

InterActions

Centre de recherche et de partage des savoirs
CSSS de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent • CAU

LES INTERVENANTS COMMUNAUTAIRES-SCOLAIRES DANS DES QUARTIERS DÉFAVORISÉS ET PLURIETHNIQUES DE MONTRÉAL

SYNTHÈSE COMPARÉE DES
INITIATIVES ET ÉTAT DE LA SITUATION

GENEVIÈVE AUDET et **MARYSE POTVIN**

avec la collaboration de

Murielle Burham-Bella

Maurice Casaubon

Ghayda Hassan

Garine Papazian-Zohrabian et

Jean Bélanger

SEPTEMBRE 2013

ÉQUIPE DE RECHERCHE

Maryse Potvin, chercheure principale, professeure, Université du Québec à Montréal (UQAM)

Geneviève Audet, agente de recherche, Université de Montréal

Maurice Casaubon, conseiller civil en concertation, Service de police de la Ville de Montréal (SPVM)

Murielle Burham-Bella, coordonnatrice projet Intervenant(e)s Communautaire Scolaire, Table de concertation jeunesse de Côte-des-Neiges

Ghayda Hassan, professeure, UQAM

Garine Papazian-Zohrabian, professeure, Université de Montréal

Jean Bélanger, professeur, UQAM

Cette recherche a pu être réalisée grâce à une subvention du programme de soutien à la recherche 2012-21013 du Centre de recherche et de partage des savoirs InterActions, CSSS de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent-CAU.

COORDINATION DE L'ÉDITION

Geneviève Reed, centre de recherche et de partage des savoirs InterActions, CSSS de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent-CAU

DIFFUSION

Centre de recherche et de partage des savoirs InterActions, CSSS de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent-CAU : www.centreinteractions.ca

REPRODUCTION

Il est permis de reproduire à des fins purement informatives et non commerciales tout extrait du présent document pourvu qu'aucune modification n'y soit apportée et que le nom de l'auteur original et de la source soient clairement indiqués.

ISBN 978-2-923842-24-0

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada



Sommaire

Le présent rapport s'intéresse particulièrement au rôle professionnel des intervenants communautaires-scolaires (ICS) en vue de favoriser la réussite sociale et scolaire des enfants en soutenant l'intégration des parents en milieux défavorisés et pluriethniques. Il traite des travaux réalisés antérieurement sur ces agents dans l'objectif d'effectuer une mise en commun des études existantes depuis vingt ans sur ce type d'intervenants au Québec. Par ailleurs, le rapport présente la synthèse de la *Journée de réflexion sur la pratique des ICS et la concertation avec le milieu* organisée tenue le 19 février 2013 à Montréal. Cette journée portait sur des thématiques jugées prioritaires et liées aux situations migratoires et aux processus d'adaptation, d'intégration et d'acculturation des familles et des jeunes issus de l'immigration ou réfugiés.

Principales conclusions

- Il y a peu d'études scientifiques ou gouvernementales québécoises sur les intervenants communautaires-scolaires, malgré une présence continue de ces agents dans les rapports école-famille-communauté depuis les années 1980.
- Il existe une grande similitude des défis et enjeux de la pratique des ICS soulevés par la documentation depuis les années 1980-90. Leur rôle a toujours été plus ou moins reconnu ou soutenu par les décideurs et les milieux scolaires à différentes époques. Leur statut a toujours été fragile et leurs fonctions relativement semblables. Ils ont toujours occupé une fonction sociale et un statut d'intermédiaire entre l'école et la communauté locale.
- En dépit de la fluidité de leur pratique, le milieu scolaire reconnaît l'importance et l'effet positif de la présence des ICS sur plusieurs dynamiques relationnelles, communicationnelles et organisationnelles au sein de leur école (Bilodeau et coll., 2010) : violence, drogues, démotivation scolaire et autres.
- Les pistes les plus importantes qui ont émergé des débats dans le cadre de la *Journée de réflexion sur la pratique des ICS et la concertation avec le milieu* sont de construire un cadre de référence commun, une communauté d'apprentissage des ICS montréalais et une stratégie concertée avec les équipes-écoles pour faire front commun auprès des ministères et ainsi mieux intervenir auprès des familles et des jeunes.

Table des matières

SOMMAIRE	3
PRINCIPALES CONCLUSIONS	3
TABLE DES MATIÈRES	5
INTRODUCTION	7
NOS OBJECTIFS.....	8
1. PORTRAIT DES ÉTUDES MENÉES, DES ANNÉES 1980 À NOS JOURS	11
1.1 LES INTERVENANTS COMMUNAUTAIRES-SCOLAIRES.....	13
1.2 LES INTERVENANTS COMMUNAUTAIRES-SCOLAIRES INTERCULTURELS.....	14
1.3 LES AGENTS-ACCOMPAGNATEURS.....	16
2. SYNTHÈSE COMPARÉE DES INITIATIVES DANS DEUX QUARTIERS MONTRÉLAIS.....	19
2.1 L'AMPLEUR DU DÉPLOIEMENT.....	19
2.2 LES POPULATIONS CIBLÉES PAR L'ICS.....	20
2.3 LES MODES DE GESTION.....	22
2.4 LE RÔLE DE L'INTERVENANT COMMUNAUTAIRE-SCOLAIRE.....	23
2.5 LES POINTS FORTS ET LES DÉFIS À RELEVER TELS QUE DOCUMENTÉS PAR LES ÉTUDES.....	24
2.5.1 Les points forts.....	24
2.5.2 Les défis à relever.....	25
3. LA JOURNÉE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE DES ICS	27
3.1 ATELIER 1. DÉFIS ET OBSTACLES : REGARDS CROISÉS DE DIFFÉRENTS ACTEURS.....	28
3.2 ATELIER 2. PISTES D'ACTION POUR UNE INTERVENTION PLUS EFFICACE.....	29
3.3 PLÉNIÈRE. DES DÉFIS COMMUNS À RELEVER.....	31
3.4 RECOMMANDATIONS ISSUES DE LA JOURNÉE DE RÉFLEXION.....	32
CONCLUSION.....	33
BIBLIOGRAPHIE	35
ANNEXE 1. INVITATION À LA JOURNÉE DE RÉFLEXION	39
ANNEXE 2. PROGRAMME DE LA JOURNÉE DE RÉFLEXION	41
ANNEXE 3. LISTE DES PARTICIPANTS À LA JOURNÉE DE RÉFLEXION	42

Introduction

La pluriethnicité et la défavorisation socioéconomique sont deux phénomènes distincts mais qui se conjuguent très souvent. L'interrelation de ces deux phénomènes semble s'accroître depuis quelques années dans différentes régions du Québec avec l'accroissement de réfugiés et d'immigrants récents, souvent issus de minorités visibles (Collin et Jensen, 2009). Ils vivent, à des degrés variables, des difficultés d'intégration socioéconomique, linguistique et culturelle dans lesquelles s'entremêlent des problèmes liés à l'adaptation en contexte d'accueil (trajectoires migratoires déstabilisantes, langue et différences culturelles, capital social fragilisé, éclatement des familles, isolement social (Rousseau et Drapeau, 2004), mais aussi diverses modalités de discriminations classistes, racistes, sexistes, ethniques qui peuvent perdurer d'une génération à l'autre (Corak, 2005; Potvin, Eid et Venel, 2007).

Pour certains sous-groupes des minorités visibles, nées au Québec ou à l'étranger, des inégalités troublantes persistent, notamment chez les communautés noires, au sein desquelles les deux tiers des enfants et 72,5 % des familles monoparentales vivent sous le seuil de la pauvreté en 2006 (Torczyner et Springer, 2010). Selon le *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal* en 2005 (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2006), 43,7 % des élèves nés au Québec de deux parents nés à l'étranger résident dans une zone défavorisée, alors que c'est le cas de 48,8 % des élèves nés à l'étranger de deux parents nés à l'étranger. C'est donc pour près de la moitié des jeunes issus de l'immigration, de première ou de deuxième génération, que se conjuguent ces deux problématiques à Montréal. Les conséquences de ces inégalités sont à la fois sociales et scolaires : retards, décrochage ou échecs; problèmes de santé physique et mentale; troubles de comportement; repli, toxicomanie, criminalité, et autres.

Dans les quartiers pluriethniques et défavorisés, les familles issues de l'immigration utilisent peu les ressources institutionnelles et communautaires du quartier, l'école constituant souvent l'institution *centrale* qui rejoint les jeunes et leur famille. Depuis plus de 30 ans, les écoles en milieux pluriethniques et défavorisés ont connu divers types d'interventions visant l'adaptation systémique à la diversité ethnique et le soutien des élèves de milieux défavorisés dont la collaboration école-famille-communauté fait partie. Au cours des années 1990 et 2000, certains grands programmes, tels que *L'École montréalaise* pour le primaire ou *Agir Autrement* pour le secondaire, visaient particulièrement cette dimension et ils ont fait l'objet d'importantes évaluations (Janosz et coll., 2010). Quelques recherches ont porté plus spécifiquement sur une forme particulière de pratique communautaire qui a connu différentes appellations depuis les années 1980, appellations qui coexistent encore aujourd'hui au Québec : l'agent de milieu, l'agent de liaison, l'intervenant interculturel, l'intervenant communautaire-scolaire (ICS) ou l'intervenant communautaire-scolaire et interculturel (ICSI). Ces appellations semblent être utilisées de manière équivalente.

Les *agents de milieu* ou *agents de liaison* ont été implantés dès le début des années 1980 pour répondre aux différents défis qu'engendrait la présence accrue d'élèves issus de l'immigration dans les écoles francophones depuis l'adoption de la loi 101 en 1977. Ils faisaient alors partie des services dont s'était dotée la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM) (Laperrière, 1983; Beauchesne, 1987; Mc Andrew, 1988; Plante-Proulx, 1988). Les travaux sur ces agents ont cherché à mieux définir leur pratique qui se situe à l'intersection du communautaire et du scolaire, dans une optique de réussite scolaire et sociale des élèves (Mc Andrew et Hardy, 1992; Bilodeau et coll., 2009, 2010a, 2010 b; Potvin et coll., 2010; Montgomery et coll., 2010; Table de concertation jeunesse de Côte-des-Neiges, 2011a, b; 2012). Ils ont montré que ce type d'intervention crée du lien social, par une présence attentionnée auprès des jeunes et des familles et favorise leur intégration socioscolaire, dans le but de maximiser la synergie entre l'école, la famille et la communauté (particulièrement les organismes et les ressources du milieu).

Les recherches ont mis en évidence que la collaboration école-famille-communauté n'est plus un luxe mais une nécessité. Les recommandations ministérielles vont dans ce sens et des programmes tels que *l'École montréalaise* ou *Agir Autrement* (maintenant regroupés sous l'appellation *Une école montréalaise pour tous*) visent particulièrement cette dimension. Les décideurs autant que les milieux scolaires ou communautaires reconnaissent que l'école doit désormais travailler de concert avec d'autres acteurs de son milieu pour accomplir ses missions, dans un contexte en perpétuel changement. Les intervenants communautaires-scolaires prennent ainsi tout leur sens.

Le présent rapport s'intéresse particulièrement au rôle professionnel de ces intervenants en vue de favoriser la réussite sociale et scolaire des enfants en soutenant l'intégration des parents en milieux défavorisés et pluriethniques. Il traite de ces travaux dans l'objectif d'effectuer une mise en commun des études existantes depuis vingt ans sur ce type d'intervenants au Québec. En revisitant plus spécifiquement les données issues des principales « études de cas » menées dans deux quartiers montréalais, l'optique est de les rendre plus accessibles aux différents milieux de pratique.

Nos objectifs

Plus spécifiquement, l'objectif général est de produire un rapport synthèse accessible et utile pour les intervenants qui permet de jeter un regard « actualisé » sur leur pratique. Pour ce faire, nous avons :

1. Dressé un portrait des principales études empiriques québécoises sur ces intervenants depuis les années 1980, en tenant compte de la « littérature grise », gouvernementale, communautaire ou scientifique.
2. Comparé les similitudes et différences entre les pratiques de ces intervenants sur différents territoires montréalais.

3. Effectué une analyse transversale des recherches locales afin de produire des savoirs génériques.

Le portrait ne visait pas à être exhaustif, mais plutôt à répondre aux besoins exprimés par les partenaires du milieu qui souhaitaient avoir un regard d'ensemble et un bilan actualisé des pratiques, besoins et défis, afin de produire des outils de différents types (informationnels, pédagogiques, etc.), utiles pour les intervenants, les jeunes ou leurs familles.

Ce rapport comporte deux volets. Dans le premier, après un bref rappel historique de l'évolution de ce type de pratique au carrefour du scolaire et du communautaire, nous cernons les spécificités et les similitudes entre les intervenants communautaires-scolaires (ICS) et les intervenants communautaires-scolaires interculturels (ICSI). Nous comparons ensuite les deux principales initiatives ICS implantées à Montréal, soit celle de Bordeaux-Cartierville et celle de Côte-des-Neiges. Elles sont mises en contraste selon cinq principaux éléments, soit : 1) l'ampleur de leur déploiement, 2) les cibles de l'intervention, 3) le mode de gestion, 4) le rôle de l'ICS et 5) les points forts et les défis à relever, tels que documentés. L'implantation d'un ICS dans le quartier de Saint-Laurent étant très récente, il existe moins de documents sur cette initiative. Nous avons toutefois intégré les quelques informations existantes concernant ce projet à différents endroits dans la comparaison des quartiers.

Dans le second volet, nous présentons la synthèse de la *Journée de réflexion sur la pratique des ICS et la concertation avec le milieu* organisée par notre équipe le 19 février 2013 à Montréal. Cette journée portait sur des thématiques jugées prioritaires et liées aux situations migratoires et aux processus d'adaptation, d'intégration et d'acculturation des familles et des jeunes issus de l'immigration ou réfugiés. Elle a permis à des acteurs scolaires, dont des ICS, œuvrant dans des écoles primaires et secondaires de différents quartiers de Montréal, de se rencontrer et d'échanger autour de deux enjeux : les défis et obstacles rencontrés et les pistes d'action pour une intervention plus efficace.

1. Portrait des études menées, des années 1980 à nos jours

La littérature gouvernementale ou scientifique québécoise portant sur le rôle ou l'impact des intervenants communautaires-scolaires, *agents de milieu* ou *agents de liaison*, est plutôt rare et fragmentaire. On recense quelques travaux vers la fin des années 1980 ainsi que des bilans d'activités et études empiriques datant des cinq dernières.

Les premières études qui se sont intéressées au rôle des *agents de milieu* ou *agents de liaison* au cours des années 1980 — engagés à l'époque par la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM) pour répondre à l'arrivée massive des élèves issus de l'immigration dans les écoles francophones — ont révélé, au-delà d'une diversité certaine, une ambiguïté quant aux modèles mis en œuvre et à la tâche qu'exécute l'agent, ainsi qu'une absence de consensus par rapport à son mandat et aux finalités de son intervention (Laperrière, 1983; Beauchesne, 1987; Mc Andrew, 1988; Plante-Proulx, 1988).

Le bilan évaluatif le plus complet effectué à cette époque est sans doute celui de McAndrew et Hardy (1992) sur *Les agents de liaison et les agents de milieu*. À l'époque, un agent de liaison en milieu scolaire avait comme principal mandat de communiquer essentiellement avec les parents à la demande de la direction ou des enseignants (Mc Andrew et Hardy, 1992). Pour sa part, un

agent de milieu en contexte scolaire avait le mandat de s'impliquer dans plusieurs activités tant pédagogiques que culturelles ou récréatives (*Ibid.*). Ce bilan a notamment mis en perspective cette ambiguïté et cette absence de consensus autour du rôle des agents de milieu ou de liaison. Plusieurs questionnements et enjeux portant globalement sur les objectifs, groupes cibles et types d'intervention de ces agents se dégagent de ce bilan :

- « L'agent devrait-il intervenir essentiellement auprès des parents de l'école? Quels seraient alors les objectifs prioritaires poursuivis? L'un de ces buts serait-il d'outiller davantage les parents afin qu'ils aident leurs enfants à réussir dans leurs études?
- L'agent devrait-il diriger l'essentiel de son travail vers l'élève pour l'aider à réussir sa tâche d'apprenant et pour faciliter son intégration sociale?
- Cet agent devrait-il agir en priorité comme personne-ressource auprès de l'équipe-école? Il aurait alors pour tâche d'informer le milieu sur les valeurs des différentes communautés en présence. Il proposerait et animerait également des projets scolaires susceptibles de développer de bonnes relations interculturelles.
- Devrait-on privilégier un agent par communauté culturelle ou seulement un agent pour l'ensemble de l'école? » (Mc Andrew et Hardy, 1992 : 4).

D'ailleurs, certains de ces questionnements sont encore d'actualité aujourd'hui, comme nous le verrons dans le présent rapport.

Dans les documents officiels de cette époque, on note également une certaine diversité dans la manière de définir le titre et le rôle de l'agent. Il n'existe pas une définition qui fait l'unanimité. En effet, que

ce soit dans le mémoire de la CÉCM sur *l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration* (CÉCM, 1991), dans le rapport annuel de l'Opération renouveau (CÉCM, 1986-87), ou encore dans le mémoire intitulé *Les enfants des milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles* (Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1991), les nombreuses descriptions de tâches ne témoignent pas d'un consensus clair. Un consensus se dégage toutefois sur le rôle de « rapprochement » ou de « médiateur » de ces agents, ainsi que sur les trois cibles majeures de leur intervention, soit l'élève, les parents et l'équipe-école ou acteurs scolaires.

Par ailleurs, le bilan de Mc Andrew et Hardy (1992 : 34) dresse le profil de ces agents qui, en raison de leur rôle et mandat, doivent posséder les caractéristiques suivantes :

- Avoir une bonne maîtrise du français;
- Avoir une bonne connaissance :
 - de la culture québécoise
 - de la culture des communautés avec lesquelles il travaille
 - de la langue de la communauté avec laquelle il travaille essentiellement
 - de plusieurs lois, notamment celles concernant l'instruction publique, la protection de la jeunesse, l'immigration et les communautés culturelles
 - des services offerts dans le quartier et spécialement ceux offerts par le CLSC;
- Être un bon communicateur;
- Être une personne engagée socialement, dynamique et capable de s'adapter facilement.

Les agents, qui relevaient à l'époque exclusivement du secteur de l'éducation, pointaient la nécessité d'être mieux intégrés

à l'équipe-école par leur participation aux réunions de l'équipe ou par la création d'outils pédagogiques qui pourraient être susceptibles de faciliter leur travail (*Ibid.*). Ces enjeux sont encore d'actualité pour les intervenants communautaires-scolaires.

La première recommandation émanant de ce bilan souligne la nécessité de « maintenir un service d'agents facilitant l'intégration des élèves des communautés culturelles et de leurs parents dans le système scolaire » (Mc Andrew et Hardy, 1992 : 45). Leur présence est reconnue comme nécessaire dans les écoles. Toutefois, les auteures recommandent de mieux définir le mandat de l'agent afin qu'il soit davantage en mesure de :

- « favoriser la réussite scolaire et l'adaptation psychosociale de l'élève en permettant une meilleure compréhension des cultures et des partenaires en présence à l'école;
- résoudre les problèmes de communication existant entre les parents et l'école, issus d'une incompréhension linguistique ou d'un écart de cultures » (*Ibid.* : 45).

Il est également recommandé de n'utiliser qu'un seul titre pour définir les agents de liaison et les agents de milieu, puisque, dans la pratique, leurs rôles ne sont pas différenciés (*Ibid.* : 46).

Plus récemment, d'autres recherches québécoises ont porté sur cette forme particulière de pratique. C'est le cas notamment des travaux s'intéressant aux intervenants communautaires-scolaires (ICS) (Bilodeau et coll., 2009, 2010a, 2010 b; Potvin et coll., 2010; Montgomery et coll., 2010; Table de concertation jeunesse de Côte-des-Neiges, 2011a, b; 2012), aux intervenants communautaires-scolaires interculturels (ICSI) (Table de concertation des organismes

au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI, 2011; 2013) et aux agents-accompagnateurs (MELS, 2012). On constate qu'aujourd'hui leurs différentes appellations dont les frontières se chevauchent et dépendent à la fois du milieu dans lequel elles se déploient (région de Montréal ou les autres régions) et de la source de financement dont elles sont tributaires, que ce soit le ministère de l'Éducation ou le ministère de la Santé et des Services sociaux.

1.1 Les intervenants communautaires-scolaires

Depuis le milieu des années 2000, trois quartiers défavorisés et pluriethniques montréalais ont réintégré dans leurs écoles des « agents des milieux », désormais appelés des intervenants communautaires-scolaires (ICS). Cet intervenant, basé dans une école, œuvre à la mise en réseau des partenaires communautaires et des écoles afin de répondre aux besoins des jeunes qui fréquentent l'établissement scolaire et de leur famille, qu'ils soient issus ou non de l'immigration. Favoriser la réussite scolaire des élèves constitue l'objectif de ses interventions, mais un objectif élargi et commun aux trois territoires s'est dégagé et précisé au fil des années : celui de favoriser la réussite sociale et scolaire des enfants en soutenant l'intégration des parents.

En 2009, une équipe de recherche du Centre de santé et de services sociaux (CSSS) de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent-CAU proposait une recherche sur la « modélisation de la pratique » des ICS, alors qu'une petite recherche évaluative était menée au même moment par une autre équipe dans le quartier Côte-des-Neiges. Ces deux études, l'une portant sur l'initiative intersectorielle *Un milieu ouvert sur ses écoles* dans Bordeaux-Cartierville (Bilodeau et coll., 2009; Bilodeau et coll., 2010a, 2010 b) dans

lequel s'inscrit la mise en place d'ICS dans les écoles de Bordeaux-Cartierville et l'autre menée dans Côte-des-Neiges (Montgomery et coll., 2010; Table de concertation jeunesse de Côte-des-Neiges, 2011a, 2011 b, 2012), ont permis de mettre en lumière la pratique des intervenants communautaires-scolaires (ICS) sur ces territoires montréalais.

Cependant, l'initiative *Un milieu ouvert sur ses écoles* est davantage documentée. Il s'agissait d'une recherche subventionnée sur trois ans qui comportait trois volets dont l'un qui se concentrait particulièrement sur la pratique de l'intervenant communautaire-scolaire et comprenait deux parties : d'une part, la description de la pratique et l'évaluation de celle-ci et d'autre part, la mise en correspondance de cette pratique avec l'expérience des jeunes qui en bénéficient. L'équipe de Bordeaux-Cartierville a effectué une description émergente de la pratique des ICS à partir du récit que les praticiens font de leurs actions (cahiers de bord) et d'observations d'un tiers externe (chercheur). Les descriptions de la pratique ont ensuite été validées par des acteurs internes à l'Initiative (direction et personnel scolaires et acteurs de la communauté).

Dans le quartier Côte-des-Neiges, la recherche évaluative a analysé une dizaine d'entrevues effectuées auprès d'ICS du territoire sur une période d'un an. Cette recherche s'est intéressée au point de vue des intervenantes sur le projet et a effectué une évaluation participative. Ces informations, tout en étant complémentaires à celles de Bordeaux-Cartierville, ne sont pas aussi approfondies d'un point de vue scientifique. Toutefois, le projet dans ce quartier a documenté ses activités par l'entremise de bilans d'activités très systématiques depuis l'avènement des ICS en 2007. Ces rapports d'activités particulièrement détaillés et la recherche

évaluative constituent notre source principale d'informations pour ce territoire.

Dans le quartier Saint-Laurent, aucune recherche évaluative n'a encore été menée par des chercheurs sur la pratique de l'ICS depuis son implantation en 2011, une pratique encore assez limitée (une intervention de sept heures par semaine dans trois écoles). La comparaison de la pratique des ICS à Montréal, que nous ferons au point 2, portera donc presque essentiellement sur les deux initiatives les plus documentées, soit Bordeaux-Cartierville et Côte-des-Neiges.

1.2 Les intervenants communautaires-scolaires interculturels

Les intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI) constituent un modèle de pratique similaire aux ICS, mais qui s'est surtout développé dans d'autres régions que celle de Montréal. Il s'agit d'intervenants à l'emploi d'organismes communautaires qui œuvrent spécifiquement auprès des familles réfugiées et immigrantes, notamment dans les villes ciblées par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles dans le cadre de sa stratégie de régionalisation de l'immigration — dont la première politique date de 1992 — et plus récemment, de son *Programme régional d'intégration* (PRI) implanté en 2004.

En 2011, la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI) organisait une première rencontre nationale regroupant une cinquantaine d'intervenants communautaires-scolaires interculturels (ICSI) de partout au Québec. Ces ICSI sont définis comme suit :

« ... un employé de l'organisme d'accueil des nouveaux arrivants qui intervient à la fois auprès du jeune et de sa famille et

auprès des acteurs scolaires. C'est un facilitateur dans le développement et la consolidation d'un réseau multisectoriel et multidisciplinaire travaillant de connivence avec la famille immigrante autour du support à l'enfant et à sa famille. C'est un conseiller et un médiateur essentiel pour les différents acteurs notamment scolaires sur le volet interculturel de leurs interventions. » (TCRI, 2012 : 8).

Ils ont alors été réunis afin d'identifier certaines initiatives existantes, pratiques porteuses, défis et actions à mener en vue de mieux soutenir les intervenants(e)s, les familles réfugiées ou immigrantes et les acteurs scolaires (TCRI, 2012).

En 2013 a eu lieu la deuxième édition de la Rencontre nationale des intervenants communautaires-scolaires interculturels (ICSI). L'objectif de cette rencontre était de valider la définition du rôle de l'ICSI auprès des ICSI eux-mêmes, en vue de se doter d'un cadre de référence. Ainsi, dans les ateliers qui étaient proposés, les participants avaient à échanger sur le rôle de « facilitateur » et de « médiateur » de l'ICSI auprès des enfants et des jeunes réfugiés et immigrants, des familles réfugiées et immigrantes, des acteurs scolaires ou des divers acteurs de la communauté (TCRI, 2013). Selon les participants, la spécificité des ICSI est d'être à la fois « porteur de l'approche communautaire et de l'expertise interculturelle » (TCRI, 2013 : 34), ce qui le distingue des autres types d'intervenants. Ayant développé une expertise « interculturelle », leur action se concentre sur les populations issues de l'immigration, particulièrement sur les réfugiés, alors que le champ d'intervention des intervenants communautaires-scolaires (ICS) est plus large. Cependant, puisque les ICS à Montréal ont été implantés dans trois territoires multiethniques, l'expertise interculturelle doit constituer aussi une partie intégrante de leur pratique. Si les ICS et les ICSI sont

rattachés à un organisme communautaire, les ICS sont plus souvent basés dans une ou plusieurs écoles.

Par ailleurs, les intervenants communautaires-scolaires interculturels (ICSI) préconisent une « approche famille » (différente d'une approche ciblant les parents) en ne ciblant pas uniquement les jeunes. Leur action rejoint donc davantage les objectifs des ICS de Côte-des-Neiges que ceux de Bordeaux-Cartierville qui, tel que nous le verrons au point 2, interviennent surtout auprès des jeunes afin de faciliter leur intégration et leur réussite éducative. « Les interventions de l'ICSI s'adressent à la famille dans son ensemble et dans sa singularité (parcours migratoire, situation de chaque membre de la famille, etc.) » (*Ibid.* : 34).

Plus spécifiquement, selon le bilan de la TCRI, leur rôle de « facilitateur » et de « médiateur » des ICSI, se décline auprès de quatre groupes différents : les jeunes réfugiés et immigrants, les familles réfugiées et immigrantes, les intervenants scolaires et les différents acteurs de la communauté. Auprès des jeunes réfugiés et immigrants, leur action s'articule autour de six grands axes (*Ibid.* : 35-36) : 1) Accompagner et soutenir les élèves lors de l'entrée à l'école (visite des lieux, explications des règlements dans la langue maternelle, etc.); 2) Faciliter les relations et assurer ponctuellement des médiations interculturelles entre les jeunes réfugiés et immigrants et leurs parents, les autres jeunes, les acteurs scolaires ou de la communauté; 3) Organiser des ateliers de discussion pour les jeunes (intimidation, policier, etc.); 4) Organiser des activités de rapprochement interculturel entre les élèves immigrants et les autres élèves; 5) Favoriser l'accès des jeunes aux services appropriés (soutien aux apprentissages, programmes gouvernementaux, ONG) en les informant ou en procédant à des références ou à des

accompagnements; et 6) Organiser des activités pour faciliter leur intégration et leur développement.

Leur action auprès des familles réfugiées et immigrantes va dans le même sens : faciliter la compréhension des structures, des règles de fonctionnement, des valeurs et des attentes de la société québécoise par les familles immigrantes ou réfugiées (ex. : éducation des enfants, boîte à lunch, système scolaire); les informer sur les diverses ressources de la société d'accueil, les accompagner dans leur appropriation de ces ressources (bibliothèques, cliniques jeunesse); les accompagner et les soutenir au besoin lors des contacts avec l'école; favoriser l'implication et l'« empowerment » des parents à l'école ou dans la communauté en mettant en œuvre des partenariats avec les organisations concernées et en valorisant l'implication des parents et la mobilisation de leurs expériences de vie; faciliter les relations et assurer des médiations interculturelles entre parents, enfants, acteurs scolaires ou de la communauté; favoriser le rapprochement et le réseautage entre familles immigrantes ou non immigrantes (*Ibid.* : 36-38).

En ce qui concerne leur rôle auprès des acteurs scolaires, les ICSI vont accompagner les parents lors des contacts avec le personnel de l'école, en lien avec des interprètes au besoin, organiser des ateliers ou formations pour le personnel scolaire (sur le vécu des immigrants et réfugiés, le choc culturel, etc.); faciliter les relations et assurer ponctuellement des médiations interculturelles entre les acteurs scolaires et les jeunes, leurs parents ou la communauté; sensibiliser le milieu scolaire à la nécessité d'adapter ses pratiques aux réalités des jeunes immigrants et réfugiés (*Ibid.* : 39-40).

Finalement, auprès des divers acteurs de la communauté, ils vont organiser des ateliers

ou formations pour les intervenants institutionnels ou communautaires, les référer aux ressources interculturelles et favoriser les liens et, au besoin, accompagner et/ou assurer des médiations interculturelles entre les parents ou les jeunes et les acteurs de la communauté d'accueil (*Ibid.* : 40-41).

Une enquête menée auprès des ICSI du Québec (TCRI, 2011) a fait mention de plusieurs effets positifs liés à la présence de l'ICSI, effets qui seraient reconnus par les milieux scolaires et les familles. Huit effets positifs de l'action des ICSI feraient largement consensus dans les milieux scolaires : elle augmenterait la motivation et la persévérance scolaires, réduirait les tensions en milieu scolaire, contribuerait à prévenir la violence et la délinquance, faciliterait la communication et la collaboration avec les parents, diminuerait le sentiment d'isolement et le fardeau de travail des enseignants « dédiés aux élèves immigrants », rassurerait et outillerait les enseignants, sensibiliserait les enseignants et les autres membres du personnel scolaire à la nécessité de s'impliquer dans l'accompagnement des élèves immigrants et contribuerait à l'adaptation des pratiques en vue de tenir compte des besoins spécifiques des élèves. L'action des ICSI auprès des familles faciliterait ou permettrait aux parents de s'approprier les règles et normes relatives à l'éducation des enfants au Québec et au système scolaire, de participer au suivi scolaire de leur enfant, d'accéder aux programmes et aux ressources disponibles en fonction de leurs besoins spécifiques, de maintenir l'autorité parentale et de mettre en place des interventions préventives en cas de conflits familiaux.

1.3 Les agents-accompagnateurs

Un document récent du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur *Les services d'accompagnement des élèves réfugiés*

et de leur famille mis en place dans des établissements scolaires de certaines villes ciblées par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MELS, 2012) désigne par le terme englobant d'« agent-accompagnateur » les agents de liaison, les intervenants communautaires-scolaires et les agents de milieu. Toutefois, le document traite exclusivement des intervenants qui œuvrent auprès des familles réfugiées, donc des ICSI.

Dans cette publication, le MELS fait état des résultats d'une enquête réalisée auprès d'élèves, de parents, d'acteurs scolaires et communautaires et d'agents-accompagnateurs (182 participants), qui a servi à documenter les services d'accompagnements relatifs à l'accueil et à l'établissement des élèves réfugiés et de leurs familles. Ces services ont été mis en place dans les milieux scolaires de certaines villes ciblées par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). L'enquête ne visait pas à évaluer le travail de ces agents, mais à faire ressortir les particularités.

Les résultats révèlent que la présence de l'agent-accompagnateur est appréciée dans les milieux scolaires qui appuient son mandat. Il est considéré très important en ce qui concerne les relations école-familles réfugiées. L'agent-accompagnateur est vu comme une personne clé, ayant un rôle central dans l'intégration scolaire et sociale des jeunes réfugiés et de leurs familles. Par ailleurs, il ressort de cela que les familles et les jeunes auraient développé une relation de confiance avec lui; ils n'hésitent pas à lui adresser des questions sur le système scolaire, le système de santé ou sur la société québécoise dans son ensemble.

Toutefois, les résultats mettent également en lumière que les agents-accompagnateurs ne bénéficient pas des conditions nécessaires

pour être en mesure de répondre à l'ensemble des besoins exprimés par le personnel scolaire, les jeunes ou les familles réfugiées eux-mêmes ou pour assurer un suivi auprès de ces derniers. À cet égard, plusieurs recommandations ont été formulées dans ce rapport afin d'améliorer les conditions nécessaires à accroître l'impact des interventions de l'agent-accompagnateur dont, entre autres :

« Assurer la permanence de l'agent-accompagnateur (incluant la période estivale); augmenter le nombre d'agents et leur temps de présence afin que les familles puissent développer un lien de confiance et bénéficier de l'accompagnement d'un seul agent; préciser et faire connaître le mandat de l'agent-accompagnateur au sein de l'équipe-école; mettre à profit le savoir-faire de l'agent-accompagnateur au sein de l'équipe-école » (MELS, 2012 : 22).

Ces recommandations recourent grandement ce que les ICS eux-mêmes identifient comme les principaux besoins et défis de leur intervention, comme nous le verrons dans la synthèse de la Journée de réflexion organisée dans le cadre de ce projet.

2. Synthèse comparée des initiatives dans deux quartiers montréalais

Cette partie effectue une comparaison des similitudes et différences entre les pratiques de l'intervenant communautaire-scolaire (ICS) dans les deux territoires de Montréal (Bordeaux-Cartierville et Côte-des-Neiges), telle que documentée par les deux recherches empiriques menées sur cette pratique (Bilodeau et coll, 2009; Bilodeau et coll, 2010 a, 2010 b; Montgomery et coll., 2010). Nous verrons que certaines dynamiques ou problématiques propres aux quartiers dans lesquels ces initiatives sont déployées viennent moduler la pratique des intervenants communautaires-scolaires. Certains éléments de leur intervention sont similaires, mais d'autres témoignent d'une grande diversité des actions ou des activités poursuivies. Les quelques informations de sources communautaires relatives à l'initiative ICS dans Saint-Laurent seront mentionnées, lorsque pertinent.

Dans les lignes qui suivent, les similitudes et différences entre ces initiatives sont contrastées en fonction de cinq éléments :

1. l'ampleur du déploiement
2. les populations ciblées par l'ICS
3. le mode de gestion
4. le rôle de l'ICS
5. les points forts et les défis à relever tels que documentés

2.1 L'ampleur du déploiement

À Bordeaux-Cartierville, le projet est implanté depuis une dizaine d'années déjà et comporte actuellement sept ICS pour sept écoles, soit cinq au niveau primaire et deux au niveau secondaire (un au premier cycle du secondaire et l'autre au deuxième cycle et à l'accueil). Tous les ICS travaillent 35 heures semaine, douze mois par année et offrent donc aux jeunes et aux familles une programmation d'activités variées aussi pendant l'été (sorties dans les festivals, descente en rabaska, camping familial, jardinage, journée à la plage, etc.). Ces activités sont offertes soit directement par les ICS, soit en collaboration avec des membres de la Table de concertation jeunesse de Bordeaux-Cartierville (TCJBC). Les ICS offrent également un appui au recrutement, à la logistique et à l'animation de certains grands projets issus de la concertation de TCJBC ou mis sur pied par les autres membres de la Table (TCJBC, 2011, 2012).

Le profil des intervenants est très varié :

- Ils ont tous un diplôme de 1er cycle universitaire (animation et recherche culturelle, enseignement du théâtre, communication) ou un diplôme technique (éducation spécialisée);
- L'un d'entre eux est un parent d'enfants d'âge scolaire;
- L'un d'entre eux a lui-même vécu un processus migratoire;
- Ils détiennent tous une expérience de vie et/ou de travail en milieu communautaire;
- L'un d'entre eux a travaillé dans une école en tant que membre du personnel;
- Tous maîtrisent le français et l'anglais de façon variable. L'un d'entre eux a l'espagnol comme langue maternelle.

Implanté depuis 5 ans à Côte-des-Neiges, le projet compte actuellement neuf intervenants qui couvrent 11 écoles dont une intervenante au niveau secondaire. Ils sont rémunérés pour 18 heures par semaine, et ce, pour 40 semaines, soit de la fin d'août à la mi-juin. Certaines écoles partenaires ajoutent, à leurs frais, des heures supplémentaires pour bonifier la présence des ICS dans leur école. En 2012-2013, une école a ajouté sept heures supplémentaires par semaine, ce qui a permis une présence ICS hebdomadaire de 25 heures dans cette école. Depuis 2009, un ICS offre une programmation d'activités gratuites (ateliers et sorties) pour toutes les familles du quartier pendant l'été et, depuis 2011, cet ICS travaille avec un aide-animateur.

Le profil des intervenants est également très varié :

- Ils possèdent presque tous un diplôme de 1^{er} cycle universitaire (sciences politiques et développement international, psychologie, géographie et environnement, communication, droit, travail social, littérature et intervention jeunesse) ou une expérience de vie et/ou de travail pertinente.
- 4 sur 9 sont des étudiants à temps partiel;
- 2 sur 9 sont des parents d'enfants d'âge scolaire;
- 4 sur 9 ont eux-mêmes vécu le processus migratoire;
- 3 sur 9 sont des immigrants de 2^e génération;
- Ils détiennent une expérience de vie et/ou de travail en milieu communautaire.
- Ils détiennent une expérience de vie et/ou de travail en interculturel.
- Tous maîtrisent le français et l'anglais (autres langues parlées dans l'équipe :

espagnol, portugais, russe, bulgare et certains dialectes africains).

Implanté à Saint-Laurent depuis 2011 (Centre l'Unité, 2013), une seule ICS dessert trois écoles primaires, à raison de sept heures par semaine par école. Elle détient un baccalauréat en sexologie et une technique en travail social et maîtrise le français et l'anglais. L'ICS actuelle et les ICS prévus pour 2013-2014 sont embauchés par le Centre d'initiatives pour le développement communautaire l'Unité, qui est porteur du projet. Le Centre l'Unité embauche depuis des années des intervenants fraîchement diplômés universitaires, qui font leurs premières armes de travail à Saint-Laurent. Au bout de quelques années, ces intervenants possèdent une fine connaissance du quartier, de ses problématiques, de ses ressources, ainsi qu'un réseau de jeunes et de familles. Cette expertise est un atout précieux que le quartier tente de conserver.

Le projet découle d'une priorité du quartier définie dans le cadre de planification stratégique des deux comités jeunesse en place, et jouit d'une grande mobilisation des acteurs qui siègent à un comité de suivi. Cette forte mobilisation, ainsi que l'implication financière de *Réseau réussite Montréal*, a permis de consolider le projet et de le faire croître pour rejoindre, en 2013-2014, quatre écoles primaires et une école secondaire, à raison de 14 heures par semaine dans chacune des écoles.

2.2 Les populations ciblées par l'ICS

La mise en place d'une telle mesure, autant dans Bordeaux-Cartierville que dans Côte-des-Neiges et Saint-Laurent, a pour objectif de favoriser la réussite sociale et scolaire des enfants en soutenant l'intégration des parents. C'est l'objectif partagé et c'est ce qui guide les interventions et activités mises en place. Toutefois, à la lumière de la docu-

mentation recensée, les deux territoires ne semblent pas privilégier la même approche pour tenter d'atteindre cet objectif commun. En effet, les documents disponibles nous apprennent que les cibles de leur intervention sont différentes.

À Bordeaux-Cartierville, le premier mandat de l'ICS consiste à être en présence des jeunes et des familles, en répondant à leurs besoins par une programmation d'activités visant à soutenir leur intégration scolaire et sociale (Bilodeau, et coll., 2009, 2010). Cinq axes composent cette programmation :

1. le développement de la vie parascolaire
2. l'intégration des communautés immigrantes
3. l'intégration des parents à la vie scolaire
4. la facilitation du passage du primaire au secondaire
5. la continuité des activités pendant les congés et la période estivale

Pour ce faire, les ICS ciblent davantage l'intervention auprès des jeunes, ce qui module leur pratique quotidienne et les activités mises en place. « Occupons-les avant qu'ils nous occupent » est d'ailleurs le slogan de l'initiative *Un milieu ouvert sur ses écoles* (MOÉ), responsable du volet ICS sur ce territoire. Ainsi, de multiples activités sont offertes aux élèves dont certaines, surtout au primaire, peuvent prévoir une participation des parents. Les activités réalisées ou soutenues par l'ICS sont de plusieurs types : des activités continues (ateliers de cuisine parents-enfants, chorale, improvisation, soccer, groupes d'intervention filles et garçons), des activités ponctuelles (Bienvenue à la maternelle, pique-nique annuel, remise des bulletins), des activités interécoles (journal *Passeport jeunesse*, Secondaire en spectacle) et des activités

estivales (Jeux de la rue, séjours en camping, camp Tim Horton) (Bilodeau et coll., 2009).

Du côté de Côte-des-Neiges, l'étude de Montgomery et coll. (2010) révèle que les intervenantes du territoire (toutes des femmes à cette époque) travaillent davantage avec les parents pour les enfants, en collaboration avec les enseignants et avec l'accord de la direction, ce qui a des répercussions sur la manière d'envisager leur rôle.

Les objectifs du projet ICS sont de permettre aux parents de se familiariser avec l'école et son fonctionnement, de connaître les différentes ressources communautaires et institutionnelles du quartier Côte-des-Neiges et du Grand Montréal, ressources pouvant répondre à certains de leurs besoins et les soutenir dans leur processus d'adaptation et d'intégration [afin d'assurer] la réussite scolaire et sociale des enfants du quartier CDN (Table de concertation jeunesse de Côte-des-Neiges, 2011a : 5).

Les intervenantes interrogées souhaitent « rendre l'école accueillante pour les adultes afin qu'ils puissent jouer un rôle dans l'éducation de leurs enfants », c'est-à-dire « favoriser la réussite scolaire de l'enfant, développer son potentiel en passant par l'intégration sociale la plus réussie possible des parents » (Montgomery et coll., 2010 : 2 et 4).

Voici un exemple des catégories d'activités proposées : ateliers donnés par l'ICS lui-même ou des intervenants externes (système scolaire québécois et classes d'accueil, aide aux devoirs et aux leçons, boîtes à lunch et collations santé, intimidation, estime de soi et motivation scolaire, etc.), cafés-rencontres, rencontres individuelles, références, accompagnements, sorties (dans le quartier et le Montréal « gratuit »), activités de rapprochement parents-enfants (bricolage et cuisine en famille, soirées de jeux de société),

autres activités de l'école (participer à l'assemblée générale des parents, remise des bulletins) et autres activités des ICS (collecte de paniers de Noël, jardin collectif sur le territoire de l'école).

Selon les informations présentées par le Centre l'Unité, l'intervention à Saint-Laurent s'inspire largement de ce qui se fait à Côte-des-Neiges, mais il a d'abord répondu à une préoccupation des acteurs du milieu en lien avec les enjeux de « disciplines de vie » des jeunes et d'autorité parentale.

2.3 Les modes de gestion

Sur le plan du mode de gestion, *Un milieu ouvert sur ses écoles* (MOÉ) à Bordeaux-Cartierville est une stratégie intersectorielle découlant d'un partenariat entre différents milieux : scolaire, de la santé et des services sociaux, municipal, communautaire et de la sécurité publique. L'initiative est soutenue par un partenariat financier entre le MSSS, le MELS, la Commission scolaire de Montréal (CSDM), le ministère fédéral de la Sécurité publique, la Ville de Montréal, la Fondation Lucie et André Chagnon et Centraide. Le MOÉ se caractérise aussi par sa « cogestion », car ces organismes sont aussi unis dans le mode de gouvernance (Simard, 2011). Le MOÉ est dirigé par un comité de partenariat, une coordination de l'initiative et une instance de cogestion par école.

Plus précisément :

[...] au plan opérationnel, la structure de l'Initiative est composée de quatre dispositifs interreliés, soit : 1) le comité de gestion mandaté par la Table de concertation jeunesse de Bordeaux-Cartierville (TCJBC); 2) la table des bailleurs de fonds; 3) la coordination; 4) la cogestion par école. Cette structure façonne la pratique en opérant la gestion d'ensemble de l'Initiative, une cogestion par école et une coordination d'équipe (Bilodeau et coll. 2009, p.41).

Les ICS et la coordination sont des employés de la TCJBC et relèvent du comité de gestion. Par ailleurs, les ICS sont sélectionnés et gérés autant par les directions d'école où ils travaillent que par la coordination de l'initiative comme telle.

Les intervenants de Côte-des-Neiges sont embauchés par la Table de concertation jeunesse du territoire en collaboration avec chacune des directions d'école (Table, 2012). La présélection des ICS est réalisée par la Table et un choix définitif est fait par la direction de l'école. Par ailleurs, la Table a aussi embauché une personne qui est responsable de la coordination de tous les ICS du territoire, elle-même soutenue par un comité d'encadrement composé de deux directions d'école, un représentant de la Commission scolaire de Montréal (principal bailleur de fonds du projet ICS à CDN) et le coordonnateur de la Table de concertation jeunesse de Côte-des-Neiges.

À Saint-Laurent (Centre l'Unité, 2013), le projet découle d'une priorité du quartier définie dans le cadre de la planification stratégique des deux comités jeunesse en place et est géré par un comité de suivi. Ce comité est formé de trois directions d'école, du CSSS, de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois (CSMB), du MICC, du CARI) Saint-Laurent, du Comité des organismes sociaux de Saint-Laurent (COSSL), du Service de police de la Ville de Montréal (SPVM) et du Centre l'Unité (porteur du projet). La sélection des ICS se fait d'ailleurs de façon conjointe par les directions d'école et la direction du Centre l'Unité.

Selon les rapports annuels des projets, les rencontres hebdomadaires qui ont lieu sur chacun des trois territoires permettent aux ICS de créer une communauté de pratique et d'échanges sur leurs interventions, avec ce qu'elle comporte d'enjeux et de défis. Elles

permettent aussi de recevoir de la formation ou de rencontrer des partenaires. Bien que celles-ci soient majoritairement appréciées et considérées comme incontournables, il semble que certains intervenants préféreraient parfois utiliser ce temps de travail à d'autres fins, car, selon eux, les heures manquent souvent pour s'investir autant qu'ils le souhaitent dans leur intervention (Montgomery et coll., 2010). Toutefois, tous s'entendent pour dire que ces rencontres permettent une certaine cohérence et une collégialité entre ICS, ce qui est jugé indispensable pour bien intervenir (*Ibid.*)

Bordeaux-Cartierville se distingue par l'existence d'une Table de bailleurs de fonds qui permet de structurer le montage financier du projet. De plus en plus toutefois, les promoteurs doivent faire des demandes de financement « à la pièce », souvent elles-mêmes liées à des programmes particuliers. La précarité du financement est toujours présente et constitue une contrainte majeure à un déploiement plus imposant de l'initiative (Bilodeau et coll. 2009).

2.4 Le rôle de l'intervenant communautaire-scolaire

À l'instar des travaux des années 1980 sur les agents de milieux, le rôle de l'ICS est encore considéré, dans les études empiriques récentes, comme étant mouvant et difficile à définir. De manière générale, il s'agit d'un « travail sur le lien social » (Bilodeau et coll. 2009 : 9) aux contours flous et réalisé dans un contexte relativement imprévisible. Cette pratique à caractère essentiellement social se situe aux frontières des professions de travailleurs sociaux, psycho-éducateurs, d'animateurs et autres.

Selon Simard (2011), les ICS jouent quatre rôles : agent multiplicateur, agent de liaison, agent mobilisateur et agent d'information. Ces rôles vont prendre plusieurs formes dans

la pratique. L'étude menée à Bordeaux-Cartierville (Bilodeau et coll. 2009, 2010) a mis en évidence cinq formes que prend la pratique de l'ICS :

1. « *Être présent dans le milieu, c'est-à-dire à la fois s'imprégner du milieu, être disponible et établir des liens singuliers avec les jeunes, les parents et le personnel de l'école;*
2. *Créer des opportunités d'engagement des jeunes, c'est-à-dire toutes les activités organisées pour que les jeunes les investissent, les développent et s'y développent;*
3. *Éduquer, pris dans son sens large de faire croître, d'élever, c'est-à-dire toutes les actions visant à soutenir le développement des jeunes, leurs attitudes et aptitudes personnelles, l'acquisition des usages de la société, le développement de leurs connaissances et leur éducation à la citoyenneté;*
4. *Favoriser l'engagement des jeunes ayant des difficultés, c'est-à-dire toutes les actions visant à identifier les jeunes ayant des difficultés, intervenir auprès d'eux, les écouter, les motiver et les mobiliser dans la vie de l'école et les référer vers des ressources éducatives;*
5. *Relayer et intensifier l'action des partenaires de la communauté qui a trait au travail de réseautage communautaire et de relais du travail des autres acteurs de la communauté.* » (Bilodeau et coll. 2009 : 10).

Par ailleurs, Simard (2011 : 2) résume ainsi les six axes d'intervention du projet MOÉ dans lesquels les ICS développent leurs activités et leurs services :

1. « Favoriser l'intégration des jeunes et des parents issus des communautés

- culturelles (sorties, visites, activités d'accueil, soupers communautaires, etc.);
2. Développer et consolider dans les écoles et dans la communauté une vie parascolaire diversifiée (programmation d'activités sportives, culturelles et familiales les soirs, les fins de semaine et lors des congés scolaires);
 3. Promouvoir la santé, le bien-être et l'acquisition de saines habitudes de vie (développement d'habiletés sociales, transport actif, ateliers de cuisine, travail sur la psycho-motricité des tout-petits, etc.);
 4. Mobiliser et intégrer les parents à la vie scolaire et à la vie de quartier (travail de proximité, activités communautaires familiales, conférences, cafés-rencontres, etc.);
 5. Assurer un continuum de services durant la période estivale (camps de jour, organisation de fêtes de quartier, animation de soirées extérieures, camping urbain, etc.);
 6. Faciliter l'entrée à l'école, la transition du primaire vers le secondaire et du secondaire vers le cégep ou le marché de l'emploi (activités interécoles, projet d'employabilité, etc.) ».

Bien que documentés d'une manière différente à Côte-des-Neiges, les propos recueillis chez les intervenantes (rappelons-le toutes des femmes à cette époque) convergent avec les résultats de la description de la pratique de l'ICS réalisée par les chercheurs à Bordeaux-Cartierville. En effet, elles affirmaient jouer un rôle de médiation entre les parents, l'école et le réseau communautaire et travailler à « rendre l'école accueillante pour les adultes... » (Montgomery et coll., 2010 : 4). Pour ce faire, les ICS doivent détecter les besoins des parents, qui sont parfois difficiles à rejoindre et ont de la difficulté à exprimer

leurs besoins en matière d'information ou de soutien.

Si, dans les deux quartiers, les ICS partagent un objectif commun, celui de faciliter l'intégration et la réussite socioscolaire des enfants en soutenant l'intégration des parents, on remarque, comme nous l'avons déjà soulevé, que les interventions visent davantage les parents à Côte-des-Neiges et davantage les jeunes à Bordeaux-Cartierville. Le projet ICS de Côte-des-Neiges fait office de chef de file sur le plan de la mobilisation des parents en milieu scolaire, comme en témoigne le bilan 2011-2012 de la Table de concertation jeunesse de Côte-des-Neiges. La diversité des activités proposées et des manières de rejoindre les parents et de les mobiliser témoigne de :

[...] la volonté des ICS à diversifier et à renouveler les stratégies de mobilisation. En cette cinquième année de projet, les parents connaissent désormais cette ressource mise à leur disposition dans les écoles, le défi étant de s'assurer de leur participation renouvelée année après année (Ibid. : 19).

Dans Côte-des-Neiges, une grande partie des activités organisées par les ICS sont en lien avec l'insertion professionnelle des parents, ce qu'on ne retrouve pas avec la même ampleur à Bordeaux-Cartierville. Ces derniers sont investis par les ICS et de nombreuses occasions formelles et moins formelles leur sont offertes.

2.5 Les points forts et les défis à relever tels que documentés par les études

2.5.1 Les points forts

Selon les études empiriques menées et citées précédemment, l'ICS jouit d'une grande liberté d'action dans l'exercice de sa tâche,

lardise pour jouer leur rôle, d'autres y voient un aspect plus difficile. En ce sens, la souplesse du projet même, qui permet à chaque ICS de développer sa propre programmation et d'en partager une plus commune, permet à chacun d'entre eux d'exercer sa créativité tout en répondant aux besoins spécifiques de son milieu et de l'école dans laquelle il est implanté.

Dans les deux quartiers, les intervenants interrogés dans ces études estiment que le fait d'être « reconnu » par la direction, les autres intervenants, les enseignants et les parents est un point extrêmement positif. Sentir qu'ils ont leur place dans l'école et que les autres acteurs leur accordent une crédibilité devient sans contredit un moteur à l'intervention des ICS, tous territoires confondus. Le sentiment d'apporter sa contribution, de participer au rapprochement des milieux scolaire, familial et communautaire est également soulevé (Montgomery et coll., 2010). À cet égard, le bilan 2011-2012 du projet ICS de Côte-des-Neiges est éloquent :

[...] il est important de souligner la collaboration exceptionnelle entre l'ICS, la direction de l'école, le personnel enseignant et les différents professionnels. Les liens entre les directions d'école et les ICS se sont d'ailleurs renforcés au fil des ans : la bonne communication et le sentiment de confiance à l'égard des ICS et de leur travail sont des éléments qui y ont contribué. Par conséquent, les ICS se sont trouvés plus impliqués dans des activités initiées par l'école, activités respectant toujours leur mandat premier, soit le travail auprès des parents afin de favoriser la réussite scolaire et sociale de leurs enfants. Cette collaboration démontre la complémentarité qui existe entre l'approche d'intervention des ICS et celle qui se fait en milieu scolaire (TCJCDN : 10).

Par ailleurs, la mobilisation intersectorielle est vue comme un facteur facilitant par les ICS interrogés dans ces recherches. En effet,

cette mise en réseau des écoles avec les acteurs communautaires et institutionnels du quartier est grandement appréciée et considérée essentielle.

2.5.2 Les défis à relever

La précarité financière du projet, le manque de temps pour intervenir davantage et mieux sont les principales difficultés de l'intervention des ICS, mentionnées par les intervenants dans les études empiriques citées. Il s'agit de défis qui subordonnent tous les autres.

La nécessité de mieux délimiter la « zone » d'intervention appartenant à l'ICS dans les écoles, de mieux définir les responsabilités de chacun et de consolider le travail en concertation est également soulevée. Enfin, les ICS des deux territoires disent encore chercher la meilleure façon de rejoindre le plus grand nombre de parents (principalement au secondaire) afin qu'ils s'investissent davantage dans la vie scolaire de leurs enfants et ainsi favoriser leur intégration et leur réussite scolaires.

Dans la partie suivante, les enjeux et défis qui ressortent de la *Journée de réflexion sur la pratique des ICS* du 19 février 2013, organisée par notre équipe avec des ICS et d'autres intervenants du milieu scolaire, seront davantage détaillés et analysés. Comme nous le verrons également dans la prochaine partie, une importante mobilisation des trois quartiers est en émergence, car malgré leurs particularités, ils partagent une démarche commune et ont décidé d'unir leurs efforts. Un projet d'intervention commun sera d'ailleurs mené simultanément dans les trois quartiers au cours des deux prochaines années.

3. La Journée de réflexion sur la pratique des ICS

À la suite des constatations émanant de l'ensemble de la documentation recensée (littérature « grise », recherches scientifiques et documents gouvernementaux), une *Journée de réflexion sur la pratique des ICS et la concertation avec le milieu* a été organisée le 19 février 2013 afin de permettre aux ICS participants de Bordeaux-Cartierville, Côte-des-Neiges et Saint-Laurent d'échanger sur leur pratique et sur les défis communs à relever. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les ICS des différents territoires montréalais partagent des objectifs, des expertises et des obstacles communs. La journée de réflexion visait à offrir un lieu d'échange pour identifier, et, par la suite dépasser les spécificités territoriales afin qu'une direction commune se dégage des actions entreprises.

Telle que conçue, cette journée de réflexion se voulait d'abord une occasion pour les acteurs des territoires de Bordeaux-Cartierville, Côte-des-Neiges et Saint-Laurent de partager et de mettre en commun, voire de contraster différentes visions et mandats que chaque quartier a choisi de développer quant au rôle des intervenants communautaires-scolaires¹. Par ailleurs, en plus des chercheurs de l'équipe, des acteurs de différents statuts ont été conviés à cette journée afin de multiplier les regards sur la

¹ La publicité et le programme de la journée sont disponibles aux annexes 1 et 2.

situation : directions d'école, directions adjointes, ICS, coordonnateurs de tables de concertation et organismes porteurs du projet².

Plus spécifiquement, les objectifs visés étaient les suivants :

1. Discuter des défis, des obstacles et des opportunités que les ICS rencontrent dans l'exercice de leurs fonctions;
2. Impliquer dans cette discussion la perspective des ICS, des directions d'écoles et des organismes qui coordonnent les ICS;
3. Dégager les besoins communs (outils d'intervention, formations, banque de ressources spécialisées, etc.) et définir les pistes d'action concrètes pour répondre à ces besoins.

La journée a débuté par la présentation de chacune des initiatives, de la part des responsables dans chaque territoire, afin que les participants soient en mesure d'avoir une vue d'ensemble. Par la suite, les participants ont été invités à discuter en sous-groupes autour de deux enjeux : les défis et obstacles et les pistes d'action pour une intervention plus efficace. Cette journée a été organisée sous forme de *world café*³ portant sur des

² La liste des personnes présentes est disponible à l'annexe 3.

³ La méthode du *world café* est une démarche créative orientée vers un dialogue collaboratif, le partage des savoirs et la mise en place d'un climat propice à l'action en groupes. Tout est structuré comme dans un café, avec des tables pour quatre ou cinq personnes, couvertes de nappes en papier. Les personnes s'installent autour d'une table et s'engagent dans une série de conversations de 30 minutes environ sur un ou plusieurs thèmes. À la fin du premier tour, un « hôte » demeure à la table, alors que les autres personnes se dirigent vers une autre table. Les hôtes animent et écrivent les principaux éléments des échanges sur la nappe en papier. Ils

thématiques jugées prioritaires et liées aux situations migratoires et aux processus d'adaptation, d'intégration et d'acculturation des familles et des jeunes issus de l'immigration ou réfugiés. Elle a permis de porter un regard sur les besoins des intervenants, des parents et des jeunes (en termes de services, soutien, informations ou formations). Les pages qui suivent se veulent une synthèse des échanges ayant eu cours lors de cet événement.

3.1 Atelier 1. Défis et obstacles : regards croisés de différents acteurs

Ce premier atelier visait à cerner, du point de vue des différents acteurs présents, les défis et obstacles actuels liés à la pratique de l'ICS. Un représentant de chaque table de discussion a été invité à présenter en plénière un résumé des échanges qui se sont tenus à leur table. Quatre défis principaux, distincts, mais complémentaires se dégagent de cette plénière.

Le premier défi évoqué a trait à l'exercice même des fonctions des ICS et à la délimitation claire de leur rôle et de leur mandat par rapport à celui des autres acteurs scolaires. Bien qu'ils considèrent leur travail comme complémentaire à celui des autres acteurs qui œuvrent au sein de l'école, un climat de compétition peut être ressenti à l'occasion par certains acteurs scolaires, ce qui ne facilite évidemment pas la collaboration. Ils notent qu'en raison des réalités administratives et des cultures organisationnelles différentes entre les milieux communautaire et scolaire, l'arrimage n'est pas toujours facile entre ces deux mondes.

présentent les points essentiels des conversations tenues à leur table lors de la plénière. Voir : <http://theworldcafe.com>

Les ICS ne se sentent pas toujours intégrés à l'équipe-école au sein de laquelle ils interviennent, ni d'ailleurs à son processus décisionnel alors que plusieurs décisions relatives aux orientations, activités et interventions, les interpellent directement. Selon eux, le rôle des ICS est parfois peu ou mal compris par certains acteurs scolaires. Les échanges et le partage d'expertises entre les ICS et les équipes-écoles devraient donc être multipliés et plus cohérents afin que les liens de confiance puissent se créer, se maintenir ou se renforcer, dans le but d'améliorer les interventions.

Les ICS cherchent aussi à établir plus de collaborations directes avec les enseignants et le personnel des services complémentaires de l'école, afin que ces types d'intervenants collaborent davantage entre eux pour arrimer leurs services auprès des jeunes particulièrement vulnérables. Cet arrimage entre leur rôle et celui du personnel des services complémentaires constitue, du point de vue des ICS, un enjeu et un défi majeurs.

Enfin, le manque d'informations et de formation des ICS ainsi que de nombreux acteurs du milieu scolaire sur l'immigration, les procédures migratoires, les réalités des réfugiés et immigrants et les lois et les politiques sur l'immigration sont pointés du doigt, autant par les directions d'écoles présentes que par les ICS participants.

Le second défi concerne l'absence d'un cadre de travail reconnu. Selon les ICS présents, en raison de la faible reconnaissance gouvernementale quant aux besoins des immigrants — et de la quasi-absence de concertation interministérielle à cet égard — ils estiment que se doter d'un cadre de travail ou d'un « cadre de référence » commun serait une avenue à privilégier.

Ce cadre est évidemment à construire, mais une fois élaboré, il leur permettrait à la fois d'influencer les décideurs pour assurer la pérennité des initiatives et de diffuser le mandat de l'ICS au niveau local. Ce cadre devrait se baser sur la démonstration des similitudes entre les initiatives, tout en prenant soin de clarifier la diversité des formes d'intervention possibles dans les milieux où il se déploie. Le mandat des ICS a, en effet, évolué et s'est précisé au fil des ans et il serait nécessaire d'en fixer les balises. Un cadre clair favoriserait une reconnaissance auprès des bailleurs de fonds potentiels et une valorisation accrue de ce poste au sein de l'équipe-école et auprès des parents.

Le troisième défi concerne le suivi des élèves et des familles tout au long de l'année, ainsi que la mobilisation des parents et, surtout, la manière de les rejoindre et de mieux les intégrer dans le partenariat école-famille-communauté. Selon les ICS présents, l'école devrait établir une stratégie conjointe avec eux pour accueillir les familles immigrantes, les accompagner au cours de l'année, s'assurer qu'ils comprennent le fonctionnement de l'école québécoise et développent des « repères culturels » à cet égard. Les ICS et l'école en général ont le mandat de « démystifier » l'école et le système scolaire pour les parents immigrants et/ou issus de milieux défavorisés, mais pour ce faire, il faut réussir à les mobiliser davantage.

Les ICS s'entendent sur un renouvellement nécessaire des approches de mobilisation des parents et soulignent que le problème est encore plus criant au niveau secondaire. Ils dénoncent par exemple la lourdeur du processus pour avoir accès à un interprète, indispensable dans de nombreuses situations de communication avec les parents qui ne parlent pas le français. La difficulté de trouver les bons canaux de communication avec les parents est maintes fois évoquée, de

même que celle de faire un suivi auprès des familles tout au long de l'année. À cet égard, la fermeture de l'école aux parents sur les heures scolaires est perçue comme une incohérence avec le message d'ouverture et d'acceptation que tentent de promouvoir les ICS.

Un quatrième et dernier défi, souligné de manière unanime par les participants, porte sur le financement des initiatives, autant celui qui leur permettrait d'assurer la pérennité du service que celui qui permettrait une intervention plus soutenue et des salaires plus adéquats. Les participants ont affirmé que le nombre d'heures de travail limite beaucoup la portée de leurs interventions. Ils affirment qu'ils ont besoin de temps pour bien intervenir, faire traduire des documents et se concerter avec les autres acteurs scolaires. Or, compte tenu des horaires coupés et disposés sur des jours différents de plusieurs ICS, il peut devenir difficile d'être disponible en même temps pour partager entre eux ou avec leurs partenaires.

Aux yeux de plusieurs, le fait de stabiliser le financement permettrait d'améliorer leur efficacité et la portée des interventions des ICS, notamment en leur assurant une rémunération adéquate, ce qui diminuerait le roulement de personnel. Ce dernier élément est considéré nuisible pour la création de liens de confiance entre les acteurs et avec les familles et provoque également une perte d'expertise développée au fil des ans.

3.2 Atelier 2. Pistes d'action pour une intervention plus efficace

En lien avec les défis et obstacles relevés au premier atelier, les participants avaient maintenant à se pencher sur les pistes d'action à privilégier pour que les ICS soient en mesure d'intervenir de manière plus

efficace auprès des jeunes et de leurs parents. Encore ici, un représentant de chaque table de discussion a été invité à faire un résumé des échanges tenus sur ce thème. Les propos convergent davantage que dans le premier atelier, car l'idée de cadre de référence a fait son chemin dans les esprits de plusieurs. Ainsi, les thèmes qui font consensus dans tous les groupes de discussion concernent le développement d'un cadre de référence commun, d'une communauté de pratique, voire d'une Table nationale des ICS et l'augmentation de la diffusion et de la visibilité des ICS, thèmes qui sont interreliés et qui sont appelés à se développer de manière collaborative entre les territoires.

Dans un premier temps, tous les groupes de discussion évoquent clairement **la nécessité de reconnaître, de faire reconnaître et de standardiser l'appellation d'intervenant communautaire-scolaire**. Par ailleurs, les participants soulignent l'urgence de travailler ensemble au développement d'un cadre de référence commun, ainsi qu'à la demande d'un cadre « juridique » ou ministériel plus cohérent auprès des décideurs. L'idée de se constituer en Table nationale afin de faciliter la concertation et la représentation auprès des décideurs a aussi été débattue. En partant de ce qui les unit, les ICS ont proposé de constituer un comité ICS afin d'identifier les défis communs dans l'objectif d'assurer la pérennité des projets mis en place dans les quartiers montréalais, voire ailleurs au Québec. Ils s'entendent sur l'importance de développer un lieu d'échange plus formel à l'intérieur duquel ils pourraient discuter des solutions communes aux défis partagés. Cette démarche, aux yeux de plusieurs, permettrait d'asseoir une crédibilité et faciliterait le financement des initiatives et de l'action concertée. Le consensus est clair quant à la nécessité de demander aux différents ministères concernés par la mise en place, le dévelop-

pement et la pérennité de telles initiatives, d'assurer un financement récurrent et conjoint des projets.

Dans un deuxième temps, **le travail en concertation avec les directions, les enseignants et le personnel des services complémentaires des écoles est jugé fondamental**. Un cadre de travail concerté permettrait une meilleure répartition des tâches entre les différents acteurs, des stratégies d'action mieux ciblées sur les réalités et les besoins des élèves et des familles réfugiées, immigrantes et/ou défavorisées ou vulnérables ainsi qu'un meilleur accompagnement de ces derniers. Une direction d'école mentionne la possibilité d'utiliser le contrat de début d'année comme un moment de discussion autour des balises à l'intervention de l'ICS et comme un engagement de la direction envers certaines demandes faites par les ICS, telles qu'être informés de certains événements, avoir un point à l'ordre du jour lors des rencontres d'équipe-école ou encore siéger à tel ou tel comité. Des « outils » divers (prenant la forme d'aide-mémoire, de *PowerPoint*, d'entrevues filmées, d'activités ou d'autres outils pédagogiques) pourraient être développés et même coconstruits par les ICS, les membres des équipes-écoles, les parents, les jeunes et des chercheurs universitaires spécialisés sur le système scolaire québécois, les politiques ou les lois. La création de ce « coffre à outils » permettrait aux ICS et aux autres acteurs de l'école de mieux répondre aux besoins d'information, de soutien ou d'accompagnement de nombreux parents et élèves.

Un meilleur aménagement des horaires et la possibilité pour les ICS au secondaire de travailler en équipe de deux pourraient également s'avérer des pistes intéressantes à explorer aux yeux des participants.

En ce qui a trait à la mobilisation des parents, plusieurs pistes d'action sont évoquées. Les participants suggèrent de mettre en place une stratégie d'accueil et d'accompagnement systématique des nouveaux parents à chaque début d'année afin, tout d'abord, de mesurer leur connaissance des règles du système scolaire et, par la suite, de trouver les outils d'information dont ils ont besoin. Les parents isolés doivent aussi faire preuve d'une attention particulière. On mentionne aussi la nécessité de mieux cibler les offres d'activités afin de ne pas surcharger les parents et de rejoindre davantage les familles qui sont plus à même de bénéficier des activités offertes. Les idées telles que créer une boîte vocale en plusieurs langues pour les messages aux parents, valoriser le réseautage entre les parents, multiplier les rencontres informelles (être présent le plus souvent possible à des moments où les parents peuvent être rencontrés informellement) et miser sur la valorisation de l'école par les parents dès le préscolaire sont envisagées et est considérées comme pertinentes.

Par ailleurs, on souligne la nécessité de ne pas se limiter à des ateliers sur « les besoins de base », car de nombreuses familles immigrantes vivant en milieu défavorisé ont un capital culturel élevé et pourraient être intéressées par d'autres types d'informations ou activités.

De manière concomitante, on évoque **la nécessité de travailler à la diffusion des actions réalisées par les ICS (vidéos promotionnels, entre autres), de publiciser davantage le rôle de l'ICS**, notamment auprès du nouveau personnel scolaire en début d'année et d'être présent sur différents comités. On insiste également sur la possibilité de **se constituer en communauté de pratique** (création d'un site intranet) et de se définir des priorités d'action dans les ententes avec les écoles.

3.3 Plénière. Des défis communs à relever

La plénière de fin de journée a permis une discussion plus approfondie entre les participants et les organisateurs autour de la pertinence et des étapes nécessaires à **la création d'une Table nationale des ICS**. Les participants ont soulevé de nombreuses pistes de travail afin de mettre en place une telle démarche de mobilisation et de concertation.

Sur le plan de la pertinence, le consensus est clair. Le désir de travailler ensemble de manière concertée et de développer une vision montréalaise commune est bien présent et maintes fois réaffirmé. On admet que les besoins sont communs au-delà des territoires et que les différentes initiatives bénéficieraient d'une plus grande reconnaissance ministérielle. Avant de se lancer dans une large démarche de mobilisation, les participants s'entendent sur la nécessité de mieux clarifier le rôle de l'ICS (notamment par rapport aux ICSI), en misant sur les points communs des différentes initiatives. Il sera alors plus facile de mieux faire reconnaître la créativité et le travail novateur de cette pratique émergente et de faire en sorte qu'elle bénéficie d'un financement qui lui permette de se déployer davantage. Ils plaident donc en faveur d'une plus grande reconnaissance gouvernementale, d'un financement interministériel et d'un statut permanent pour les ICS.

En ce qui a trait aux étapes nécessaires à la mise en place d'une telle démarche, on souligne d'abord la nécessité d'un certain marketing social visant à promouvoir le rôle des ICS. L'idée d'interpeler les jeunes et leurs parents dans cette mobilisation, notamment en recueillant sur vidéos leurs points de vue sur les bénéfices qu'ils perçoivent de l'action des ICS, pourrait constituer le matériel à la base des outils de promotion.

Par ailleurs, les participants estiment qu'après avoir élaboré une vision montréalaise commune qui expose les similitudes et le « tronc commun » des initiatives, il serait alors pertinent d'**élargir à une concertation nationale de tous les « agents-accompagnateurs »**. Afin d'assurer le suivi de cette vaste démarche, un chantier de réflexion a été proposé afin de réunir les coordonnateurs, les directions d'écoles, les chercheurs intéressés, dont ceux du centre de recherche et de partage des savoirs InterActions du CSSS de Bordeaux-Cartierville–St-Laurent-CAU (qui ont organisé la Journée de réflexion et produit ce rapport), ainsi que d'autres partenaires essentiels.

3.4 Recommandations issues de la Journée de réflexion

Il ressort de cette journée de réflexion plusieurs recommandations visant à la fois les ICS eux-mêmes et les décideurs. Elles ont pour objectif de mettre en œuvre les nombreuses pistes d'action qui se sont dégagées et dont nous avons fait état précédemment :

1. *Créer une « communauté de pratique » des ICS pour assurer un travail concerté et des outils communs et utiles à la pratique de ces agents;*
2. *Élaborer un cadre de référence national commun comportant une appellation et un mandat standardisés (pour tous ces types d'agents-accompagnateurs) et précisant, entre autres, leurs rôles et responsabilités, leur intégration dans les équipes-écoles et le travail concerté avec les différents acteurs;*
3. *Faire front commun auprès des instances gouvernementales pour la reconnaissance de ce cadre de référence;*

4. *Étudier la possibilité de travailler de concert avec la Table nationale des intervenants communautaires-scolaires interculturels (ICSI);*
5. *Produire des documents de promotion des initiatives ICS;*
6. *Étudier la possibilité de créer un site internet pour donner accès aux ressources, expériences et outils créés;*
7. *Acheminer la présente synthèse des échanges à des décideurs des secteurs de l'éducation, de l'immigration, de la santé et des services sociaux ainsi qu'à des personnes-clés du milieu communautaire.*

Conclusion

Cette brève synthèse de la littérature québécoise sur les intervenants communautaires-scolaires ainsi que des échanges tenus lors de la Journée de réflexion organisée par l'équipe avec les ICS, avait pour objectif de dresser un portrait des principaux besoins, enjeux et défis de ces agents, selon ces deux types de sources. En revisitant plus spécifiquement les données issues des principales études de cas menées dans deux quartiers montréalais, l'objectif général était de produire un rapport synthèse accessible et utile pour les intervenants qui permettrait de jeter un regard « actualisé » sur leur pratique. Cette synthèse n'avait donc pas pour objectif d'être « exhaustive », mais visait plutôt à répondre aux besoins exprimés par les partenaires du milieu d'obtenir un bilan actualisé des pratiques, besoins et défis des ICS dans l'objectif de produire des outils utiles pour les intervenants, les jeunes ou leurs familles.

Quelques grands constats se dégagent de cette démarche. **Le premier constat porte sur la rareté des études scientifiques ou gouvernementales québécoises sur ce sujet**, malgré une présence continue de ces agents dans les rapports école-famille-communauté depuis les années 1980.

Le second constat porte sur la grande similitude des défis et enjeux de leur pratique soulevés par la documentation depuis les années 1980-90 et la documentation plus récente.

Notre synthèse montre par exemple, que leur rôle a toujours été plus ou moins reconnu ou soutenu par les décideurs et les milieux scolaires à différentes époques. Appelés agent de milieu, agent de liaison, agent-accompagnateur, intervenant interculturel ou intervenant communautaire-scolaire et interculturel (ICSI), leur statut a toujours été fragile et leurs fonctions relativement semblables. Ils ont toujours occupé une fonction sociale et un statut d'intermédiaire entre l'école et la communauté locale. Si leur « entrée par le lien social plutôt que par le contrôle social est particulièrement ajustée aux milieux marginalisés, telles que le sont les communautés pluriethniques et défavorisées » (Bilodeau et coll., 2010 : 51), leur statut d'intermédiaires constitue un défi constant pour la reconnaissance de leur identité professionnelle. À la jonction du communautaire et du scolaire, du travail psychosocial et de l'animation, cette position « d'entre-deux mondes » suscite donc parfois certains malaises dont un sentiment d'être toujours un peu aux marges des processus et décisions scolaires et de n'être jamais vraiment intégrés aux cultures organisationnelles de l'école.

Le troisième constat est qu'en dépit de la fluidité de sa pratique, le milieu scolaire reconnaît l'importance et l'effet positif de la présence des ICS sur plusieurs dynamiques relationnelles, communicationnelles et organisationnelles au sein de leur école (Bilodeau et coll., 2010) : violence, drogue, démotivation scolaire et autres. Les milieux communautaires et scolaires ont réitéré à maintes reprises leur volonté de maintenir le service de ces agents qui facilitent non seulement l'intégration des élèves des minorités et de leurs parents dans le système scolaire (malgré la nature non mesurable de ce processus), mais aussi les relations sociales et

interculturelles harmonieuses entre la famille et l'école, et entre les jeunes. Toutefois, les milieux reconnaissent que ces agents devraient bénéficier de meilleures conditions pour jouer pleinement leur rôle dont, entre autres, une stabilisation de leur emploi, une reconnaissance de leur statut, mandats et identité professionnelle et une meilleure intégration au sein des équipes-écoles. Les ICS ne demandent qu'à travailler encore plus étroitement et de manière concertée avec les membres des équipes-écoles sur différents types d'outils ou de projets communs liés à leurs mandats d'accueillir et d'intégrer les familles et les jeunes issus de l'immigration dans les diverses activités d'éducation, de qualification et de socialisation de l'école.

Le quatrième constat porte sur les besoins, défis et préoccupations des ICS, qui se sont dégagés lors de la journée de réflexion de février 2013. Alors que notre équipe s'attendait à ce que les besoins exprimés par les ICS portent surtout sur les outils d'intervention ou la formation interculturelle, ce sont, au contraire, des défis et objectifs liés à la concertation et à la mobilisation qui ont occupé tout l'espace de discussion. Ces enjeux sont évidemment exacerbés par la précarité du financement. Ainsi, les pistes les plus importantes qui ont émergé des débats sont de construire un cadre de référence commun, une communauté de pratique des ICS montréalais et une stratégie concertée avec les équipes-écoles pour faire front commun auprès des ministères et mieux intervenir auprès des familles et des jeunes. Ces éléments constituent des pistes de développement que les ICS ont déjà commencé à mettre en œuvre. En effet, la mobilisation en émergence des trois quartiers montréalais, à la base du présent document, a aussi permis l'obtention récente d'un financement du Fonds régional d'investissement jeunesse (FRIJ) pour la mise sur pied d'un projet d'intervention intitulé « Se comprendre pour mieux vivre ensemble », qui se réalisera simultanément dans les trois quartiers pendant une durée de deux ans et demi et qui débutera à l'automne 2013. Ce projet s'adresse aux parents et adolescents du secondaire et viendra bonifier l'intervention ICS déployée dans ces trois quartiers. L'institut de recherche Lady Davis, de l'Hôpital général juif de Montréal, est aussi associé à ce projet.

Ainsi, malgré les particularités et différences de leurs projets respectifs, les ICS partagent des objectifs et défis communs et ont décidé d'unir leurs efforts afin de poursuivre les échanges, le partage et l'amélioration continue de leur pratique, notamment à la suite de la journée de réflexion que nous avons organisée. Afin d'assurer le suivi des pistes et recommandations de la journée de réflexion, un chantier de réflexion se met en œuvre et devrait, idéalement, réunir les coordonnateurs des projets ICS, des directions d'écoles et des chercheurs du Centre de recherche et de partage des savoirs du CSSS de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent-CAU — dont ceux qui ont organisé la journée de réflexion et produit ce rapport — avec d'autres partenaires essentiels des ICS.

Bibliographie

Beauchesne, A. (1987). *Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver. Étude de leurs caractéristiques, de leurs conditions de travail, de leurs rôles et de l'impact de leurs interventions*. Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal.

Bilodeau, A. Lefebvre, Couturier, Y., Cassan, C. et Bastien, R. (2009). *Modélisation de la pratique de l'intervenant communautaire-scolaire dans l'initiative « Un milieu ouvert sur ses écoles » de Bordeaux-Cartierville à Montréal. Rapport de recherche*. Montréal : CSSS de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent-CAU.

Bilodeau, A., Potvin, M. Bélanger, J., Couturier, Y., Bastien, R., Lefebvre, C. , Cassan, C. (2010a). *Intégration scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrée à Montréal*. Rapport administratif du projet FQRSC – Actions concertées Pauvreté et exclusion sociale, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture et ses partenaires.

Bilodeau, A., Lefebvre, C., Audet, G. et Potvin, M. (2010 b). *Perceptions de jeunes et d'intervenants de l'école et de la communauté sur l'initiative « Un milieu ouvert sur ses écoles » dans le quartier Bordeaux-Cartierville à Montréal*. Montréal : CSSS de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent-CAU.

Collin C. et Jensen H. (2009). *Profil statistique de la pauvreté au Canada*. Division des affaires sociales, Services d'information et de recherche parlementaires. Ottawa : Bibliothèque du Parlement, numéro PRB 09-17F, 30p.

[En ligne] www2.parl.gc.ca/Content/LOP/Research/Publications/prb0917-f.pdf

Centre d'initiatives pour le développement communautaire l'Unité (Centre l'Unité) (2013) *L'intervenant communautaire-scolaire à Saint-Laurent*. Présentation PowerPoint lors de la « Journée de réflexion sur la pratique des ICS et la concertation avec le milieu ». Montréal, Centre de ressources communautaires de Côte-des-Neiges, 19 février 2013.

Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2006). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.

Commission des écoles catholiques de Montréal (1986-87). *Opération Renouveau, rapport annuel*. Montréal : Service des études, CÉCM.

Commission des écoles catholiques de Montréal (1991). *Mémoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal sur l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration*. Montréal : CÉCM.

Conseil scolaire de l'Île de Montréal (1991). *Les enfants de milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles*. Mémoire adressé au ministre de l'Éducation. Montréal : CSIM.

Corak M., (2005). Equality of opportunity and inequality across the generations: challenges ahead. *Policy Options/Options Politiques*, 26(3), 78-83.

Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C. Bowen, F., Abrami, P.C., CartierTurcotte, L. (2010). *Aller plus loin, ensemble : synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement*. Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.

Laperrière, A. (1983). *L'intégration socioscolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles : une recherche exploratoire*. Montréal : Conseil scolaire de l'Île de Montréal.

Mc Andrew, M. (1988). Les relations école/communauté en milieu pluriethnique montréalais. Conseil scolaire de l'Île de Montréal.

McAndrew, M. et Hardy, J. Y. (1992). *Les agents de milieu et de liaison : un bilan*. Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Les services d'accompagnement des élèves réfugiés et de leur famille mis en place dans des établissements scolaires de certaines villes ciblées par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles*. Montréal : Direction des services aux communautés culturelles, MELS.

Montgomery, C., S. Xenocostas, F. Kanouté, L. Rachédi, G. Audet, et S. Brémont, (2010). *Bilan du projet-pilote Intervenantes communautaires scolaires. Évaluation participative*. Montréal : CSSS de la Montagne et Table de concertation jeunesse Côte-des-Neiges.

Plante-Proulx, L. (1988). *Les agents de liaison. Analyse critique de l'étude d'André Beauchesne*. Services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation.

Potvin, M., Carignan, N., Audet, G., Bilodeau, A. et Deshaies, S. (2010). *L'expérience scolaire et sociale de jeunes d'origine immigrante dans trois écoles de milieux pluriethniques et défavorisés de Montréal*. Montréal : CSSS de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent-CAU. Disponible en ligne sur http://www.fqrcs.gouv.qc.ca/upload/editeur/5-RF_Volet_II_Expériences.pdf

Potvin, M., Eid, P. et Venel, N. (dir.) (2007). *La 2e génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*. Montréal : Athéna Éditions.

Rousseau, C. et Drapeau, A. (2004). Premigration Exposure to Political Violence Among Independent Immigrants and Its Association with Emotional Distress. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 192(12), 852-856.

Conseil local des intervenants communautaires (CLIC) de Bordeaux-Cartierville. Page d'accueil, [En ligne] <http://www.clic-bc.ca/>

Simard, P. (2011). Un milieu ouvert sur ses écoles. *Vie pédagogique*, 158 (juin).

Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (2011). *Une initiative québécoise porteuse d'inclusion. L'intégration scolaire des jeunes réfugiés : contribution de l'intervenant communautaire scolaire interculturel*. Montréal : TCRI.

[En ligne]

<http://jeunesimmigrants.files.wordpress.com/2013/04/lintervenant-communautaire-scolaire-interculturel-au-quc3a9bec-powerpoint.pdf>

Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (2012). *Rencontre nationale des intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI) du 25 octobre 2011*. Actes de la Journée d'échanges. Montréal : volet Jeunes, TCRI, février.

Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (2013). *Rencontre nationale des Intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI). Vous avez dit ICSI? Actes de la journée d'échange du 27 février 2013*. Montréal : TCRI, février 2013.

Table de concertation Jeunesse de Bordeaux-Cartierville (2011) « *Un milieu ouvert sur ses écoles* », *Bilan annuel*, Rapport d'activités 2010-2011. Montréal : Table de concertation Jeunesse de Bordeaux-Cartierville, avril 2011. [En ligne] <http://www.clic-bc.ca/Documents/A B Jeunesse/Rapport d'activites-MOE 2010-2011.pdf>

Table de concertation Jeunesse de Bordeaux-Cartierville (2012) *Table de concertation Jeunesse de Bordeaux-Cartierville, Bilan annuel, Rapport d'activités 2011-2012*. Montréal : Table de concertation Jeunesse de Bordeaux-Cartierville, avril 2012.

[En ligne] <http://www.clic-bc.ca/Documents/A B Jeunesse/Rapport annuel TCJBC 2011-2012 OFFICIEL.pdf>

Table de concertation Jeunesse de Côte-des-Neiges (2011 a). *Bilan du projet Intervenant(e) Communautaire Scolaire (ICS), année 2010-2011*. Montréal : TCJ CDN.

Table de concertation Jeunesse de Côte-des-Neiges (2011 b). *Bilan du projet Intervenant(e) Communautaire Scolaire (ICS), été 2011*. Montréal : TCJ CDN.

Table de concertation Jeunesse de Côte-des-Neiges (2012). *Bilan du projet Intervenant(e) Communautaire Scolaire (ICS), année 2011-2012*. Montréal : TCJ CDN.

Torczyner J. et Springer, S. (2010). *Demographic Challenges Facing the Black Community of Montreal in the 21st Century*. Montréal : École de travail social, McGill University, vol. I, 101 p., vol. II, 140 p., vol. III, 39 p.

ANNEXE 1. Invitation à la journée de réflexion



Journée de réflexion sur la pratique des ICS et la concertation avec le milieu

19 février 2013 de 8 h 30 à 16 h

Centre de ressources communautaires de Côte-des-Neiges
6767, chemin de la Côte-des-Neiges

Depuis plus de trente ans, les écoles en milieux pluriethniques et défavorisés ont mis en place différentes mesures visant l'adaptation systémique à la diversité ethnoculturelle et le soutien aux élèves dont la collaboration école-famille-communauté. Ainsi a été favorisée une forme de pratique qui a connu de multiples appellations mais qu'on désigne maintenant sous l'égide *d'intervenant(e) communautaire scolaire* (ICS). À Montréal, trois territoires ont implanté cette mesure de manière plus affirmée : Bordeaux-Cartierville, Côte-des-Neiges et Saint-Laurent. La journée de réflexion proposée se veut d'abord une occasion de mise en commun des différentes visions et mandats que chaque quartier a choisi de développer. Elle vise à :

Discuter des défis, des obstacles et des opportunités que les ICS rencontrent dans l'exercice de leur fonction;

- Impliquer dans cette discussion la perspective des ICS, des directions d'écoles et des organismes qui coordonnent les ICS;
- Dégager les besoins communs (outils d'intervention, formations, banque de ressources spécialisées, etc.) et définir les pistes d'action concrètes pour répondre à ces besoins.

Ainsi, cette journée de réflexion s'adresse essentiellement aux intervenants, aux directeurs et aux coordonnateurs impliqués dans les trois territoires. Afin d'y participer, veuillez svp

remplir le formulaire d'inscription ci-joint et le retourner à madame Geneviève Audet (genevieve.audet.3@umontreal.ca). Un programme plus détaillé vous sera alors envoyé.

Au plaisir de vous y voir,

Le comité organisateur

Maryse Potvin (*Université du Québec à Montréal*)

Jean Bélanger (*Université du Québec à Montréal*)

Ghayda Hassan (*Université du Québec à Montréal*)

Garine Papazian-Zohrabian (*Université de Montréal*)

Lyne Chayer (*CSSS Bordeaux-Cartierville–St-Laurent*)

Maurice Casaubon (*Service de police de la Ville de Montréal*)

Murielle Burham-Bella (*coordonnatrice projet Intervenant(e)s Communautaire Scolaire, Table de Concertation Jeunesse de Côte-des-Neiges*)

Geneviève Audet (*Université de Montréal-CSMB*)

ANNEXE 2. Programme de la journée de réflexion



Journée de réflexion sur la pratique des ICS et la concertation avec le milieu

19 février 2013 de 8 h 30 à 16 h

Centre de ressources communautaires de Côte-des-Neiges
6767, chemin de la Côte-des-Neiges
Salle 602

8 h 30 - 9 h : Accueil

9 h - 9 h 15 : Mot de bienvenue, objectifs de la journée et tour de table

9 h 15 - 10 h 15 : Mise en contexte par la présentation des initiatives dans les trois territoires

10 h 15 - 10 h 30 : *Pause*

10 h 30 - 11 h 45 : Discussion en sous-groupes 1

Défis et obstacles : regards croisés de différents acteurs

11 h 45 - 12 h : Retour en groupe

12 h - 13 h : *Dîner sur place*

13 h - 14 h 30 : Discussion en sous-groupes 2

Pistes d'action pour une intervention plus efficace

14 h 30 - 14 h 45 : Retour en groupe

14 h 45 - 15 h : *Pause*

15 h - 16 h : Plénière

Au-delà des spécificités territoriales, des défis communs à relever ensemble

ANNEXE 3. Liste des participants à la journée de réflexion

Nom	Prénom	Fonction	Territoire, s'il y a lieu
Audet	Geneviève	Agente de recherche	U. de Montréal et CSMB
Bernard	Eve	Directrice adjointe	St-Laurent
Boily	Manon	Coord. TCJBC et OC CSSS BCSTL	BC
Bourdages	Hélène	Directrice école primaire Bedford	CDN
Burham-Bella	Murielle	Coordonnatrice projet ICS	CDN
Caron	Francine	ICS	BC
Casaubon	Maurice	Agent	SPVM
Chalifour	Michel	Dir. projets TCJBC	BC
Cool	Guylaine	Directrice école primaire Simonne-Monet	CDN
De Serres Fortin	Marjolaine	ICS	BC
Fortin	Lucien	Directeur école secondaire La Voie	CDN
Franzidis	Catherine	OC CSSS BCSTL	St-Laurent
Gabbay	Eliane	Conseillère MICC	
Guy	Christian	ICS	BC
Guyon	Sylvie	Volet jeunes TCRI	
Hamelin	Vincent-Thomas	Coordonnateur TJCDN	CDN
Hassan	Ghayda	Professeur	UQAM
Landry	Benoit	Agent développement CSDM	BC
Larouche	Marie-Lou	ICS école secondaire La Voie	CDN
Lefebvre	Valérie	ICS	St-Laurent
Levert	Anne-Lyse	Directrice	St-Laurent
Melançon	Mathieu	ICS école primaire Bedford	CDN
Pellerin	Christian	Directeur Centre-Unité	Saint-Laurent
Papazian-Zohrabian	Garine	Professeure	U. de Montréal

Nom	Prénom	Fonction	Territoire, s'il y a lieu
Poirier	Joël	Adjoint coord. TJCDN	CDN
Potvin	Maryse	Professeure	UQAM
Prénovost	Élise	ICS	BC
Sarrazin	Louis-Philippe	Coord. MOE	BC
Trudelle	Camille	ICS école primaire Notre-Dame-des-Neiges	CDN
Valdès	Javier	ICS	BC
Véronneau	Anne	agente de développement	CSMB
Zampaligré	Nafisiatou	ICS école primaire Lucille-Teasdale	CDN



InterActions

Centre de recherche et de partage des savoirs
CSSS de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent • CAU

www.centreinteractions.ca