les caractéristiques d'un milieu urbain défavorisé sont encore plus présentes : les parents déménagent souvent, les familles se font et se défont, la consommation d'alcool et de drogues de même que la prostitution sont présentes et entraînent la violence et la négligence qui leur sont reliées. Plusieurs facteurs néga-

1. Les descriptions sont issues des traces colligées au cours des rencontres comme les comptes rendus des réunions, le journal de recherche des chercheures. En ce sens, ces traces constituent des données descriptives.

tifs sont donc réunis, des facteurs susceptibles de causer des retards de développement et d'adaptation (Provost et Royer, 2004; Janosz, Fallu et Deniger, 2000). Ces facteurs de risque peuvent aussi agir l'un sur l'autre ou se cumuler et affecter le comportement des enfants (Trudel, Puentes-Neuman et Ntebutse, 2002).

Toujours au début du projet, les enseignantes des deux écoles mentionnent régulièrement qu'elles observent les conséquences de pratiques parentales peu appropriées sur le développement des enfants et sur leur comportement. Elles relèvent par exemple, des retards de langage, certains enfants même ne parlant pas; elles notent qu'ils n'ont pas eu de contact avec des livres avant de venir à la maternelle, que quelques-uns ne savent pas comment s'y prendre pour monter un escalier, quoi faire avec le matériel de jeu et comment se comporter avec les autres enfants.

Considérant que dans ces quartiers de la ville, il n'y a pas d'autres services offerts aux jeunes enfants, la commission scolaire demande au ministère de l'Éducation du Québec le financement nécessaire pour l'ouverture et le maintien de ces deux maternelles quatre ans. Elle s'engage en même temps à lier la mise sur pied de ces deux maternelles au développement de la recherche. Pour faire de cet engagement une réalité, la personne coordonnatrice des Services éducatifs de ladite commission scolaire établit des contacts avec une spécialiste de l'éducation préscolaire de l'université régionale qui, de son côté, invite une spécialiste des questions d'organisation en éducation à joindre l'équipe. Ensemble, nous préparons un projet de recherche.

Il convient de souligner aussi que les enfants et le personnel de chaque école bénéficient du soutien d'une intervenante sociale. L'une d'elle est rattachée au CLSC (Centre Local des Services Communautaires) de la municipalité. Son mandat est de travailler avec les enseignants, les parents et les enfants pour informer, sensibiliser, prévenir les problèmes et appuyer les actions entreprises en ce sens. Ses interventions se font en groupe. L'autre intervenante sociale est responsable d'un Centre de soir/enfants rattaché à l'une des écoles. L'objectif de ce Centre est de créer autour des enfants du milieu un réseau de soutien nécessaire à leur bien-être et à leur réussite scolaire.

Définir un objet de recherche

Lors des premières rencontres, l'équipe est composée de la personne qui agit comme coordonnatrice des services éducatifs de ladite commission scolaire, de celle qui agit comme conseillère pédagogique en ce qui concerne l'éducation préscolaire, des deux directions d'écoles concernées et des deux chercheures. D'autres personnes, disposées à s'impliquer dans une telle démarche, se joignent ensuite à l'équipe. Ce sont les enseignantes des classes maternelles quatre et cinq ans des deux écoles, et les deux intervenantes sociales dont il a été fait mention précédemment.

Quelques rencontres permettent d'établir l'objet de la recherche. Des éléments théoriques et certaines données de recherche orientent nos discussions et nos réflexions, particulièrement les connaissances relatives aux programmes d'intervention précoce et aux relations parents-école. Nous avons aussi pris en compte la situation

scolaire et sociale dans laquelle émergeait le projet. Voici donc en quelques lignes, la trame de ces idées.

Les programmes d'intervention précoce

Les programmes d'intervention précoce américains les plus connus sont le programme Head Start, le programme Perry et le projet Abecedarian, et, si le premier des trois n'a pas fait l'objet de mesures d'évaluation rigoureuses, c'est le cas des deux autres peut-on lire dans un article synthèse sur le sujet (St-Laurent, 2000). Les conclusions des études longitudinales faites par Schweinhart et Weikart (1993) sur les enfants qui ont bénéficié du programme Perry ont permis de dire que ceux-ci, quand on les compare aux enfants provenant de milieux similaires mais qui n'ont pas bénéficié de ces mesures, ont mieux réussi dans la vie dans le sens où ils occupent de meilleurs emplois et ont moins de problème de délinquance (St-Laurent, 2000; Hamel, 1995).

Le ministère de l'Éducation du Québec (1992) a publié une étude évaluant les résultats des mesures qu'il avait mises en place dans les années soixante-dix. Cette étude met en valeur la supériorité du programme Passe-Partout par rapport aux autres programmes, et surtout par rapport aux classes maternelles. Même si la méthodologie utilisée dans cette étude a été remise en question (Capuano, Bigras, Gauthier, Normandeau, Letarte et Parent, 2001; Hamel, 1995; Terrisse et Boutin, 1994), les résultats sont souvent repris. À notre connaissance, c'est la seule étude visant à connaître l'effet des mesures compensatoires mises de l'avant par le ministère de l'Éducation. Les résultats donnent à penser que ce qui a fait la différence, c'est entre autres choses la participation des parents, car la maternelle-classe est le seul programme qui n'ait pas produit de changement notable chez les enfants et le seul programme dans lequel il n'y a pas de mesures particulières visant la participation des parents.

La participation des parents apparaît comme un des éléments clés de l'efficacité des programmes d'intervention précoce

Parallèlement aux programmes déjà mentionnés qui avaient été instaurés par le ministère de l'Éducation, des chercheurs universitaires québécois ont réalisé des travaux dans ce domaine. On peut consulter le travail de synthèse de Hamel (1995) à ce sujet. La participation des parents est un élément pris en compte, par exemple dans le programme ApprentiSage (Piché, Roy et Couture, 1994) et, selon Terrisse et Boutin (1994), elle rendrait les résultats plus durables. Plus récemment, l'initiative 1,2,3,Go! (Bouchard, 2000) s'inscrit d'emblée dans un modèle écologique et le soutien aux parents est un des objectifs visés. La participation des parents apparaît comme un des éléments clés de l'efficacité des programmes d'intervention précoce, comme le mentionne St-Laurent (2000, citant le travail de Reynolds, 1998) dans ses conclusions et recommandations.

Les liens avec les parents

La participation des parents à l'éducation préscolaire fait en quelque sorte partie de la culture québécoise. Ainsi, en 1982, le ministère de l'Éducation publiait un guide pédagogique sur la participation des parents à la maternelle (MEQ, 1982). En 1997 encore, un document expliquant le programme aux parents accompagnait le

texte du programme (MEQ, 1997 b). Les responsables de l'éducation préscolaire ont toujours considéré qu'il fallait d'une part, que les parents soient bien informés des objectifs de la maternelle et d'autre part, qu'on devait faciliter leur participation à différentes activités de la classe. Les parents démontrent ainsi leur intérêt à ce que l'enfant fait à l'école et comprennent mieux les objectifs de la maternelle. Ce sujet est aujourd'hui assez bien documenté et on s'entend pour y consacrer temps et énergie, surtout en vue de développer une relation de partenariat (Miron, 2004) plutôt que de se limiter à une transmission de l'information.

Prenant appui sur le modèle écologique développé par Bronfenbrenner (1979), Jacques et Baillargeon (1997; Baillargeon et Jacques 1994) soulèvent les facteurs de risque pour les enfants associés au manque de soutien des adultes dans les moments de transition de vie et qui les empêcheraient de donner un sens à cette nouvelle expérience qu'est l'école. Ces facteurs de risque sont reliés au mésosystème ou système concernant les relations famille, services de garde et école. Une attitude négative de la part des adultes rend plus difficile l'adaptation de l'enfant à son nouveau milieu de vie.

Cette question de la participation des parents est actuellement beaucoup discutée dans le milieu scolaire et différents modèles complémentaires sont mis de l'avant (Deslandes, 1999). À ce concept de participation, souvent limité à des activités parascolaires et à une transmission d'informations des enseignants aux parents, on associe maintenant celui d'appropriation. Ce terme est une traduction du mot anglais « empowerment » et signifie la volonté de donner plus de pouvoir et de contrôle aux parents (Bouchard, 2000). Le parent est alors davantage considéré comme une personne avec qui la responsabilité de l'éducation de l'enfant est assumée. Savoirs partagés, compétences partagées et reconnaissance réciproque des compétences de chacun sont les conditions de ce mode de relation.

La compréhension du rôle parental est un élément important qui explique l'agir du parent envers son enfant et, par conséquent, son attente par rapport à l'école tout comme le type de participation auquel on peut s'attendre de sa part (Deslandes, 1999). Le sentiment de compétence parentale détermine la décision des parents de participer ou de ne pas participer. Ce sentiment se développerait quand le type de rencontres ou de relations suscité par les enseignants facilite une mise en commun des ressources et des compétences de chacun. Voilà pourquoi on recommande de favoriser les relations de partenariat entre l'école et la famille. En outre, ce type de relations parents-école a pour conséquence d'offrir à l'enfant une expérience plus positive de l'école (Miron, 2004). Grâce au partenariat, les parents ont la possibilité de mieux comprendre ce qui se passe à l'école et de mieux soutenir leur enfant dans son cheminement scolaire. Ils contribuent ainsi à la création d'une communauté de soutien autour de l'enfant (Deslandes et Lafortune, 2000).

Grâce au partenariat, les parents ont la possibilité de mieux comprendre ce qui se passe à l'école et de mieux soutenir leur enfant dans son cheminement scolaire.

Avec l'intention de faciliter chez ces enfants de milieux défavorisés le développement des différentes compétences prescrites dans le programme (MEQ, 2001) et, s'inspirant du modèle écologique de même que des conclusions des programmes d'intervention précoce mettant de l'avant l'importance des relations parents-école, les membres de l'équipe ont décidé de coordonner leurs efforts pour mieux travailler

ensemble. Cette orientation implique une meilleure concertation à l'école des différentes catégories d'intervenants comme les enseignants, la direction et les travailleuses sociales qui agissent auprès des enfants et de leurs parents. La formulation du but de la recherche et de ses objectifs découle de ces intentions.

Objectifs de la recherche

Le but de la recherche est d'amener les directions, les enseignantes et les travailleuses sociales concernées à utiliser à l'endroit des parents, des stratégies de communication et de relation favorisant l'appropriation. Les objectifs qui s'ensuivent sont : 1) accroître les connaissances et les compétences des intervenants impliqués en matière de relations école-famille; 2) améliorer les pratiques en matière des relations école-famille; 3) analyser en groupe les pratiques individuelles et collectives relatives aux relations avec les parents; 4) renforcer la concertation et la collaboration entre les intervenants pour qu'ils soient plus efficaces ensemble dans l'action sur le terrain auprès des parents.

Méthodologie

En raison du contexte de la recherche et des objectifs visés, l'idée d'inscrire le projet dans une démarche de recherche-action s'est imposée d'emblée à l'équipe. Différents auteurs (Savoie-Zajc, 2001; Dolbec et Clément, 2000; Dolbec, 1997) ont effectué des recensions des écrits sur la recherche-action afin de retracer son évolution en même temps que les différentes façons de la concevoir. Nous avons retenu la description suivante qui met bien en valeur les deux composantes de recherche et d'action :

« La recherche-action s'apparente à un processus rigoureux de résolution de problèmes qui permet de réduire les écarts entre ce qui est observé et ce qui serait souhaitable. Elle ajoute à ce processus l'application de stratégies de recherche dans le but de contribuer au développement des connaissances et au savoir dans le champ de l'éducation ainsi que d'accentuer la prise de conscience des praticiens par rapport à leurs interventions dans leur milieu particulier » (Dolbec et Clément, 2000 : 205).

Repenser son agir professionnel en regard des relations école-famille et discuter en groupe de cet agir afin d'assurer la cohérence dans les interventions de chacun, le cheminement encadré par des stratégies de recherche, correspond à une démarche de recherche-action. À l'intérieur des différents paradigmes de la recherche-action, la présente recherche se situe dans le paradigme interprétatif (Dolbec, 1997) puisque que la manière d'appréhender la situation est d'analyser les réalités décrites par les participants qui sont dans l'action et leurs interprétations de cette réalité. Dans le paradigme interprétatif, on s'intéresse à « la cohésion des acteurs du système » (Dolbec, 1997 : 479).

Dans ce type de recherche, tous les intervenants concernés par le projet sont impliqués : ils décident des réflexions et des discussions à mener, des actions à entreprendre, et finalement des évaluations à en faire. La recherche se situe dans un modèle socio-constructiviste : les acteurs sont au centre de la démarche; ce sont leurs idées, leurs préoccupations, leurs propositions qui sont discutées et regardées sous différents angles; on parvient à des consensus que l'on met en action et les résultats sont de nouveau remis en perspective. La démarche est donc sociale et se fait en spirale, les étapes s'enrichissant les unes des autres. L'équipe évolue à travers l'itinéraire de ces différents temps de la recherche (Savoie-Zacj, 2001).

Ainsi donc, l'objet de la recherche concerne les pratiques professionnelles individuelles et collectives des acteurs du terrain. Pour travailler sur un tel objet, l'analyse collective des pratiques qui favorise le codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 1997) est apparue comme le dispositif à privilégier puisqu'il est au cœur de la recherche-action.

Nous avons donc créé un groupe d'analyse des pratiques (GAP) fonctionnant sur deux plans. Au premier plan se retrouvent deux sous-groupes, l'un en intervention scolaire et l'autre en intervention sociale. Le sous-groupe en intervention scolaire est composé des enseignantes des maternelles quatre ans et cinq ans, d'une direction d'école, du conseiller pédagogique et d'une chercheure; le sous-groupe en intervention sociale réunit pour sa part les deux intervenantes sociales, une des directions d'école, la personne coordonnatrice des services éducatifs et une chercheure. Au deuxième plan, il y a l'ensemble des membres de l'équipe, ou si l'on veut, les deux sous-groupes. Ceux-ci se réunissent pour planifier, pour échanger sur les résultats de leurs discussions respectives, pour partager leurs préoccupations, leurs intentions, pour élaborer des projets et les évaluer.

La pratique réflexive est un moyen particulièrement approprié pour poursuivre le développement de ses connaissances et de ses compétences

Le GAP fonctionne dans une perspective réflexive qui invite les acteurs du terrain à prendre, de manière systématique, leur propre pratique professionnelle comme un objet à connaître et à transformer au besoin. La pratique réflexive est un moyen particulièrement approprié pour poursuivre le développement de ses connaissances et de ses compétences, étant donné que la base de l'apprentissage, pour un praticien, c'est d'abord l'action et la réflexion dans l'action suivies d'un questionnement sur cette action dans un effort d'objectivation et de compréhension (Perrenoud, 2001; Bourassa, Serre et Ross, 1999; Schön, 1996, 1994). Pour cela, le groupe travaille à partir de situations concrètes d'intervention vécues sur le terrain, les analyse dans le but de cerner les aspects de l'action qui semblent poser problème puis, recherche des pistes de solution en vue d'améliorer l'efficacité des interventions auprès des élèves, en classe et dans l'école, et auprès des parents (St-Arnaud, 1992). Le matériel de base pour ce travail, ce sont des pratiques décrites et racontées par les acteurs du terrain et appartenant à une même famille de situations, par exemple, des situations de communication avec les familles. Le travail en groupe se structure autour de ce matériel de base et vise à problématiser les pratiques, c'est-à-dire à poser et à construire progressivement les problèmes de la pratique plutôt que de chercher tout de suite des voies de solution à un problème, comme si le problème était évident.

Comme l'analyse réflexive se fait en groupe dans le cadre du GAP, le travail se réalise dans une optique de codéveloppement professionnel laquelle repose sur une idée simple mais centrale à savoir qu'un praticien peut apprendre sur sa propre pratique en écoutant et en aidant d'autres praticiens à cheminer dans la compréhension et l'amélioration de la leur (Payette et Champagne, 1997). Les discussions entre pairs et les échanges structurés suscitent une dynamique d'interaction qui est une puissante source de motivation et un moteur de développement professionnel pour ceux qui y participent, étant donné que chacun profite dans ce cas non seulement du support moral des pairs mais, surtout, des clés d'interprétation fournies par le savoir d'action et d'expérience des autres participants (L'Hostie, 2003).

De plus, une stratégie de changement assisté oriente le travail réalisé en GAP et vise à dépasser les limites inhérentes aux savoirs d'action et d'expérience en introduisant dans la dynamique du changement, le savoir et le savoir faire spécialisés des chercheurs dans un effort pour concilier raison scientifique et raison pratique (L'Hostie et Doyon, 2004; Perrenoud, 2001; St-Arnaud, 1999). Il revient en effet aux chercheurs de soumettre à l'attention et à la critique des praticiens des connaissances scientifiques et des résultats de recherche pertinents aux problèmes analysés, de leur fournir des clés d'interprétation puisées dans les corpus théoriques de domaines tels que la psychopédagogie et la sociologie, afin que les acteurs de terrain puissent considérer ces apports dans la construction progressive des problèmes analysés et dans l'élaboration de leurs propres solutions à ces problèmes. Les chercheurs doivent en somme accompagner les praticiens dans une optique qui rejoint celle de Le Boterf (1990) lorsqu'il propose de concevoir l'accompagnement comme une fonction pédagogique visant essentiellement à aider les personnes accompagnées à nommer ce qu'elles font, à identifier les problèmes qu'elles rencontrent dans leurs pratiques, à les mettre en relation avec des ressources et des connaissances pertinentes aux problèmes rencontrés et, finalement, à les aider à faire le point sur leur démarche et leur progression afin d'assurer le bon déroulement du processus de changement enclenché dans le cadre de la recherche-action.

Les rencontres en groupe d'analyse des pratiques

Ce texte rend compte du déroulement de la recherche sur une durée de dix mois de travail en groupe d'analyse des pratiques. Avant d'entreprendre une telle démarche, quelques rencontres avaient permis aux initiateurs du projet provenant de la commission scolaire et aux chercheures de s'informer mutuellement de l'état de la situation et de préciser l'objet de la recherche. La démarche d'analyse collective des pratiques s'est déroulée sur une année scolaire, soit de septembre à juin. Pendant ce temps, quatorze rencontres ont été tenues, cinq du sous-groupe d'intervention sociale, quatre du sous-groupe d'intervention scolaire et cinq, de l'équipe complète.

Le contenu des rencontres du sous-groupe d'intervention scolaire porte sur les caractéristiques des enfants et des parents de ces milieux dits « à risque »; il est aussi question de l'entrée des enfants à l'école, des activités d'accueil offertes par l'école, des rencontres avec les parents, des services offerts, etc. Les membres du sous-groupe d'intervention sociale s'intéressent plus précisément aux modalités des rela-

tions avec les parents et aux activités du Centre de soir/enfants. Les moments où se trouvent réunis les deux sous-groupes servent à planifier les actions et à dresser des bilans pour mieux relancer celles-ci. Ils sont aussi un espace de réflexion et de discussion à partir de textes et de synthèses apportés par les chercheures ou encore, de rencontres avec des invités présentant des expériences concrètes relatives aux relations école-famille.

Toutes les discussions lors des rencontres sont enregistrées sur bandes audio. Aussi, une assistante de recherche prend des notes et prépare un compte rendu qu'elle complète à l'aide de l'enregistrement audio. Les chercheures, pour leur part, tiennent un journal de recherche. Une analyse de contenu de ce matériel, en cours de processus, nous offre des données préliminaires. Une triangulation de ces données permet de dégager quelques lignes directrices quant à l'orientation des résultats de la recherche-action au cours de cette première année.

Une deuxième année de travail en groupe d'analyse des pratiques est prévue afin de poursuivre le cheminement en cours. Pour alimenter les réflexions et les discussions au sujet des rapports école-famille, les chercheures ont prévu présenter un état de la question en regard des développements théoriques et empiriques sur ce sujet et en faire un objet de réflexion collective avec les membres de l'équipe de recherche.

Pour recueillir les données, d'une part, les chercheures vont continuer à tenir leur journal de recherche et d'autre part, les rencontres seront toujours enregistrées afin d'en tirer des comptes rendus. Une analyse de contenu des rencontres du groupe d'analyse des pratiques sera réalisée et permettra une analyse plus fine du contenu et de la dynamique des échanges. Nous pourrons ainsi dégager les éléments marquants des discussions au cours des rencontres et décrire la manière dont s'est construite, à travers les interactions, une nouvelle façon d'aborder les relations école-famille.

De plus, au terme de cette deuxième année de travail en groupe d'analyse des pratiques, il est d'ores et déjà prévu qu'un ensemble de moyens seront utilisés pour connaître, du point de vue des acteurs, les effets obtenus par la démarche. À cette fin, il y aura des entrevues semi-dirigées avec chacun des participants à l'aide d'un questionnaire préétabli; des entretiens ciblés en groupe avec les intervenants tant scolaires que sociaux de chaque école seront réalisés; enfin, un bilan sera dressé avec tous les participants au projet. Les entrevues, comme les entretiens ciblés et le bilan seront retranscrits pour permettre de procéder à des analyses de contenu d'abord, et à une triangulation des données par la suite. Ces analyses nous permettront de mieux cerner les changements dans les perceptions des intervenants, de même que les nouvelles pratiques en regard des relations école-famille.

Construction progressive de problèmes de la pratique en matière de relation famille-école et de voies d'action pour les résoudre : des résultats préliminaires

Une analyse de contenu des comptes rendus des rencontres tenues au cours de cette première année du projet ainsi que des journaux de recherche tenus par les deux chercheures nous permettent de dégager certains résultats préliminaires. Bien que partielles, les données accumulées jusqu'ici indiquent déjà un mouvement dans les conceptions et les pratiques entre le début et la fin de l'année scolaire, tant du côté des acteurs scolaires que de celui des intervenantes sociales en regard des relations école-famille.

Au cours des premières rencontres, les conceptions des acteurs scolaires sont à l'effet que l'école doit favoriser la réussite scolaire des enfants, ce pourquoi d'ailleurs ils ont mis sur pied les maternelles pour enfants de quatre ans. Les acteurs scolaires considèrent que les parents doivent soutenir leurs enfants dans ce cheminement scolaire, mais ils estiment que les parents de ces milieux défavorisés ne rencontrent pas bien leurs attentes, car les enfants se présentent à l'école avec des retards de développement. Du point de vue des acteurs scolaires, il revient alors à l'école de former les parents pour qu'ils agissent mieux avec leurs enfants afin de répondre aux attentes de l'école.

Les pratiques de ces acteurs scolaires en regard des parents sont conséquentes avec leurs conceptions. On tient les réunions statutaires avec les parents et on les convie quand il y a des problèmes, par exemple, au moment des études de cas. Les directions qui sont au premier plan dans l'établissement des relations avec les parents, témoignent de leur préoccupation pour trouver des moyens appropriés afin d'entrer en communication avec ceux-ci. Elles choisissent les formules, le vocabulaire, le ton, le mode de présentation en vue de prévenir l'inquiétude, le stress chez les parents. Les directions collaborent aussi avec les acteurs sociaux du Centre de soir pour enfants ou du Centre local des services communautaires. Cette collaboration, de même que la portée de leur tâche auprès des parents a une influence sur leur conception et leur préoccupation à l'égard des relations école-famille.

Pour leur part, les intervenantes sociales qui connaissent bien le milieu socio-économique et sont au courant des problèmes, considèrent que les parents ont besoin d'aide pour subvenir aux besoins de base de leurs enfants ainsi que pour devenir de meilleurs éducateurs. Mais, si les parents ont de grands besoins, ils ont aussi des capacités. Elles croient que l'école pourrait agir auprès d'eux en prenant en compte leurs capacités et en leur faisant vivre des expériences positives en regard de l'école.

Quant aux pratiques des intervenantes sociales, on constate qu'elles ont des stratégies pour entrer dans les maisons, savent créer des liens avec les parents et leur montrer comment intervenir de manière plus appropriée dans l'éducation de leurs enfants. À l'école, elles aident à établir des contacts avec les parents. Elles organisent occasionnellement des cafés rencontres avec eux pour les informer sur différents sujets relatifs à l'éducation des enfants.

C'est le portrait que l'on peut dégager des conceptions et des pratiques des intervenantes scolaires et des intervenantes sociales à partir des comptes rendus des premières rencontres de l'équipe de recherche. Dans les rencontres qui suivent, on note certaines prises de conscience au sujet des relations école-famille en général, et plus précisément concernant l'entrée à la maternelle au début de l'année scolaire et des attitudes à adopter en regard des retards de développement des enfants.

Au cours des rencontres, les intervenantes scolaires réalisent qu'elles font venir les parents à l'école seulement quand il y a des problèmes de comportement, d'apprentissage, ou les deux. On renforce ainsi chez ces parents l'image négative qu'ils ont déjà de l'école en raison de leur passé scolaire souvent marqué d'expériences pénibles. Ils peuvent difficilement alors aider leurs enfants à bien vivre cette transition entre la famille et l'école et faire valoir aux yeux de leurs enfants l'expérience comme positive. Ainsi qu'en témoignent les enseignantes et les directrices, il n'est pas étonnant que l'entrée scolaire se fasse sous le regard triste des parents et accompagnée des larmes des enfants. De plus, si on fait venir les parents à l'école pour leur montrer ce qu'ils doivent faire pour répondre aux attentes des enseignantes, on se trouve encore à leur signifier leur incompétence à être de bons parents.

Au fil des rencontres, les intervenantes scolaires en viennent à vouloir modifier leur mode de relation avec les parents et à désirer convier les parents à l'école pour des activités collectives et conviviales auxquelles ils seraient invités comme parents tout simplement. On pense à des moyens pour faire en sorte que l'entrée scolaire soit une expérience positive tant pour les parents que pour les enfants. On réfléchit aussi sur le rôle de l'enseignant en regard des retards de développement que présentent les enfants de ces milieux défavorisés.

Au terme de cette première année de travail en groupe d'analyse des pratiques, force est de constater que l'on assiste à une nouvelle synergie entre intervenantes scolaires et intervenantes sociales. Par exemple, on a convenu d'inviter les parents à assister à des activités dans la classe de leurs enfants pour leur permettre de voir ceux-ci en action dans ce milieu. C'est une des intervenantes sociales qui a fait les contacts, et la participation des parents a été plus importante que jamais. À la suite de l'activité, les parents ont pu faire part aux intervenantes sociales de leurs commentaires sur l'activité. Ces dernières ont assuré le suivi auprès des enseignantes et des directrices pour qu'ensemble, on envisage les points à améliorer. On a surtout convenu que l'activité serait récurrente. Aussi, on a décidé d'organiser un café rencontre en mai afin de recevoir, accompagnés de leurs parents, les enfants de quatre ans admis à la maternelle pour septembre. Cette fois, les enfants ont eu l'occasion de vivre des activités de la maternelle et de se faire une idée de ce qui les attend à l'école à l'entrée scolaire. Pendant ce temps, les parents ont été reçus par les intervenantes sociales pour discuter de différents sujets relatifs à l'éducation des enfants.

On assiste donc à un changement du mode de relation entre les intervenantes et à une meilleure collaboration entre elles, ce qui était un des objectifs du projet. On note également que, grâce à cette collaboration, les activités auxquelles sont conviés les parents se sont transformées, et que dans ces dernières, une place nouvelle est accordée aux parents.

Conclusion

Ce texte avait pour but de faire état d'une recherche initiée par le personnel d'une commission scolaire et menée conjointement avec des chercheurs de l'université. L'objectif que l'on s'est donné est de créer une communauté de soutien autour de l'enfant pour faire en sorte que les ressources humaines et matérielles mobilisées pour l'intervention précoce auprès des enfants soient des plus profitables pour le développement des enfants concernés. Le dispositif conçu pour répondre à cet objectif est le groupe d'analyse des pratiques, un lieu de rencontres, d'échanges, de réflexion pour les différents intervenants.

D'une rencontre à l'autre, les acteurs du terrain ont l'occasion de mettre en discours leurs pratiques, leurs idées, de les confronter avec celles des autres. La diversité des acteurs s'avère une richesse parce que chacun dans ses fonctions a développé un certain savoir-faire, adopté des stratégies d'action. L'échange des différents points de vue engendre une nouvelle perspective d'une situation donnée.

Les chercheurs, pour leur part, jouent un rôle d'animation, facilitent l'émergence des idées, amènent au besoin des résultats de recherches pour soutenir ou faire avancer la situation. La recherche-action assure un soutien aux différents acteurs car l'intervention pédagogique ou sociale auprès d'une clientèle de milieu défavorisé est particulièrement exigeante. La recherche donne lieu à une formation pour les différents acteurs grâce à la réflexion individuelle et collective, l'enrichissement des points de vue et l'apport des chercheurs. Enfin, elle favorise la transformation des pratiques individuelles et collectives par l'ouverture aux autres et la construction d'une vision qui intègre le point de vue de l'autre.

Dans le cas présent, la recherche-action permet aux intervenantes scolaires et sociales qui, jusque là, travaillaient d'un manière plutôt isolée et agissaient en fonction de leur point de vue sur la situation, d'échanger sur leur pratiques. Grâce aux rencontres en groupe d'analyse des pratiques, les regards posés sur les relations famille-école ont pu se croiser et les points de vue se sont élargis. Une nouvelle collaboration dans l'action en découle, mettant à profit les compétences de l'un et de l'autre pour la réussite des enfants. La recherche se poursuit pour une deuxième année et se terminera avec une cueillette de données et des analyses plus fines.

Références bibliographiques

BAILLARGEON, Madeleine et JACQUES, Marie. « Le rôle éducatif des services préscolaires envers tous les enfants québécois : qui doit l'assumer? », *Éducation et Francophonie*, vol. XXII, no 3, décembre 1994, 21-30.

BOUCHARD, Camille. « L'initiative 1,2,3 Go! Une approche écologique, communautaire, appropriative et promotionnelle du développement des enfants et une expérience en métissage des expertises », dans *Enfance et milieux de vie. Initiatives communautaires novatrices* sous la direction de Jean-Pierre Gagnier et Claire Chamberland, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2000, 47-64.

BOURASSA, Bruno, SERRE, Fernand et ROSS, Denis. *Apprendre de son expérience.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 1999, 181 p.

BRONFENBRENNER, Urie. *The ecology of human development, experiments by nature and design.* Cambridge: Harvard University Press, 1979, 319 p.

CAPUANO, France, BIGRAS, Marc, GAUTHIER, Manon, NORMANDEAU, Sylvie, LETARTE, Marie-Josée et PARENT, Sophie. « L'impact de la fréquentation préscolaire sur la préparation scolaire des enfants à risque de manifester des problèmes de comportement et d'apprentissage à l'école », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, no 1, 2001, 195-228.

DESLANDES, Rollande. « Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels », *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 3, no 1 et 2, 1999, 31-49.

DESLANDES, Rollande et LAFORTUNE, Louise. « Le triangle élève-école-famille dans le cadre du renouvellement des programmes d'études à l'école » dans *L'école alternative et la réforme en éducation. Continuité ou changement?* sous la direction de Richard Pallascio et Nicole Beaudry. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2000, 55-67.

DOLBEC, André. « La recherche-action » dans *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* sous la direction de Benoît Gauthier. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 1997, 467-496.

DOLBEC, André et CLÉMENT, Jacques. « La recherche-action » dans *Introduction à la recherche en éducation*, sous la direction de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc. Sherbrooke : Éditions du CRP, 2000, 199-224.

JACQUES, Marie et BAILLARGEON, Madeleine. « Point de vue écologique sur les services préscolaires en milieux défavorisés » dans *Éduquer avant l'école, L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques*, sous la direction de François Victor Tochon. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 1997, 207-228.

JANOSZ, Michel, FALLU, Jean-Sébastien et DENIGER, Marc-André. « La prévention du décrochage scolaire. Facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention » dans *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome II, Les problèmes externalisés, sous la direction* de Frank Vitaro et Claude Gagnon, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2000, 115-164.

HAMEL, Marthe. « Les services d'éducation et d'intervention pour la petite enfance », dans *Éducation et intervention au préscolaire* sous la direction de Nicole Royer. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin éditeur, 1995, 3-28.

LE BOTERF, Guy. *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris : Éditions d'Organisation, 1990, 172 p.

L'HOSTIE, Monique. « Construire des savoirs et des compétences pour l'enseignement à travers l'interaction professionnelle », dans les Actes du Colloque de l'UNESCO/ AFIRSE/ Commission nationale française pour l'UNESCO *Former les enseignants et les éducateurs : une priorité pour l'enseignement supérieur*, tenu à Paris les 29, 30 et 31 mai 2003. Paris : Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation avec le soutien du Ministère de l'Éducation Nationale. (CD-ROM).

L'HOSTIE, Monique et DOYON, Denise. « L'interactivité chercheur/enseignant : comment et pourquoi l'inscrire dans un dispositif de recherche en éducation », dans *Formation des professeurs et identité*, sous la direction de AFIRSE, J. Ardoino et G. Mialaret. Paris : L'Harmattan, 2004, 129-138.

MINISTERE DE LA SANTE ET DES SERVICES SOCIAUX. *Un Québec fou de ses enfants. Rapport du groupe de travail pour les jeunes*. Gouvernement du Québec, 1991.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUEBEC. « Éducation préscolaire », dans *Programme de formation de l'école québécoise*, 2001, 52-68.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Guide pédagogique, Préscolaire, La participation des parents au préscolaire*. Gouvernement du Québec, 1982, 134 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *L'impact des interventions éducatives précoces en milieu socio-économiquement faible sur la situation scolaire des élèves sept ans après leur entrée en première année du primaire*. Québec : Direction générale de la recherche, 1992, 11 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (a). *Parents : des réponses à vos questions à propos du programme d'éducation préscolaire*. Québec, Gouvernement du Québec, 1997, 21 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (b). *Prendre le virage du succès*. Gouvernement du Québec, 1997.

MIRON, Jean-Marie. « Les services préscolaires et la famille : Un partenariat à créer », dans *Le monde du préscolaire*, sous la direction de Nicole Royer. Montréal : Gaëtan Morin, éditeur, 2004, 225-244.

PAYETTE, Adrien et CHAMPAGNE, Claude *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 1997, 211 p.

PERRENOUD, Philippe. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur, 2001, 219 p.

PICHÉ, Christiane, ROY, Bertrand et COUTURE, Germain. « Description d'un programme d'intervention auprès de familles à hauts risques psychosociaux et analyse comparative du stress personnel, du stress parental et du contexte de vie des mères participantes », dans *La famille et l'éducation de l'enfant, De la naissance à six ans* sous la direction de Bernard Terrisse et Gérald Boutin, Montréal : Les Éditions Logiques, 1994, 297-315.

PROVOST, Marc A. et ROYER, Nicole. « Les influences familiales dans le développement socio-affectif de l'enfant » dans *Le monde du préscolaire*, sous la direction de Nicole Royer. Montréal : Gaëtan Morin, éditeur, 2004, 41-64.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine. « La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites », dans *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* sous la direction de Marta Anadon avec la collaboration de Monique L'Hostie. Saint-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'Université Laval, 2001, 15-49.

SCHÖN, Donald A. (1996). « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », dans *Savoirs théoriques et savoirs d'action* sous la direction de Jean-Marie Barbier, Paris : PUF, 1996, 201-222.

SCHÖN, Donald A. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal : Éditions Logiques, 1994, 418 p.

SCHWEINHART, Lawrence J. et WEIKART, David P. "Success by empowerment: The High/Scope Perry preschool study through age 27", *Young Children*, vol. 49, no 1, novembre 1993, 54-58.

ST-ARNAUD, Yves. *Le changement assisté.* Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1999, 224 p.

ST-ARNAUD, Yves. *Connaître par l'action.* Montréal : Presses de l'Université de Montréal. 1992, 11 p.

SAINT-LAURENT, Lise. « Les programmes de prévention de l'échec scolaire. Des développements prometteurs », dans *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome II, Les problèmes externalisés*, sous la direction de Frank Vitaro et Claude Gagnon, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2000, 5-67.

TERRISSE, Bernard et BOUTIN, Gérald. « Recherche et intervention auprès de jeunes enfants en difficulté : bilan et perspectives », dans *La famille et l'éducation de l'enfant, De la naissance à six ans* sous la direction de Bernard Terrisse et Gérald Boutin, Montréal : Les éditions LOGIQUES, 1994, 25-40.

TRUDEL, Marcel, PUENTES-NEUMAN, Guadalupe et NTEBUTSE, Jean Gabin. « Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque et la valeur heuristique du construit de résilience en éducation », *Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 27, Nos 2&3, 2002, 153-173.