

Université de Montréal

Évaluation des ateliers ponctuels de l'Initiative Espace Parents, une innovation sociale visant à soutenir les parents immigrants et le développement optimal de leurs enfants

Par  
Sarah-Lee Huard

École de psychoéducation  
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès sciences (M. Sc.) en  
psychoéducation, option mémoire et stage

Août 2022

© Sarah-Lee Huard, 2022

*Ce mémoire intitulé*

**Évaluation des ateliers ponctuels de l'Initiative Espace Parents, une innovation sociale visant à soutenir les parents immigrants et le développement optimal de leurs enfants**

*Présenté par*

**Sarah-Lee Huard**

*A été évalué par un jury composé des personnes suivantes*

**Kim Archambault**

Présidente-rapporteuse

**Sarah Dufour**

Directrice de recherche

**Marie-Michèle Dufour**

Membre du jury

## Résumé

Le projet migratoire est, dans bien des cas, axé sur la sphère familiale. Or, la réalité des familles immigrantes se distingue de celles des familles natives du Québec. L'intégration dans la société d'accueil comporte son lot de défis pouvant fragiliser le système familial. Bien que des services soient mis en place pour soutenir l'intégration des immigrants ou immigrantes (francisation, recherche d'emploi, etc.), les parents immigrants ont également besoin d'être soutenus dans l'adaptation de leur rôle parental en contexte d'immigration. L'Initiative Espace Parents a été développée dans cette optique. Parmi les activités offertes dans le cadre de cette Initiative se trouvent les ateliers ponctuels sur la valorisation de l'engagement paternel, d'une part, et sur les ressources de soutien pour la famille, d'autre part. Ce présent mémoire vise à évaluer, de façon formative, la première mise à l'essai de ces deux ateliers en étudiant la conformité, leur appréciation par les animateurs et animatrices et les parents, ainsi que leurs effets perçus chez les parents. Pour ce faire, des méthodes qualitatives et quantitatives sont mobilisées. Elles établissent le faible niveau de conformité des deux ateliers ponctuels par les écarts présents entre la planification initiale et leur animation. Pour l'appréciation, les parents indiquent avoir apprécié les ateliers pour les thèmes abordés et les qualités des animateurs et animatrices. Les animateurs et animatrices ont moins apprécié les ateliers par leur difficulté à les animer selon la formation reçue. Les parents rapportent enfin des effets positifs des ateliers au niveau de leurs connaissances, attitudes ou comportements. Les différents résultats obtenus permettent de mettre de l'avant des recommandations en vue de la pérennisation des ateliers.

**Mots clés :** Évaluation de programme, intervention, immigration, paternité, ressources, rôle parental, pratiques parentales.

## Abstract

The migration project is, in many cases, focused on the family sphere. However, the reality of immigrant families differs from that of families born in Quebec. Integrating into the host society has its share of challenges that can weaken the family unit. Although some services are in place to support the integration of immigrants (francization, job search, etc.), immigrant parents need support in adapting their parental role in the context of immigration. That's why the *Initiative Espace Parent* was developed. Two specific workshops are part of these initiatives: one is on valuing paternal involvement, and the other is based on the explanation of the support resources for the family. The goal of this master's thesis is to evaluate the compliance of the first trial of these two workshops, the appreciation of the workshop by the animators and by the parents, as well as perceived effects on parents. To achieve this evaluation, qualitative and quantitative methods were used. The results indicate a low compliance between the way that the workshops were planned and the way that they were carried out. On another note, parents express their appreciation for themes addressed in the workshops and the qualities of the facilitators. However, the facilitators mention to less appreciate the workshops due to the difficulty to animate them with the training received. Parents also report positive perceived effects of the workshops on their knowledge, attitude, or behavior. These results provide recommendations for the future implementation of the workshops.

**Keywords:** Program evaluation, intervention, immigration, fatherhood, support resources, parenting, parenting practice.

## Table des matières

<b>Résumé</b> .....	3
<b>Abstract</b> .....	4
<b>Liste des tableaux</b> .....	8
<b>Liste des sigles et des abréviations</b> .....	9
<b>Remerciements</b> .....	11
<b>Introduction</b> .....	12
<b>Chapitre 1 : Contexte théorique</b> .....	13
<i>1.1 Ampleur de l'immigration au Québec</i> .....	13
<i>1.2 Adaptation des nouveaux immigrants et de leur rôle parental en contexte migratoire</i> .....	15
1.2.1 Acculturation .....	15
1.2.2 Adaptation des rôles parentaux .....	15
1.2.3 Adaptation du rôle de mère .....	17
1.2.4 Adaptation du rôle de père .....	19
1.2.5 Écart d'acculturation au sein des familles .....	21
<i>1.3 Services offerts aux familles d'immigration récente</i> .....	22
<i>1.4 Initiative Espace Parents (IEP)</i> .....	24
1.4.1 Contexte .....	24
1.4.2 Les ateliers Espace Parents .....	24
1.4.3 Ateliers ponctuels .....	26
1.4.4 Les principes directeurs de l'IEP .....	28
<i>1.5 But et questions d'évaluation</i> .....	30
<b>Chapitre 2 : Méthodologie</b> .....	31
<i>2.1 Approches méthodologiques</i> .....	31
<i>2.2 Participants et participantes</i> .....	31
2.2.1 Caractéristique des participants et participantes .....	31
<i>2.3 Procédure</i> .....	34
<i>2.4 Méthodes de collecte de données</i> .....	35
2.4.1 Observations des rencontres .....	37
2.4.2 Entrevues de groupe .....	38
2.4.3 Sondage anonyme .....	39
2.4.4 Grille d'appréciation des ateliers ponctuels .....	40
<i>2.5 Analyse</i> .....	40
2.5.1 Analyse thématique .....	40

2.5.2 Analyse descriptive quantitative .....	41
2.5.3 Stratégies de validation utilisées .....	42
<b>Chapitre 3 : Présentation des résultats .....</b>	<b>43</b>
<i>Section 1 : Évaluation de la conformité</i> .....	43
3.1 Déploiement des ateliers .....	43
3.2 Le déroulement des ateliers ponctuels .....	47
3.3 Faits saillants .....	55
<i>Section 2 : Appréciation des ateliers par les parents et les animatrices ou animateurs</i> .....	56
3.4 Appréciation des ateliers par les parents .....	56
3.5 Appréciation des ateliers par les animatrices ou animateurs .....	59
3.6 Jugement global sur l'appréciation des ateliers par les parents et les animatrices ou animateurs .....	60
<i>Section 3 : Effets perçus des ateliers ponctuels sur les parents</i> .....	61
3.7 Connaissances .....	61
3.8 Attitudes .....	62
3.9 Comportements .....	62
3.10 Faits saillants .....	63
<b>Chapitre 4 : Discussion .....</b>	<b>64</b>
4.1 <i>Faits saillants</i> .....	64
4.1.1 Évaluation de la conformité .....	64
4.1.2 Appréciation des ateliers .....	65
4.1.3 Effets perçus .....	65
4.2 <i>Lien entre les principaux constats et les écrits scientifiques</i> .....	66
4.2.1 Répercussions de la pandémie sur le déploiement des ateliers .....	66
4.2.2 Les défis liés à la conformité .....	68
4.2.3 La pertinence et l'utilité des ateliers ponctuels .....	70
4.3 <i>Recommandations</i> .....	72
4.3.1 Implication pour la recherche .....	73
4.3.2 Implication pour la pratique .....	74
4.3.3 Implication pour la pérennisation des ateliers ponctuels .....	77
4.5 <i>Forces et limites</i> .....	78
4.5.1 Collecte de données .....	78
4.5.2 Méthode d'analyse .....	79
<b>Conclusion .....</b>	<b>81</b>
<b>Références .....</b>	<b>83</b>
<b>Annexe A : Grille d'observation pour l'atelier sur la valorisation de l'engagement paternel .....</b>	<b>93</b>

**Annexe B : Canevas pour les entrevues de groupe avec les parents.....97**

**Annexe C : Canevas pour les entrevues de groupe avec les animateurs et animatrices.....98**

**Annexe D : Sondage d’appréciation de l’atelier ponctuel de l’Initiative Espace Parents pour les parents (version papier) .....99**

## Liste des tableaux

Tableau 1. Résumé du contenu et du déroulement de chacun des deux ateliers ponctuels.....	27
Tableau 2. Caractéristiques des parents qui ont participé à l'évaluation des ateliers ponctuels d'Espace Parents .....	33
Tableau 3. Méthodes de collecte de données pour l'évaluation des ateliers ponctuels Espace Parents .....	36
Tableau 4. Niveau de conformité des ateliers sur la valorisation du rôle paternel par activité prévue .....	48
Tableau 5. Niveau de conformité des ateliers sur les ressources de soutien à la famille par activité prévue .....	50
Tableau 6. Recommandations .....	73

## **Liste des sigles et des abréviations**

AIEM : Accueil aux immigrants de l'est de Montréal

BINAM : Bureau d'intégration des nouveaux arrivants à Montréal

CIUSSS-CSIM : Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal

CLSC : Centre local de services communautaires

DPJ : Direction de la protection de la jeunesse

IEP : Initiative Espace Parents

IUJD : Institut universitaire Jeunes en difficulté

LSSSS : Loi sur les services de santé et les services sociaux

TCRI : Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes

*À ma petite sœur Rébéka, tu es  
un exemple de persévérance.*

## Remerciements

À mon Bibou, mon amour

Merci de m'avoir épaulée et supportée durant toutes mes études. Tu as été à mes côtés du début jusqu'à la fin. Tu as cru en moi, et ce même lorsque je n'y croyais pas. « Si tu ne crois plus en toi, dis-toi que moi je crois en toi ». Cette fameuse phrase que tu m'as répétée de nombreuses fois, surtout lors de mes « mental breakdowns » de fin de session. Je ne pourrais jamais autant te remercier et j'ai hâte de poursuivre notre vie ensemble.

À Sarah, ma directrice

Merci pour l'accompagnement que tu m'as offert durant la réalisation de mon mémoire. Ton accompagnement était un parfait équilibre entre autonomie et encadrement. C'est vraiment ce dont j'avais besoin. J'ai pu réaliser mon mémoire sans pression, y aller à mon rythme et prendre le temps qu'il me fallait. Merci pour ta bienveillance, ton support et ton empathie. Bref, merci d'avoir été la lumière du phare qui guidait ce voyage.

À mes parents,

Vous avez été non seulement les premiers « sponsors » à mes études, mais également mes plus grands supporters. Vous êtes mes modèles en tant que persévérance et détermination. Je ne pourrais jamais vous remercier assez de m'avoir transmis ces valeurs. À maman, merci pour tes repas réconfortants, surtout en fin de session. À mon papa, merci pour tes encouragements et des anecdotes du temps où tu écrivais ton mémoire. Je vous aime.

À ma petite sœur,

Tu as été ma petite « cheerleader », toujours là pour me remonter le moral ou encore me changer les idées par tes anecdotes cocasses. Tu as su me redonner le sourire, et ce même dans les moments plus difficiles. Nos soirées à « gossip » à propos de notre série favorite ont été des moments plus que nécessaires. Elles étaient de réels moments de décompression.

À mes relecteurs et relectrices,

À mon Bibou, mon papa et Rébéka. Merci d'avoir pris le temps de relire mon mémoire. Bien que l'intrigue ne fût pas aussi captivante qu'un roman de Musso, vous y êtes allés jusqu'au bout. Merci de votre investissement. Merci de votre précieuse rétroaction. Merci pour votre temps. Merci ÉNORMÉMENT.

Un merci tout spécial à ma Yüna, mon chien adoré. Merci pour tes séances de zoothérapie.

## Introduction

Depuis quelques années, le Québec et le Canada se retrouvent dans un contexte où la population vieillissante et le manque de main-d'œuvre exercent une pression sur leur économie respective (Immigration, francisation et intégration, 2018a). Le gouvernement tant fédéral que provincial s'est tourné vers l'immigration pour stimuler son économie (ministère de la Famille, 2016). En plus des campagnes et des politiques en matière d'immigration, le Québec soutient l'intégration des nouveaux arrivants par le biais de différents services principalement axés sur la francisation, l'accès au travail ou encore le rapprochement interculturel (Immigration, francisation et intégration, 2018 b). Toutefois, ils traitent rarement de la notion de parentalité et de la sphère familiale en contexte d'immigration (Aumont et al., 1998). Or, le projet d'immigration est, dans bien des cas, axé sur la sphère familiale, précisément sur l'intérêt de l'enfant (ministère de la Famille, 2016 ; Richard et al., 2018). L'Initiative Espace Parents (IEP) a donc été développée dans une optique de répondre aux besoins des familles immigrantes en créant des ateliers pour faire face aux défis relatifs à la parentalité en contexte québécois et favoriser le développement optimal de leurs enfants. Parmi ces ateliers, deux sont animés de manière ponctuelle : *Valoriser l'engagement paternel en contexte d'immigration* et *Le café causerie « Là pour vous : les ressources de soutien pour la famille »*.

Le présent mémoire a pour objectif d'évaluer de manière formative la première mise à l'essai de ces deux ateliers ponctuels, qui a eu lieu à l'hiver et au printemps 2021. Le premier chapitre abordera la question de l'immigration sous plusieurs angles : le portrait de l'immigration au Québec, l'adaptation des nouveaux arrivants et leur rôle parental et les services offerts aux familles immigrantes au Québec. Il sera suivi d'une présentation de l'IEP : le contexte de l'IEP, les ateliers Espace Parents, les ateliers ponctuels et les principes fondateurs de l'IEP. Il se clôturera par la présentation du but et des questions d'évaluation. Le deuxième chapitre présentera la méthodologie utilisée en passant par les approches méthodologiques jusqu'aux stratégies de validation. Le troisième chapitre exposera les différents résultats obtenus en mettant de l'avant des données qualitatives et quantitatives. Le dernier chapitre, soit la discussion, rappellera les faits saillants des résultats et en détaillera les éléments à considérer pour la pérennisation des ateliers ponctuels, sans oublier les forces et les limites de cette étude.

## Chapitre 1 : Contexte théorique

### 1.1 Ampleur de l'immigration au Québec

Au cours des dernières décennies, le besoin d'accroissement de la population québécoise et du développement économique sont grandissants. Par le vieillissement démographique, la baisse de la fécondité, l'allongement de l'espérance de vie et l'augmentation de la mobilité internationale, les gouvernements fédéral et provincial se sont tournés vers l'immigration afin de pallier les problématiques engendrées par ces tendances démographiques (ex. diminution de la main-d'œuvre) (Bélanger et Gilbert, 2003 ; El-Assal et al., 2019 ; ministère de la Famille, 2016 ; Tossou, 2002). Ces pressions démographiques ont le potentiel de limiter la croissance de la population, et par le fait même la qualité de vie des Québécois. D'après les prédictions du Conference Board du Canada, à partir de 2023, le Québec ne pourra que compter sur l'immigration internationale pour accroître sa population (El-Assal et al., 2019).

En 1991, le Québec a signé l'accord Canada-Québec concernant la question de l'immigration et de l'admission temporaire des travailleurs étrangers. Cet accord confère à la province québécoise plus de pouvoir sur son système d'immigration comparativement aux autres provinces canadiennes. Il permet aussi au Québec d'accueillir un pourcentage d'immigrants ou d'immigrantes proportionnel à son poids démographique au Canada (El-Assal et al., 2019). C'est au cours de ces mêmes années que l'immigration internationale a pris de l'ampleur au Québec. Avec l'Ontario et la Colombie-Britannique, le Québec est l'une des trois provinces canadiennes qui attirent la grande majorité des immigrants au Canada (Bélanger et Gilbert, 2003). Depuis 2009, la province québécoise accueille en moyenne 50 000 immigrants par année pour une population d'environ 8 240 494 habitants (El-Assal et al., 2019 ; ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2019).

Toutefois, bien que l'immigration au Québec et au Canada demeure un élément démographique important, elle a été ébranlée par la pandémie mondiale liée à la COVID-19 en 2020. Des restrictions aux frontières et des mesures de santé publique ont été instaurées afin de limiter la propagation du virus. Ces mesures ont restreint l'accès au Canada à certains immigrants ou immigrantes (Fraser, 2021). Elles ont eu des répercussions sur les personnes désirant obtenir la résidence permanente ou temporaire et sur l'entrée des demandeurs d'asile et des réfugiés ou réfugiées. Durant les cinq dernières années, l'immigration représentait plus du trois quarts de la

croissance démographique au Canada. Cette proportion a chuté de 54 % en 2020 avec la fermeture des frontières et d'autres répercussions liées à la pandémie (Fraser, 2021). Cette fermeture a aussi engendré une pénurie de main-d'œuvre au Québec (Homsy, 2021). Considérant que l'immigration apporte des avantages économiques et démographiques, le gouvernement du Canada la considère comme une possibilité de relance économique. Pour ce faire, il compte accueillir, dans son *Plan des niveaux d'immigration 2022-2024*, en moyenne 443 233 résidents permanents ou résidentes permanentes par année, soit environ 100 000 de plus que prévu en 2020 (Fraser, 2021 ; gouvernement du Canada, 2022).

Avec cette montée anticipée, il importe de se questionner sur la sphère familiale de l'immigration. Avant la pandémie, près de 86 130 enfants de moins de cinq ans habitants au Québec étaient issus de familles immigrantes, mixtes ou formées de résidentes ou résidents non permanents (ministère de la Famille, 2016). Parmi toutes les régions du Québec, celle de Montréal compte la plus forte représentation de familles immigrantes. En effet, 52 % des familles montréalaises avec un enfant âgé de cinq ans et moins sont composées d'au moins un parent issu de l'immigration (Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal, 2015 ; El-Assal et al., 2019). Selon le ministère de la Famille (2014, 2016), l'immigration serait intimement liée à la sphère familiale. Une des explications s'articule autour de la sélection des immigrants ou immigrantes qui favorise les familles avec des enfants ou encore des travailleurs en âge de procréer. Une autre raison est plutôt orientée vers le projet migratoire des familles qui est souvent centré sur l'intérêt de l'enfant.

Conséquemment, cet accueil engendre une diversification de la population québécoise, tout comme des représentations familiales. Sur plusieurs points, le profil des familles immigrantes se distingue de celui des familles natives du Québec. Cette différence transparaît à la fois par la taille des familles que par la situation matrimoniale. En effet, les familles immigrantes ont une plus grande proportion de familles nombreuses et formées de couples mariés (ministère de la Famille, 2014). Malgré le fait que le projet migratoire vise essentiellement une amélioration des conditions de vie familiale, l'intégration des familles immigrantes dans la société d'accueil comporte son lot de défis (Richard et al., 2018).

## **1.2 Adaptation des nouveaux immigrants et de leur rôle parental en contexte migratoire**

### ***1.2.1 Acculturation***

Le processus d'intégration des familles immigrantes dans leur société d'accueil comprend notamment le concept d'acculturation. Ce dernier est un processus de changements culturels et psychologiques issus de la rencontre, directe ou indirecte, entre deux ou plusieurs groupes culturels (Berry, 2019 ; Bornstein et al., 2020). L'acculturation est donc inévitable lors de l'immigration. Elle engendre une période de négociation avec la culture de la société d'accueil et les autres cultures présentes (Berry, 2019), ainsi qu'un apprentissage à vivre dans plusieurs nouveaux systèmes. Les familles migrantes vont vivre des expériences de désorganisation et de réorganisation qui modifieront leur identité sociale et leur image de soi. Cependant, les issues de cette acculturation sont idiosyncrasiques, dynamiques et variables. Selon un processus transactionnel, chacune des familles immigrantes et des personnes qui la composent vivra l'acculturation à sa manière, en lien avec ses différences individuelles et son histoire familiale unique (Bornstein et al., 2020).

Le parcours migratoire engendre donc une perte de repères culturels et socio-économiques et de l'aide familiale présente dans le pays d'origine (Marteaux, 2002). Mixé à l'acculturation, il occasionne des modifications significatives au niveau psychologique, social, culturel, économique et familial (Bergheul et al., 2018). Il apporte aussi un changement au niveau des rapports familiaux et des balises culturelles, par la présence de nouveaux besoins et de nouvelles possibilités (Battaglini et al., 2002). Ce moment de transition engendre alors un ajustement important, tant au niveau individuel que familial, souvent lié à une plus grande vulnérabilité (Bergheul et al., 2018). Bien que ce moment transitoire procure des occasions favorables pour les familles, il apporte aussi son lot de défis et d'obstacles. Parmi ces difficultés comptent celles liées à l'insertion en emploi, l'accès au logement, la précarité économique, la barrière linguistique, l'isolement social, la méconnaissance des systèmes scolaires, le choc culturel ou encore le racisme et la discrimination (Dufour et al., 2016 ; ministère de la Famille, 2016 ; Tremblay, 2015).

### ***1.2.2 Adaptation des rôles parentaux***

En plus de ces difficultés, les parents de familles immigrantes peuvent vivre un stress concernant la redéfinition de leur rôle parental. Ces changements se perçoivent, entre autres, dans leur identité en tant que parents par une reconfiguration de leur système de valeur ou de leur

redéfinition de leur rôle parental. En effet, ils ont déjà, à la base, un modèle conceptuel de la parentalité, un système de valeurs et des stratégies éducatives des enfants. Ces modèles découlent du contexte culturel de leur pays d'origine (Albertini Früh et al., 2020 ; Aumont et al., 1998 ; Bornstein et al., 2020 ; Sim et al., 2021). Par exemple, certaines sociétés encouragent une délimitation claire et complémentaire entre les rôles des hommes et des femmes. Le père ou mari peut alors avoir une autorité importante au sein du couple et être le seul pourvoyeur. La mère ou la femme, quant à elle, s'occupe de l'éducation des enfants et de l'entretien ménager (Albertini Früh et al., 2020 ; Aumont et al., 1998 ; Bergheul, 2019 ; Blanchy, 2018 ; Emezue et al., 2021). Cependant, en sol québécois, certaines de ces pratiques peuvent être peu valorisées, mal comprises ou encore jugées durement par les membres du personnel des services en éducation, en santé ou encore en protection de la jeunesse (Bornstein et al., 2020). Par exemple, selon une étude qualitative d'Hassan et de Rousseau (2007), des intervenants et intervenantes rapportent, de manière unanime, que les signalements reçus chez les familles immigrantes ou issues de minorités ethniques sont souvent liés à l'abus physique ou à des violences familiales. Pour certaines communautés et dans certaines cultures, la correction physique est utilisée dans l'éducation des enfants, alors qu'au Québec c'est interdit. Ainsi, selon des études interculturelles, un comportement donné peut être considéré comme étant maltraitant dans un contexte culturel, mais acceptable dans un autre (Chao, 1994; Fontes, 2002 et Straus et Stewart, 1999).

Les familles issues de la diversité ethnoculturelle ont, aussi, plus de risque d'être signalées à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) que les autres familles. Par exemple, selon Sarmiento et Lavergne (2017), celles issues de la communauté noire constituent 20,1 % des personnes signalées alors qu'elles ne représentent que 8,5 % de la population montréalaise. Ces signalements sont davantage retenus pour évaluation (30 % pour les enfants non issus de minorités, 68 % des enfants issus de la communauté noire et 64 % des enfants issus des autres minorités), bien que les besoins de protection soient moins grands que les autres (taux de compromission de 66 % pour les enfants non issus de minorités, 51 % des enfants issus de la communauté noire et des autres minorités). Malgré le fait que ces chiffres n'incluent pas seulement des personnes immigrantes, ils témoignent de la disproportion pour ce groupe de population (Sarmiento et Lavergne, 2017). Parmi les explications invoquées, ce taux élevé s'expliquerait notamment par une méconnaissance de la culture d'origine et contribuerait aux expériences de discrimination et d'exclusion sociale des familles immigrantes. À la suite du signalement, les parents immigrants

peuvent alors ressentir une perte d'efficacité dans leur rôle parental liée à ces contraintes systémiques. Ils sentiront une limite au niveau de leur capacité d'influencer leur nouvel environnement par une mauvaise connaissance du système d'éducation ou encore une crainte d'être déportés (Albertini Früh et al., 2020 ; Bornstein et al., 2020 ; Sim et al., 2021). Ils devront, ainsi, s'adapter aux exigences relatives à l'exercice de la parentalité, aux normes éducatives et aux pratiques de soins prescrites par la société d'accueil (Albertini Früh et al., 2020 ; ministère de la Famille, 2016). Par conséquent, durant leur processus d'acculturation, ils devront prendre une décision par rapport aux représentations et pratiques parentales de leur culture d'origine qu'ils souhaitent conserver et celles qu'ils désirent modifier (Albertini Früh et al., 2020 ; Bornstein et al., 2020).

Certains parents vivront une adaptation culturelle. De ce fait, ils conserveront des éléments de la culture d'accueil dans le domaine public et ceux de leur culture d'origine dans le domaine privé. D'autres, quant à eux, vivront du biculturalisme et adopteront, alors, de façon simultanée, les représentations et les pratiques parentales de leur culture d'accueil et celles de leur culture d'origine. Pour certains auteurs et auteures, un niveau de biculturalisme élevé est une prédiction positive de l'estime de soi, d'adoption d'un comportement prosocial, d'adaptation, de relations familiales solides et d'une meilleure santé mentale chez les immigrants ou immigrantes (Bornstein et al., 2020 ; Huang et Costalat-Founeau, 2018). Il importe de garder en tête que l'adaptation du rôle parental des immigrants ou immigrantes ne se fera pas de la même façon pour tous ou toutes. En effet, le choix, conscient ou inconscient, des éléments conservés et adoptés peut différer d'une famille ou même d'un parent à un autre et peut varier dans le temps.

### ***1.2.3 Adaptation du rôle de mère***

Les mères immigrantes font face à des défis uniques et importants en lien avec leurs représentations et leurs pratiques parentales. Ces défis peuvent découler des différences et variations présentes dans la construction sociale du pays d'origine, la barrière de la langue, l'isolement social et les ressources limitées (Dufour-Turbis et Hamelin-Brabant, 2019 ; Tsai et al., 2011). Effectivement, pour plusieurs familles, la perte d'un soutien familial amène une certaine déstabilisation. Elle peut aussi engendrer une redéfinition des rôles au sein du couple. Par exemple, la femme peut être davantage portée vers un rôle affectif au sein du noyau familial. Le rôle de l'homme, quant à lui, peut être orienté vers la création de liens avec le milieu d'accueil ou encore

un soutien pour sa conjointe. De plus, cette redéfinition des rôles de genre peut créer des tensions au sein du couple. Une perte de valorisation sociale du rôle qu'elle assumait dans son pays d'origine peut alors se produire (Aumont et al., 1998 ; Dufour-Turbis et Hamelin-Brabant, 2019).

À titre d'exemple, dans plusieurs familles immigrantes, l'éducation des enfants relève du rôle de la mère. Toutefois, avec l'immigration et le processus d'acculturation, les mères doivent adapter leur manière de faire. L'éducation des enfants peut donc devenir une tâche plus ardue, car elle doit non seulement être conforme avec le milieu d'accueil, mais aussi être en harmonie avec les traditions de leur pays d'origine. Dans certaines études, les mères mentionnent trouver difficile de faire respecter la langue et les traditions du pays d'origine par leurs enfants (Battaglini et al., 2002). L'adaptation de l'éducation donnée aux enfants n'est pas toujours harmonieuse, car elle dépend aussi de la vision de la mère par rapport aux pratiques éducatives du pays d'accueil. En effet, une perception négative concernant les valeurs d'éducation de la société d'accueil ne favoriserait pas l'adaptation des pratiques parentales des mères immigrantes. Elle augmenterait également l'utilisation de pratiques coercitives, hostiles et punitives. Cette vision peut risquer non seulement de complexifier l'adaptation de l'enfant dans le pays d'accueil, mais aussi d'augmenter les conflits dans la relation parent-enfant (Battaglini et al., 2002 ; Yu et al., 2016). Elle peut aussi engendrer un faible niveau de soutien de la part de la culture dominante. Ce manque de soutien ne favoriserait pas l'adaptation psychologique des mères immigrantes. La décision quant aux méthodes éducatives ne sera pas imprégnée à la fois des valeurs du pays d'origine et de celles du milieu d'accueil (Ren et al., 2021 ; Yu et al., 2016).

L'isolement social des mères peut aussi accentuer la difficulté au niveau de l'éducation des enfants. En effet, dans certains pays, l'éducation des enfants et les tâches ménagères sont des rôles partagés au sein de la famille élargie et non avec le conjoint (Albertini Früh et al., 2020 ; Aumont et al., 1998 ; Bergheul, 2019 ; Dufour-Turbis et Hamelin-Brabant, 2019). De ce fait, pour certaines mères, l'absence de l'entourage est perçue comme une perte d'un environnement stimulant pour le développement social de l'enfant et d'une aide dans leur éducation. Ce manque de soutien social est également considéré comme l'un des facteurs de risque de dépression post-partum chez les femmes immigrantes (Beaudet, 2016). Le stress lié à la migration comme la baisse du niveau économique, la discrimination ou encore le processus d'acculturation (ex. apprentissage d'une nouvelle langue et/ou l'intégration de nouvelles normes de parentalité) sont aussi des facteurs de risque de dépression chez les mères immigrantes. Ils peuvent avoir des répercussions négatives sur

les pratiques parentales et sur le développement de l'enfant (Bornstein et al., 2020). D'autant plus, la demande d'aide chez certaines mères peut être entravée par une méconnaissance du système de santé et de services sociaux et par la langue du pays d'accueil (Albertini Früh et al., 2020 ; Sim et al., 2021).

Ainsi, l'adaptation du rôle de mères des femmes immigrantes passera par un processus de négociation avec la nouvelle culture. Nonobstant, elle peut aussi se transformer en une rigidification des rôles parentaux et des pratiques éducatives mis de l'avant par la communauté d'origine, pouvant accentuer l'écart d'acculturation entre les différents membres de la famille.

#### ***1.2.4 Adaptation du rôle de père***

Tout comme pour les mères, l'immigration apporte des conditions nouvelles remettant en question le rôle des pères dans le système familial. En effet, le parcours migratoire engendre une perte de repères culturels partagés, connus et reconnaissables par les parents (Pachoud et Lhuillier, 2019). Par exemple, spécifiquement pour les pères, le rôle paternel peut passer d'une organisation patrimoniale et clanique, à une paternité individuelle et conjugale. La paternité n'est donc plus soutenue par la communauté, le groupe religieux ou encore la famille élargie (Bergheul, 2019 ; Marteaux, 2002). Les pères deviennent la principale source de soutien de leur conjointe (Dufour-Turbis et Hamelin-Brabant, 2019 ; Gervais et al., 2009). Ces changements vont non seulement affecter la définition qu'ont les pères de leur paternité, mais aussi celles accordées à la notion d'engagement paternel (Marteaux, 2002).

La paternité comporte des mécanismes sociaux qui divergent selon les régions du monde, répondant à différentes logiques sociales et culturelles (Battaglini et al., 2002 ; Pachoud et Lhuillier, 2019). Le processus migratoire va occasionner une rupture avec les représentations sociales et culturelles ainsi que les lois du pays d'origine. Cette familiarisation avec d'autres représentations et la modification des rapports avec leur propre culture peuvent constituer des situations déstabilisantes pour les pères. Elles seraient liées au fait qu'ils se voient obligés de redéfinir et de réajuster leur rôle (Bergheul et al., 2018 ; Pachoud et Lhuillier, 2019). Elles peuvent aussi être amplifiées par leurs difficultés à s'adapter au système de référence du pays d'accueil. Par exemple, la difficulté d'intégration en emploi et l'insécurité financière sont parmi les principaux défis liés à l'ajustement du rôle paternel en contexte migratoire. Dans certaines cultures, le rôle du père est essentiellement celui de pourvoyeur. Il fait le pont entre la famille et la société en procurant

des revenus et en fixant le statut économique et social de la famille. Conséquemment, la difficulté d'assumer ce rôle lors de la migration devient, non seulement, un échec économique, mais peut, pareillement, affecter le sentiment d'être bon un père (Bergheul et al., 2018 ; Marteaux, 2002).

L'adaptation du rôle de pères en contexte d'immigration peut également passer par une redéfinition de l'engagement paternel. Ce dernier concerne une préoccupation et une participation du père à l'égard de son enfant. Elle peut se manifester sous plusieurs formes et dimensions, telles que la prise en charge des tâches et responsabilités relatives à l'enfant ou encore par la disponibilité et le soutien affectif et cognitif des pères (Battaglini et al., 2002 ; Bergheul, 2019).

L'engagement paternel varie autant de façon interculturelle, qu'intraculturelle. Les pères immigrants doivent envisager la possibilité de solidifier leur vision en conservant un modèle parental cohérent avec leur culture d'origine. Ils peuvent aussi choisir de découvrir un nouveau rôle et une nouvelle forme d'implication parentale (Battaglini et al., 2002 ; Bergheul, 2019). Pour certains, cette réflexion peut s'avérer plus difficile à réaliser par la valorisation de modèles éducatifs de la société d'accueil qui entrent en contradiction ou qui élargissent considérablement ceux de leur culture d'origine. La mise de l'avant de ces nouveaux modèles peut alors être perçue, par le père, comme étant une interdiction d'éduquer ses enfants. L'engagement paternel peut donc s'en voir réduit ou disparaître complètement (Marteaux, 2002). Pour d'autres, il y aura une redéfinition de l'engagement paternel selon une notion de métissage dans l'appropriation d'éléments culturels du pays d'accueil et la conservation de ceux de la culture d'origine (Pachoud et Lhuillier, 2019). Par exemple, des changements se percevront dans la répartition des tâches. Effectivement, le processus migratoire peut rendre plus difficile la conservation de rôles exclusifs ou genrés par l'exposition à de nouvelles normes ou exigences (ex. travail salarié pour les deux parents) et à l'absence du réseau familial. De ce fait, une plus grande implication des conjoints peut s'expliquer par un besoin de pallier l'absence de la famille élargie, un désir de conformité ou la présence d'un nouveau contexte de vie (Battaglini et al., 2002 ; Marteaux, 2002).

De plus, loin des pressions sociales liées au contexte culturel de leur pays d'origine, les pères ont plus d'espace pour participer aux différentes facettes de la vie familiale. Pour certains pères, ce changement est vécu de façon positive. Ils affirment pouvoir être plus présents pour leur enfant, ce qui favoriserait les rapprochements et les liens parentaux (Bergheul, 2019). Cependant, ces changements peuvent engendrer de nouveaux enjeux et tensions au sein de la famille. En effet, le

chevauchement des rôles et responsabilités peut occasionner des conflits ou encore un dysfonctionnement familial à ne pas négliger (Battaglini et al., 2002 ; Gervais et al., 2009 ; Marteaux, 2002).

Le stade post-migratoire n'est pas vécu de façon homogène chez toutes les familles. Il varie selon la place des pères dans leur système familial et dans la société d'accueil (Battaglini et al., 2002 ; Bergheul et al., 2018 ; Gervais et al., 2009). Somme toute, le réajustement des valeurs, règles et rôles au sein des familles peut s'avérer être une expérience stressante (Bergheul et al., 2018 ; Hernandez, 2007). Tout comme pour les mères, il peut aussi être plus difficile pour les pères de transmettre leurs valeurs culturelles à leurs enfants. En effet, la transmission parentale s'articule autour de questions identitaires et de l'interprétation des parents concernant leur place de migrants ou migrantes dans leur pays d'accueil (Bergheul et al., 2018). Ainsi, une difficulté dans cette transmission, en plus de la possibilité d'une intégration rapide des enfants dans la société d'accueil, peut alors créer une fracture au sein de la famille (Bergheul et al., 2018 ; Pachoud et Lhuillier, 2019). On parle alors d'écart d'acculturation.

### *1.2.5 Écart d'acculturation au sein des familles*

Le processus d'acculturation ne se déroule pas de la même façon pour tous les membres d'une même famille. En effet, ils peuvent faire des apprentissages différents concernant de nouveaux modes d'interaction selon leur proximité culturelle ou leur capacité à intégrer de nouveaux modes de comportement (Bornstein et al., 2020). En revanche, si le nouveau modèle d'accueil est trop éloigné de celui de la famille, les nouveaux modes d'interaction peuvent être perçus comme menaçants. La famille ou certains membres peuvent alors se refermer sur eux-mêmes, menant éventuellement à un conflit entre le contexte social et familial (Marteaux, 2002). Ce conflit peut également migrer à l'intérieur même de la famille lorsque certains membres s'intègrent plus rapidement dans la société d'accueil. C'est souvent le cas des enfants qui, par la fréquentation scolaire ou des services de garde, s'imprègnent plus facilement des éléments d'une nouvelle culture (Bergheul et al., 2018 ; Bornstein et al., 2020).

Le manque d'aisance des parents avec la langue et la culture d'accueil et la difficulté à transmettre leurs valeurs traditionnelles à leurs enfants creusent l'écart d'acculturation entre les membres de la famille. Cette divergence peut devenir problématique, car elle complique la compréhension et la communication au sein de la famille. Les attentes familiales ne sont donc plus

les mêmes et il peut être difficile pour les parents de transmettre leurs valeurs à leur enfant (Bergheul et al., 2018 ; Bornstein et al., 2020). Par exemple, les enfants peuvent remettre en question les pratiques éducatives de leurs parents qu'ils jugent contrôlantes en comparaison avec celles adoptées par les parents de leurs pairs. En plus d'avoir des répercussions négatives chez les enfants, cet écart est un prédicteur de problèmes d'adaptation, de conflits familiaux et de difficultés parentales à l'adolescence des enfants (Bornstein et al., 2020).

En conclusion, les multiples défis d'adaptation et d'acculturation que rencontrent les parents immigrants, et leurs conséquences sur leur propre trajectoire de bien-être et celles de leurs enfants, accentuent l'importance de bien les accompagner dans leur processus de négociation entre les éléments de la culture d'origine et d'accueil. Cet accompagnement favorise une nouvelle identité parentale métissée (Pachoud et Lhuillier, 2019). Il importe aussi de soutenir les parents dans la transmission des valeurs et de la langue de leur pays d'origine à leurs enfants. Ces éléments ont pour objectif de diminuer les écarts de connaissances et de compréhension culturelles intergénérationnelles (Bornstein et al., 2020).

### **1.3 Services offerts aux familles d'immigration récente**

Par le biais du financement d'une centaine d'organismes communautaires, le gouvernement québécois soutient les nouveaux arrivants dans leur démarche d'intégration. Ces services offerts gratuitement sont surtout orientés vers les démarches administratives, telles que l'accès au logement, l'information sur les services publics et l'obtention de documents ou l'orientation vers les démarches d'intégration, comme la francisation, l'accès au travail ou encore le rapprochement interculturel (Immigration, Francisation et Intégration, 2018 b). Ils traitent rarement de la parentalité en contexte migratoire. En ce qui concerne les services offerts à toutes les familles, plusieurs sont disponibles, telles que les associations pour les familles uniparentales du Canada ou encore les services de soutien pour les parents en situation conflictuelle avec leur adolescent ou adolescente. De plus, la majorité des Centres locaux de services communautaires (CLSC) offrent des services psychosociaux individuels, aux familles et aux couples en difficulté (Aumont et al., 1998).

Néanmoins, ces services sont offerts à la population en général et n'abordent pas de façon spécifique les défis liés à la parentalité en contexte migratoire, et ce malgré l'article 2 de la Loi sur les services de santé et les services sociaux (LSSSS). Ce dernier a été instauré afin de favoriser

l'accessibilité aux services de santé et services sociaux pour les personnes issues des communautés culturelles (Légis Québec, 2020). Dans ce sens, des recherches récentes, comme celles menées conjointement par l'Université de Montréal (UdeM) et l'Institut universitaire Jeunes en difficulté (IUJD) du CIUSSS Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal (CIUSSS-CSIM) ont démontré que l'expérience des familles immigrantes se distingue de celle des familles natives par plusieurs caractéristiques. En effet, elles présentent des besoins particuliers et des défis propres à la parentalité en contexte d'immigration (Dufour et al., 2015 ; Sarmiento et Lavergne, 2017). Ces différences justifient la mise en place de mesures permettant de soutenir les parents immigrants dans l'exercice de leur rôle parental, et ce dès leur arrivée au Québec. Ces mesures permettraient, entre autres, de prévenir l'apparition de difficultés relationnelles parents-enfants et d'assurer un développement optimal de l'enfant (Richard et al., 2018).

Ces différences ont également été rapportées par les intervenants ou intervenantes membres du réseau de la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI) travaillant sur le terrain. Ils nomment aussi le besoin d'être mieux outillés pour soutenir les familles immigrantes nouvellement arrivées. Tout comme les auteurs et auteures des travaux de recherches, les intervenants ou intervenantes insistent sur la nécessité d'intervenir le plus tôt possible et de façon adaptée aux besoins spécifiques des familles avant le développement de difficultés profondes et persistantes (Richard, 2019). Finalement, lors d'observations sur le terrain menées par des conseillers du Bureau d'intégration des nouveaux arrivants à Montréal (BINAM), des parents immigrants ont pu faire l'état de leurs préoccupations. Ils ont partagé leur méconnaissance des modes de fonctionnement du système québécois et la répercussion de cette méconnaissance dans leurs relations familiales (Espace Parents, <https://membres.espace-parents.ca/>). La Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse (2021) recommande, également, de faciliter l'accès aux services aux familles immigrantes et d'adapter les services pour répondre à leurs besoins.

La création de programmes d'intervention adaptés aux besoins des familles immigrantes, et en lien avec la parentalité, permettrait de mieux les accompagner et comblerait une lacune au niveau de l'offre actuelle. Ces programmes devraient également comporter un volet permettant de mieux outiller les intervenants ou intervenantes. Cet accompagnement pourrait prévenir leurs difficultés pouvant mener à des signalements à la protection de la jeunesse. L'Initiative Espace

Parents (IEP), présentée dans la section suivante, est un exemple de programme québécois de promotion et de prévention adapté aux besoins spécifiques des familles immigrantes.

## **1.4 Initiative Espace Parents (IEP)**

### ***1.4.1 Contexte***

L'IEP a été développée afin de répondre aux besoins exprimés par un ensemble d'actrices ou d'acteurs communautaires, institutionnels et municipaux. Elle a été mise en place pour offrir des outils permettant de préparer les personnes immigrantes à faire face aux défis d'être parent en contexte québécois et, par le fait même, de favoriser le développement optimal de leurs enfants. Cette innovation sociale a été développée depuis 2016 dans une démarche de co-construction. De ce fait, elle a été déployée en collaboration avec les milieux universitaire, communautaire (parents et intervenants ou intervenantes) et institutionnel. Cette démarche a été entreprise dans une optique d'intégrer la participation des premiers concernés dans chacune des étapes du projet. La démarche de co-construction s'est inspirée des principes de la recherche-action. En effet, elle vise à allier les savoirs théoriques et expérientiels dans le développement de relations réciproques entre les différentes actrices ou les différents acteurs concernés (Richard, 2019).

### ***1.4.2 Les ateliers Espace Parents***

L'IEP propose un éventail d'ateliers directs et structurés, décrits dans des guides d'animation. Parmi ces ateliers se trouve la série d'ateliers Espace Parents comportant neuf ateliers de deux heures, animés par des intervenantes ou intervenants du milieu communautaire formés à cet effet. Ce programme est offert pour les parents immigrants, mais cible particulièrement les parents d'immigration récente. Son objectif principal est d'agir en amont des difficultés vécues par les familles immigrantes nouvellement arrivées et de renforcer les capacités des parents. Il permet de créer un lieu de réflexion et d'informations pour les parents immigrants, leur donnant l'occasion de partager leurs points de vue et d'aborder leurs difficultés (Richard et al., 2017 ; Richard et al., 2018). Pour ce faire, une compréhension des changements vécus lors de l'immigration, des besoins de l'enfant et des défis en tant que parents immigrants est mise de l'avant. Le contenu des activités traite ainsi des impacts de l'immigration sur la famille, de l'organisation des ressources, des besoins des enfants, de la parentalité positive et du recours aux ressources d'aide (Richard et al., 2018).

La série des neuf ateliers comporte deux objectifs. Le premier objectif est orienté vers la compréhension des changements vécus par les parents et leur famille à la suite de leur arrivée au Québec. De façon plus précise, elle soutient les parents dans la compréhension des impacts de la migration sur la famille et sur l'organisation des ressources (Richard, 2019). Cet objectif fait un pont avec les écrits scientifiques où il est mis de l'avant que les parents immigrants sont exposés à une série de facteurs de stress d'acculturation. Ils ont également un plus grand risque de vivre du stress lié à leur rôle de parents et/ou d'autres difficultés liées à la santé mentale (Bornstein et al., 2020). Le second objectif concerne l'adaptation et la continuation du rôle parental : bien répondre au besoin de l'enfant, exercer une parentalité positive, active et chaleureuse et favoriser le recours aux ressources d'aide dans la communauté d'accueil, tout en expliquant le fonctionnement des services offerts aux familles. Le programme souhaite favoriser l'accès à de nouvelles ressources, pour faciliter la prise en charge efficace des enfants par leurs parents (Richard, 2019).

Pour répondre aux deux objectifs, la série des neuf ateliers suit une logique d'intervention. Le premier module « Notre vie au Québec » est axé sur la description des transformations dans le rôle de père, de mère et de conjoint à la suite de l'immigration. Il met aussi en lumière les réseaux formels et informels de soutien (Richard, 2019). Le deuxième module, quant à lui, « De tout cœur avec mon enfant » met de l'avant les thèmes suivants : les besoins développementaux de l'enfant, les défis de la construction de son identité en contexte biculturel et l'importance de la collaboration parentale avec les autres adultes présents dans la vie de l'enfant (ex. les professionnels du milieu scolaire). Le troisième et dernier module, « Mes défis en tant que parent », se penche sur les stratégies éducatives efficaces et sur les difficultés qui peuvent survenir. Certains mythes et réalités en regard à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) y sont également abordés (Richard, 2019).

Une démarche d'évaluation formative a été menée en 2016 lors de sa première implantation auprès d'un nombre restreint d'organismes communautaires (Martin, 2018). Elle a permis de documenter les écarts entre la conception originale des ateliers et leur mise en application, leur appréciation par les animatrices ou animateurs et les parents, ainsi que les effets perçus par les parents. Des ajustements ont été, par la suite, apportés au contenu et au déroulement des activités avant un déploiement de la version définitive de la série d'ateliers. Une deuxième évaluation a été effectuée en 2018 afin d'évaluer les retombées de l'implantation sur la collaboration entre les organismes communautaires et le CIUSSS de leur territoire (Laurin et al., 2019). Après cette

évaluation, il a été demandé aux organismes quels étaient leurs besoins pour poursuivre le déploiement de l'IEP. Ils ont mis de l'avant plusieurs suggestions. La première concerne le développement de stratégies pour mieux rejoindre les parents d'immigration récente et qui ne sont pas disponibles pour s'engager dans les neuf ateliers (sous forme café-causerie, vidéo). La deuxième, quant à elle, porte sur le développement d'ateliers ponctuels pour aborder spécifiquement les difficultés liées à la paternité en contexte migratoire (ex. perte de repère face à leur rôle paternel dans l'immigration, désillusions face au pays d'accueil : difficulté à trouver du travail, rôle de pourvoyeur), le but étant de favoriser la participation des pères à des ateliers répondant mieux à leurs besoins.

### ***1.4.3 Ateliers ponctuels***

C'est dans cette optique que les deux ateliers ponctuels, objets de la présente évaluation, ont été développés en 2019-2020. Ces ateliers, d'une durée de 2 h, ont ensuite été déployés dans des organismes communautaires montréalais de Saint-Léonard, Saint-Michel et d'Anjou où une forte densité d'immigrants et d'immigrantes est présente. Le choix de ces organismes découle du fait qu'ils se situent dans des territoires rejoints par l'organisme communautaire Accueil aux immigrants de l'est de Montréal (AIEM). Ce dernier soutient localement le déploiement de cette innovation sociale pendant deux ans dans le cadre d'un projet mené conjointement avec ses partenaires universitaire, municipal et institutionnel.

Le premier atelier, soit « *Valoriser l'engagement paternel en contexte d'immigration* » est offert aux pères d'immigration récente qui vivent des défis ou qui désirent échanger par rapport à leur expérience de la parentalité au Québec. L'objectif de cet atelier est de permettre aux participants d'explorer et de mettre en perspective leur vision d'être père au Québec. Ils peuvent donc y partager leurs expériences en lien avec l'exercice de leur rôle parental. Les discussions avec les pères sont orientées vers les différentes dimensions de l'engagement paternel auprès des enfants. Leur façon unique d'être père est aussi valorisée (Dufour et al., 2020a).

Le deuxième atelier se nomme *Le café causerie « Là pour vous : les ressources de soutien pour la famille »*. Il est offert aux parents immigrants récemment arrivés, vivant des défis ou voulant discuter de leur expérience de la parentalité en contexte québécois. La mixité des parents est encouragée. L'objectif de cet atelier est d'explorer et mettre en perspective la vision des participants ou participantes sur le fait d'être parent au Québec et les ressources de soutien pour la

famille. Elle vise aussi à permettre aux parents d’être plus confiants à faire appel aux ressources de soutien. La première portion de l’atelier s’articule autour de la présentation d’une vidéo faisant appel aux témoignages de parents immigrants et d’un parent québécois. Une discussion avec les parents participants est ensuite animée autour des éléments abordés dans la vidéo. La deuxième partie de l’atelier consiste en une présentation de différentes ressources de soutien pour la famille disponibles dans leur quartier. Le tableau 1 résume le contenu et le déroulement des deux ateliers ponctuels (Dufour et al., 2020a).

Tableau 1. Résumé du contenu et du déroulement de chacun des deux ateliers ponctuels

<b>Atelier sur les ressources de soutien</b>	<b>Atelier sur l’engagement paternel</b>
<p><b>Accueil (15 minutes)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tour de table ;</li> <li>• Règles de fonctionnement ;</li> <li>• Brève activité pour briser la glace.</li> </ul> <p><b>Précisions sur la rencontre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• But ;</li> <li>• Objectifs ;</li> <li>• Attentes des parents.</li> </ul>	<p><b>Accueil (15 minutes)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tour de table ;</li> <li>• Règles de fonctionnement ;</li> <li>• Brève activité pour briser la glace.</li> </ul> <p><b>Précisions sur la rencontre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• But ;</li> <li>• Objectifs ;</li> <li>• Attentes des parents.</li> </ul>
<p><b>Activité 1 : Être parent depuis mon arrivée au Québec (45 minutes)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introduire la vidéo ;</li> <li>2. Visionner la première partie de la vidéo ;</li> <li>3. Animer les échanges autour de la première partie ;</li> <li>4. Visionner la deuxième partie de la vidéo ;</li> <li>5. Animer les échanges autour de la deuxième partie ;</li> <li>6. Visionner la fin de la vidéo portant sur les messages clés.</li> </ol>	<p><b>Activité 1 : Être père au Québec (30 minutes)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Féliciter les pères pour leur participation à la rencontre ;</li> <li>2. Introduire la vidéo et amorcer le contenu (visionner la première partie de la vidéo) ;</li> <li>3. Animer les échanges autour de la première partie de la vidéo.</li> </ol>
<b>Pause (10 minutes)</b>	<b>Pause (10 minutes)</b>

**Activité 2 : Expériences avec les ressources pour les familles au Québec (40 minutes)**

1. Présentation sommaire des ressources ;
2. Activité en sous-groupe sur les mises en situation et les ressources de soutien à la famille ;
3. Retour en grand groupe sur l'activité et animation d'une discussion ;
4. Explication des modalités d'accès aux ressources.

**Activité 2 : Chacun est père à sa manière ! (45 minutes)**

1. Discussion autour de la question suivante : "Pour vous, c'est quoi être un père ? " et des affichettes sur les différentes façons d'être père ;
2. Visionner la deuxième partie de la vidéo ;
3. Animer une discussion autour de la deuxième partie de la vidéo ;
4. Visionner la dernière partie de la vidéo.

---

**Fermeture (10 minutes)**

- Messages clés à transmettre ;
- Retour et appréciation.

**Fermeture (10 minutes)**

- Messages clés à transmettre ;
  - Retour et appréciation.
- 

Tout comme la série d'ateliers du programme Espace Parents, ces ateliers ponctuels s'inscrivent dans un palier d'intervention de promotion-prévention. Ils visent la promotion de compétences parentales et la prévention des difficultés au sein des familles immigrantes, nouvellement arrivées au Québec. Les groupes ne forment donc pas un soutien psychosocial. Les personnes participantes ne doivent pas vivre de crises familiales ou personnelles. Les ateliers sont animés par des personnes intervenantes du milieu communautaire spécialement formées. Ils sont destinés à des groupes de six à dix parents qui ne sont pas prêts à s'engager dans plusieurs rencontres. Leur participation aux ateliers leur permettra, néanmoins, de bénéficier d'une sensibilisation aux mêmes contenus abordés dans le programme Espace Parents (Dufour et al., 2020 a ; Dufour et al., 2020b). Ces ateliers ponctuels sont soumis, à leur tour, à une évaluation formative dans le cadre du présent mémoire.

Les ateliers sont offerts en français. Cependant, il est possible de les traduire dans une autre langue pour s'adapter aux parents. Les vidéos sont disponibles en français et en anglais pour les ateliers pour les pères. Pour celles sur les ressources, elles sont disponibles en français avec des sous-titres en arabe ou en swahili conformément à la demande des partenaires. Il reste tout de même important que les parents puissent partager une même langue pour assurer la fluidité dans les échanges (Dufour et al., 2020 a ; Dufour et al., 2020b).

#### ***1.4.4 Les principes directeurs de l'IEP***

Tous les ateliers ont été élaborés selon trois principes directeurs, présentés dans le guide d'animation des ateliers Espace Parents. Le premier principe est celui que l'intégration est un

processus bidirectionnel. Elle nécessite à la fois une adaptation de la part des personnes immigrantes, mais également des institutions et des membres de la société d'accueil. C'est pourquoi l'IEP considère l'importance d'accompagner les parents immigrants tout en considérant les dimensions structurelles influençant leur processus d'intégration au Québec (Richard et al., 2017).

Le deuxième principe est l'approche participative centrée sur les forces. Elle favorise la collaboration et l'entraide entre les parents dans une optique de mettre de l'avant le partage de leurs préoccupations, leur façon de faire et leurs attentes. Cette approche permet aux individus, en vertu des situations vécues et de leur environnement, d'explorer leurs forces et leurs ressources. Dans cette approche, la notion de groupe est importante. Le principe est mis à contribution dans la reconnaissance et la valorisation des forces de chacun et chacune (Richard et al., 2017).

Le troisième et dernier principe est l'approche interculturelle développée par Cohen-Emerique (2015) où la relation interculturelle est considérée comme un processus bidirectionnel. Les animateurs ou animatrices, tout comme les parents, peuvent vivre des chocs culturels. Pour surmonter ces impasses culturelles, l'auteure propose trois stratégies : se décentrer par rapport à son propre cadre de référence ; aller à la découverte du cadre de référence de l'autre ; entrer en médiation interculturelle autour d'objectifs communs. Dans le guide d'animation, des suggestions sont proposées à l'équipe d'animation afin qu'elle puisse tenir compte de ces principes fondateurs (Dufour et al., 2020 a ; Dufour et al., 2020b).

**Lien avec la psychoéducation.** Les principes directeurs des ateliers de l'IEP font un lien avec l'approche psychoéducative. Tout comme ces principes, l'intervention psychoéducative utilise le milieu de vie d'un individu en difficulté d'adaptation pour l'accompagner et le soutenir dans la recherche d'un meilleur équilibre dans son environnement. De ce fait, tout comme le principe d'intégration et de l'approche participative, l'intervention psychoéducative considère que l'individu est un être global qui développe ses capacités internes en interaction avec son environnement (Gendreau, 2001). Les ateliers Espace Parents soutiendront, donc, le développement des capacités adaptatives des parents en leur donnant des ressources et le soutien nécessaire, dans une optique de prévention-promotion.

La psychoéducation a également pour assise la notion du vécu éducatif partagé. Il concerne les interactions entre l'individu et l'intervenante ou l'intervenant dans le « ici et maintenant ». Elles

peuvent aller au-delà des moments du quotidien. Elles sont aussi présentes dans les activités proposées, telles que les activités de groupe. Ces dernières sont choisies comme moyen de mise en relation lorsque le groupe permet de soutenir positivement la démarche de réadaptation et de socialisation de l'individu (Gendreau, 2001). Ces éléments sont cohérents avec l'IEP où le groupe est utilisé pour soutenir chacun des parents dans leur démarche d'adaptation et leur besoin de socialiser (créer un réseau de soutien) tout en considérant l'influence bidirectionnelle entre l'environnement (ex. le pays d'origine et le pays d'accueil) et l'individu.

### **1.5 But et questions d'évaluation**

La présente recherche a pour but l'évaluation formative d'une première mise à l'essai des deux ateliers ponctuels IEP. L'orientation de cette évaluation est de porter un premier regard formatif à petite échelle pour améliorer les ateliers ponctuels avant une plus large diffusion. De ce fait, le point focal de l'évaluation est le processus et la pertinence de ces ateliers offerts aux parents immigrants nouvellement arrivés au Canada par quatre organismes communautaires des collectivités montréalaises de Saint-Léonard, Saint-Michel et ville d'Anjou. Trois questions guideront cette évaluation :

1. Quels sont les écarts, s'il y en a, entre la planification de ces ateliers telle que proposée par les conceptrices, et leur réalisation ? Comment s'expliquent-ils ?
2. Quelle est l'appréciation des ateliers par les animatrices ou animateurs et les parents (forces, faiblesses, pistes d'amélioration) ?
3. Quels sont les effets perçus des ateliers sur les parents ?

## **Chapitre 2 : Méthodologie**

Ce chapitre est divisé en cinq sections. La première section met en lumière les approches privilégiées dans ce projet de mémoire. La deuxième section, quant à elle, traite de la description des participants ou participantes. La troisième et la quatrième section détaillent la procédure de l'évaluation des ateliers et des outils de collecte de données. La cinquième et dernière section clôturé le chapitre par une description des méthodes utilisées pour analyser les données.

### **2.1 Approches méthodologiques**

La présente évaluation de programme, multiméthodes, mobilise des données qualitatives et quantitatives simples, à petite échelle. La combinaison de ces approches poursuit une visée pragmatique, orientée vers l'amélioration des ateliers ponctuels (Allen et Lévesque, 2015). En effet, les données qualitatives permettent d'explorer et de mieux comprendre les différentes composantes entourant le déploiement de ces nouveaux ateliers. Les données quantitatives, quant à elles, mesurent l'ampleur des éléments rapportés par les participants ou participantes à des fins descriptives et comparatives des résultats (Pluye, 2012). Les ateliers n'étant pas établis, il n'est pas encore possible de mesurer leurs effets à long terme. L'évaluation vise une bonification de ces nouveaux ateliers dans l'IEP, du renforcement des acteurs dans l'innovation de leur pratique et d'une meilleure réponse aux besoins des participants ou participantes (Allen et Lévesque, 2015). De ce fait, l'évaluation formative permet de faire ressortir des pistes d'amélioration pour les ateliers ponctuels, mais sans généraliser les résultats. Ces recommandations découlent directement des besoins nommés par les différents acteurs ou différentes actrices et vont permettre d'améliorer ces ateliers avant leur diffusion plus large (Patton, 2014).

### **2.2 Participants et participantes**

#### ***2.2.1 Caractéristique des participants et participantes***

Dans le cadre de l'évaluation des ateliers ponctuels Espace Parents, deux types de participantes et participants ont été interpellés. Le premier groupe concerne les animatrices et animateurs. Cinq d'entre elles et eux ont été formés afin d'offrir ces ateliers dans leur organisme. Une fois le processus de formation complété, ils et elles ont cependant, tous et toutes, fait le choix d'animer leur atelier avec une intervenante ou un intervenant invité, venant du même organisme

ou d'un organisme voisin. Ce choix découlait d'une initiative des organismes et non d'une exigence de la recherche. De ce fait, un total de huit animatrices et animateurs ont animé les ateliers ponctuels (n=8). Parmi ce nombre, sept d'entre elles s'identifient comme des femmes et un comme un homme. Également, sept des animatrices et animateurs ont vécu un processus d'immigration. La participation à la recherche étant volontaire, de ces huit personnes, cinq animatrices et animateurs ont donné leur consentement pour la recherche et ont participé aux activités d'évaluation. Ce groupe était composé de quatre animatrices et d'un animateur ; quatre de ces personnes ont vécu un processus d'immigration et trois ont suivi la formation.

Les parents sont l'autre type de participants impliqués dans l'évaluation. Au total, durant la période à l'étude (hiver et printemps 2021), 44 parents ont participé aux ateliers ponctuels : 3 pères ont participé aux deux ateliers portant sur la valorisation de l'engagement paternel en contexte d'immigration et 41 parents ont participé aux quatre ateliers sur les ressources de soutien pour la famille.

De ce nombre, 31 parents ont donné leur consentement pour la recherche. Pour les ateliers sur la valorisation de l'engagement paternel, deux pères ont participé à toutes les activités de recherche (sondage et entrevue de groupe) (n= 2). Pour l'atelier sur les ressources de soutien pour la famille, 29 parents ont complété le sondage anonyme (n=29). Parmi ces 29 parents, 10 ont également participé à l'entrevue de groupe (n=10).

Au niveau des caractéristiques des parents, pour les ateliers sur la valorisation de l'engagement paternel, les deux répondants sont des pères résidents permanents, arrivés au Canada depuis moins de cinq ans. Ces pères sont en couple et ont chacun deux enfants de moins de 18 ans vivant à leur domicile.

Pour les ateliers sur les ressources de soutien pour la famille, un peu plus de la moitié des 29 répondants et répondantes sont des mères (n=16). Le statut d'immigration le plus fréquent est la résidence permanente (n=8). La majorité des répondants et répondantes est arrivée au Canada depuis moins de cinq ans (n=20). Moins de la moitié des parents sont en couple (n=12) et ont trois enfants de moins de 18 ans vivant à leur domicile (n=8). Le tableau 2 détaille les données concernant les caractéristiques des parents.

Tableau 2. Caractéristiques des parents qui ont participé à l'évaluation des ateliers ponctuels d'Espace Parents

Ateliers	Nombre de répondant·es	Caractéristiques		Fréquence (nb ; %)	Non-réponse (nb ; %)
Atelier sur la valorisation de l'engagement paternel	2	Genre	Homme	(2 ; 100 %)	0 %
		Statut d'immigration	Résident·e permanent·e	(2 ; 100 %)	
		Nombre d'enfants	2	(2 ; 100 %)	
		Temps depuis l'immigration au Canada	Moins de 5 ans	(2 ; 100 %)	
Atelier sur les ressources de soutien à la famille	29	Genre	Homme	(4 ; 13,79 %)	(9 ; 31,03 %)
			Femme	(16 ; 55,17 %)	
		Statut d'immigration	Résident·e permanent·e	(8 ; 27,59 %)	(15 ; 51,72 %)
			Visa temporaire	(5 ; 17,24 %)	
			Demandeur ou demanderesse d'asile	(1 ; 3,45 %)	
		Nombre d'enfants	1	(6 ; 20,69 %)	(9 ; 31,03 %)
			2	(5 ; 17,24 %)	
			3	(8 ; 27,59 %)	
			Plus de 3	(1 ; 3,45 %)	
		Temps depuis l'immigration au Canada	Moins de 5 ans	(20 ; 68,96 %)	(7 ; 24,14 %)
Plus de 5 ans	(2 ; 6,9 %)				

## 2.3 Procédure

Les organismes intéressés à déployer les ateliers ponctuels ont été recrutés par l'organisme communautaire promoteur de l'Initiative Espace Parents (IEP). Chacun d'eux désignait ensuite, dans leur personnel, les personnes qui suivraient la formation à l'automne 2020 et qui s'occuperaient du recrutement des parents et de l'animation des ateliers. Les six ateliers évalués (2 ateliers sur l'engagement paternel et 4 ateliers sur les ressources de soutien) ont eu lieu à l'hiver et au printemps 2021, au plus fort de la pandémie.

À la suite de l'approbation du Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP), lorsqu'une date d'animation des ateliers a été planifiée, l'étudiante-chercheuse a pris contact, par courriel, avec les animateurs ou animatrices pour leur expliquer le processus d'évaluation, leur implication volontaire dans ce processus et leur remettre le document explicatif à transmettre aux parents lors du recrutement. Ce document explique aux parents l'objectif de l'évaluation, les différentes activités de collecte de données réalisées pendant et après l'atelier et le caractère volontaire de leur participation à l'étude. Il leur était aussi précisé que le choix de participer ou non aux activités de recherche n'aurait aucun impact sur les services qu'ils reçoivent par l'organisme.

Par la suite, lors de l'animation des ateliers, un moment était pris, en début de rencontre, pour expliquer à nouveau aux parents le processus d'évaluation. Cette explication était réalisée par l'étudiante-chercheuse ou encore par un membre de l'équipe de recherche. Après ces explications, dans les cas où les ateliers étaient observés, le consentement verbal des parents était sollicité pour effectuer l'observation. Pour l'ensemble des ateliers observés, tous les parents ont donné leur consentement verbal. Cependant, il avait été planifié que, dans les cas où un parent n'aurait pas voulu que l'atelier soit observé, seulement le sondage ou l'entrevue de groupe aurait été proposé aux parents.

À la fin de l'atelier, les parents ont été invités, sur une base volontaire, à remplir le sondage et/ou à participer à l'entrevue de groupe. Avant de débiter cette collecte de données, des explications du projet ont de nouveau été données et le consentement verbal des parents a été de nouveau sollicité, que ce soit pour le sondage anonyme ou pour l'entrevue de groupe.

Au niveau des animatrices ou animateurs, un sondage anonyme leur était soumis à la fin de l'atelier. Elles ou ils avaient le choix de compléter ou non ce sondage. C'est ce choix qui était

considéré comme étant un consentement à compléter le sondage. Il importe de souligner que la collecte et l'analyse de données se sont réalisées de façon simultanée afin de garder une démarche d'analyse ouverte et sensible au contexte du terrain.

#### **2.4 Méthodes de collecte de données**

L'utilisation de plusieurs outils de collecte de données peut s'avérer être un défi lors de l'analyse. Comment mettre en dialogue toutes les données recueillies ? Pour faciliter cette réflexion, le tableau 3 résume les différents outils. Il met en relation les outils de collecte de données avec les questions de recherche auxquelles ils permettent de répondre.

Tableau 3. Méthodes de collecte de données pour l'évaluation des ateliers ponctuels Espace Parents

Questions d'évaluation	Participants ou participantes	Procédure et outils
1	Parents et animatrices ou animateurs	<b>Observation de la rencontre par des observatrices membres de l'équipe de recherche (2 h)</b> La grille comporte un tableau comparatif entre les activités planifiées et ce qui a été réellement animé. Une section porte aussi sur l'évaluation des différentes composantes de l'atelier à l'aide d'une échelle de Likert (animation, participation, contenu). Une section pour les notes de terrain permet d'ajouter des éléments d'observation ou de justifier les réponses aux échelles de Likert.
2, 3	Parents	<b>Entrevue de groupe (15 minutes)</b> Questions ouvertes sur les forces, faiblesses, pistes d'amélioration et effets perçus de la rencontre. Enregistrement audio seulement
1	Parents	<b>Sondage anonyme (5 minutes)</b> 15 questions à réponses uniques ou multiples, avec des échelles de Likert, portant sur les caractéristiques des participants ou participantes (p. ex. : genre, pays d'origine, structure familiale, statut nombre d'années au Canada), leur appréciation de l'atelier et ses effets perçus. Dans la démarche d'analyse des données, seules les réponses aux caractéristiques des participantes ou participants ont été mobilisées. Court sondage anonyme administré par une plateforme de sondage en ligne.
1	Animatrices ou animateurs	<b>Grille d'appréciation des ateliers ponctuels (5 minutes)</b> Elle comprend des questions à choix multiples, avec des échelles de Likert, et une question ouverte pour ajouter des commentaires au besoin. Les thèmes couverts sont les suivants : évaluation du recrutement, de l'animation, de la participation des parents, du contenu de l'atelier.
1, 2	Animatrices ou animateurs	<b>Entrevue de groupe (portion de 20 minutes d'une entrevue plus longue)</b> Dans le cadre du projet principal, une entrevue de groupe au sujet du déploiement des ateliers avec les animatrices ou animateurs a été réalisée. Une section a été consacrée aux ateliers ponctuels pour échanger, à l'aide de questions ouvertes, sur les facilitateurs et les obstacles liés au recrutement, à la participation des parents, à l'animation des activités et à la collaboration avec les autres partenaires.

### **2.4.1 Observations des rencontres**

Les six ateliers ponctuels livrés pendant la période d'évaluation (2 sur l'engagement paternel et 4 sur les ressources de soutien) ont fait l'objet d'observations non participantes de 2 h chacune par l'étudiante-chercheuse (n=4 : n=2 ateliers papa et n=2 ateliers ressources) ou par une auxiliaire de recherche (n=2 : n=2 ateliers ressources).

Pour minimiser l'impact de la présence de l'observatrice sur l'expérience, plusieurs moyens ont été mis en place. Premièrement, il y a la justification de la présence de l'observatrice et de l'objectif de l'observation des ateliers, et ce avant le début de l'animation. Il a été spécifié aux participantes et participants que l'observation n'avait pas pour objectif d'évaluer leurs réponses, mais de prendre des notes sur la façon dont l'atelier est animé et du niveau de participation des parents. Une fois la présentation terminée, considérant que les ateliers ont tous eu lieu en mode virtuel, l'observatrice devait fermer sa caméra et son microphone afin de faire « oublier » au maximum sa présence.

Une grille d'observation a été développée pour les fins de la présente étude, afin d'évaluer les écarts entre la planification et la mise en œuvre des ateliers (Annexe A). Elle comprend, entre autres, un tableau comparatif entre les activités planifiées et ce qui a été réellement animé (voir tableau 3).

Toutefois, pour ne pas être aveuglé uniquement par une grille d'observation, des notes de terrains ont aussi été utilisées. Elles ont décrit de façon détaillée d'autres éléments qui n'ont pas été abordés dans la grille, mais qui étaient considérés comme étant importants pour l'étudiante-chercheuse (ex. discussion des difficultés vécues par les animatrices avant et après l'animation de l'atelier). Ces notes ont également précisé les pensées de l'observatrice telles que des interprétations, des inspirations et un début d'analyse pour laisser des traces de la démarche (Patton, 2014). Elles ont donc permis d'amorcer un processus réflexif utile pour l'analyse qualitative.

Le choix d'une observation non participante a été réalisé dans une optique de rester fidèle aux données du terrain. Toutefois, selon Chevalier et Stenger (2018), « il serait naïf de croire que l'observation donne accès aux situations réelles sans les perturber ». Par exemple, le simple fait de leur indiquer qu'elles ou qu'ils seront observés peut venir perturber la situation et la qualité des observations. Certaines personnes pourraient modifier leur conduite en adoptant des comportements qui seraient conformes aux règles sociales au lieu d'agir comme elles le feraient

habituellement (Chevalier et Stenger, 2018). Dans le cas de l'observation des ateliers, bien que des moyens pour minimiser la présence de l'observatrice ont été mis en place, il n'est pas sans risque que les parents aient changé leurs attitudes ou limité leur participation par peur d'être jugés négativement par l'observatrice. Par la suite, les biais cognitifs de l'observatrice peuvent aussi affecter la lecture de la situation observée (Chevalier et Stenger, 2018). Il importe alors de vérifier et d'approfondir les observations faites auprès des participants ou participantes. C'est donc afin de combler cette lacune que la méthode d'entrevue de groupe a été ajoutée au projet.

#### ***2.4.2 Entrevues de groupe***

Les entrevues de groupes ont été réalisées auprès des parents et des animatrices ou animateurs. Dans le cas des parents, une entrevue de groupe de 15 minutes de type semi-structuré, avec un guide d'entrevue, leur a été offerte quand le personnel de recherche était déjà présent aux ateliers pour les observations (n=6 entrevues). Elles ont eu lieu immédiatement après la tenue de l'atelier. Cela laissait l'occasion aux parents, ne voulant pas participer à l'entrevue, de quitter à la fin de l'atelier.

La grille d'entrevue, quant à elle, est inspirée d'outils comparables utilisés dans des travaux antérieurs, dont le mémoire de Martin (2018) (Annexe B). Elle porte sur les forces, faiblesses, pistes d'amélioration ainsi que les effets perçus des ateliers (voir tableau 3). Des questions ouvertes, déjà planifiées, ont été posées aux participants ou participantes. Toutefois, elles ou ils ont été invités à préciser leur pensée à la suite de chacune d'elles. Elles ou ils avaient aussi l'opportunité de sortir du cadre et d'y aller avec d'autres informations pertinentes. De ce fait, le guide d'entrevue n'était pas figé et pouvait changer selon le groupe. Cette méthode a été planifiée pour offrir un guide permettant de mettre en lumière des éléments qui répondront aux questions de recherche (forces, faiblesses, pistes d'amélioration et effets perçus de l'atelier) tout en gardant le processus ouvert pour capter une représentation plus riche et complète de l'expérience vécue.

Le même type d'entrevue a été mené auprès des animatrices ou animateurs. Cette entrevue d'une heure a eu lieu à la fin de tous les ateliers ponctuels. Lors de cette entrevue de groupe portant sur l'ensemble de leur expérience, une vingtaine de minutes était consacrée à obtenir leur point de vue sur le déploiement des ateliers ponctuels dans leur organisme (voir tableau 3 et annexe C). Avant l'entrevue, l'étudiante-chercheuse a pris le temps de prendre connaissance des résultats déjà recueillis par l'observation et la grille d'appréciation pour adapter l'entrevue.

Il a été décidé d'utiliser une entrevue de groupe pour obtenir l'avis des participants ou participantes tout en tenant compte du contexte social. Effectivement, comme les activités se donnent en groupe, l'entrevue permet de conserver ce contexte naturel. Elle a aussi été prise selon un point de vue pratique étant donné que les parents ne sont vus qu'une seule fois. Il aurait été compliqué de les contacter à nouveau pour planifier une entrevue individuelle à la suite des ateliers ponctuels.

Cependant, l'utilisation de l'entrevue de groupe peut affecter la richesse des données pour plusieurs raisons. Premièrement, le nombre de questions a été limité afin de ne pas alourdir l'entrevue et de permettre aux sujets de s'exprimer. Deuxièmement, il se peut que des personnes aient plus de difficulté à s'exprimer ou donner leur avis en grand groupe (Patton, 2014). La notion de temps est aussi un enjeu dans la rencontre de groupe. Cette dernière a été limitée à 15 minutes. Ce choix a été réalisé afin de favoriser la participation des sujets. Un entretien trop long aurait pu freiner leur participation, considérant qu'ils ont des obligations familiales.

Finalement, les entrevues ont été enregistrées de façon audio puis retranscrites en verbatim. Les deux observatrices ont aussi pris des notes de terrain pour capturer le comportement non verbal des participants et participantes, ainsi que toutes autres observations ou impressions jugées pertinentes.

### ***2.4.3 Sondage anonyme***

Un court sondage anonyme de 15 questions a été soumis aux parents à la fin des ateliers. Il porte sur les caractéristiques sociodémographiques des parents et leur appréciation des ateliers (voir tableau 3 et annexe D). Le format du sondage a été créé pour qu'il soit facile et rapide à compléter pour les personnes ne maîtrisant pas bien le français (ex. questions courtes et simples, choix de réponse). Dans le cadre de ce présent mémoire, seules les réponses concernant les caractéristiques des parents ont été mobilisées dans l'analyse de données. Elles ont permis, de leur côté, de situer les sujets dans un contexte de vie et d'immigration.

À l'origine, le sondage était sous le format papier crayon. Toutefois, avec le contexte de la pandémie et le fait que les ateliers ont dû se donner en virtuel, le format du sondage a été modifié. En premier lieu, le questionnaire avait été retranscrit à même l'option « sondage » sur la plateforme de télécommunication utilisée. Cependant, cette modalité comportait plusieurs contraintes (ex. besoin de séparer le sondage en deux, difficultés à récupérer les données). En cours de route, le

même questionnaire a été transposé sur une application de sondage en ligne permettant aux répondants et répondantes de répondre aux questions de manière anonyme (Google form). Une fois l’atelier terminé, un lien était envoyé aux parents sur le groupe de conversation de la plateforme de télécommunication. Les parents pouvaient alors choisir de cliquer sur le lien et de compléter le sondage.

#### ***2.4.4 Grille d’appréciation des ateliers ponctuels***

Le dernier outil de collecte de données utilisé est une grille d’appréciation destinée aux animatrices ou animateurs. Il comprend des questions à choix multiples sur le recrutement et le déroulement des rencontres. Une question ouverte se trouve à la fin du sondage pour permettre aux animatrices ou animateurs de rapporter des éléments uniques à leur vécu à propos de l’atelier animé (voir tableau 3). L’outil est inspiré d’outils comparables utilisés dans des travaux antérieurs, dont le mémoire de Martin (2018) et le projet principal IEP (Annexe E).

Les animatrices ou animateurs ont eu le choix de remplir ce court sondage de 21 questions à choix multiples et d’une question ouverte après la tenue de chacune des activités, en duo d’animation ou de façon individuelle. Comme pour le sondage des parents, la grille d’appréciation a été adaptée à la situation des ateliers offerts en virtuel. En effet, il a été retranscrit sur la même application de sondage en ligne. Le lien leur était envoyé dans un courriel.

### **2.5 Analyse**

Comme mentionné plus tôt, cette évaluation a mobilisé des données qualitatives et quantitatives simples. L’analyse thématique et l’analyse quantitative descriptive ont été priorisées. Des stratégies de validation ont également été utilisées.

#### ***2.5.1 Analyse thématique***

L’analyse thématique est la méthode d’analyse qualitative qui a été choisie. Ce choix a été réalisé dans une optique de relever tous les thèmes pertinents permettant de répondre à la deuxième question de recherche (appréciation des ateliers) et à la troisième question de recherche (effets perçus), en offrant un panorama du matériau. Elle a donné lieu à une première appropriation des matériaux (sondage, grille d’appréciation des activités, verbatim des entrevues et données d’observation). Ainsi, elle a consisté en une activité de repérage et de regroupement des thèmes

afin d'obtenir un panorama des matériaux (Morrissette, 2021). Elle a permis de répondre à la question suivante : « Qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos, dans ce texte, de quoi y traite-t-on ? » (Paillé et Mucchielli, 2021).

L'analyse thématique a été réalisée sous une méthode traditionnelle, papier crayon. Ce choix de support a été pris, car il est flexible et permet d'être en contact physiquement avec les matériaux. Selon Paillé et Mucchielli (2021), la manipulation des matériaux est cognitivement aidant pour relever les thèmes présents. Il a également été possible d'utiliser cette méthode étant donné que le corpus des données n'était pas volumineux.

L'analyse thématique s'est déroulée en différentes étapes. Premièrement, plusieurs lectures flottantes des différents matériaux ont permis de prendre connaissance et de se familiariser avec leur contenu. Deuxièmement, une fois ces lectures approfondies et attentives, une annotation des thèmes émergents a été inscrite en marge des documents. Ces thèmes étaient ensuite reliés aux deux questions de recherche concernées par l'entrevue de groupe (par exemple, tous les thèmes qui correspondaient aux effets perçus étaient mis ensemble). Troisièmement, les différents thèmes, sous chacune de leur question correspondante, ont été consignés dans un document synthèse afin de les regrouper/fusionner et les hiérarchiser sous la forme de thèmes centraux. Finalement, l'arbre thématique s'est construit de façon progressive : différents allers-retours entre les étapes ont été effectués lors de la thématisation. Ces différents allers-retours ont permis de regrouper, modifier ou retirer des thèmes afin de garder uniquement ceux jugés significatifs pour répondre à l'objectif de la recherche. Les thèmes devaient respecter plusieurs critères. Premièrement, les thèmes doivent fournir des informations significatives pour répondre à la question de recherche. Deuxièmement, ils doivent être clairs dans leur définition. Troisièmement, les thèmes doivent être mutuellement exclusifs. De ce fait, un même contenu ne peut se retrouver dans deux thèmes différents. Finalement, considérant que l'expérience vécue par les parents et les animateurs et animatrices est sensiblement différente, deux arbres thématiques ont été réalisés afin que le panorama des matériaux soit le plus fidèle que possible.

### ***2.5.2 Analyse descriptive quantitative***

Du côté quantitatif, l'analyse descriptive a permis de résumer un ensemble de données brutes avec des techniques statistiques de base. Ce résumé a été orienté vers la description de

l'échantillon et des données permettant de répondre aux questions de recherche. Pour ce faire, trois méthodes d'analyse descriptives ont été mises de l'avant : l'étendue, la moyenne et l'écart-type.

De façon plus spécifique, les statistiques descriptives ont été dérivées des données du sondage anonyme (choix de réponse, échelle de Likert) et de la grille d'appréciation (choix de réponses, échelle de Likert). L'étendue, la moyenne et l'écart-type ont été utilisés pour résumer certaines données du sondage.

### ***2.5.3 Stratégies de validation utilisées***

Plusieurs méthodes de validation des résultats ont été utilisées. L'objectif de leur utilisation n'était pas orienté vers une recherche de généralisation des résultats ou encore d'établissement d'un lien de cause à effet. Ces méthodes ont pour objectif de permettre au lecteur ou à la lectrice de déterminer la plausibilité, la crédibilité, la fiabilité et le côté défendable du projet de recherche (Johnson et Christensen, 2019). Pour ce faire, la collecte de données a été multi-sources et multi-rapporteurs. Elle a permis d'utiliser plusieurs instruments de mesure et différentes sources de données pour avoir une vision plus nuancée des résultats en obtenant différents points de vue. Cette méthode de validation a été utilisée pour alimenter le processus réflexif de l'étudiante-chercheuse et non pas pour éliminer tout biais. Elle a, dans certains moments de l'analyse, permis de comparer les données recueillies en faisant ressortir les convergences et les divergences dans les différentes sources de données (animateurs/animateuses, parents), principalement en ce qui a trait la première question de recherche (évaluation de la conformité). Ce point témoigne qu'à certains moments dans l'analyse des données, un effort de triangulation a eu lieu.

L'examen par les pairs a aussi été utilisé comme méthode de validation à des moments clés de la recherche. Un de ces moments concerne l'observation des ateliers. En effet, après chacune des observations, un moment était pris avec les animatrices ou animateurs pour obtenir leur avis sur le déroulement de celui-ci en lien avec les éléments codifiés dans la grille d'observation. Cette mini-rencontre a permis de voir si les observations de l'observatrice convergent avec celles des animatrices ou animateurs. L'application concrète de la méthodologie, présentée plus haut, sera mise en lumière dans le chapitre suivant, par la présentation des résultats.

## **Chapitre 3 : Présentation des résultats**

Ce chapitre est divisé en trois sections. Chacune d'elles permet de répondre à une question de recherche. La première section présente l'évaluation de la conformité lors de la mise à l'essai des ateliers ponctuels, soit l'écart entre la planification des ateliers et leur réalisation. La deuxième section met en lumière l'appréciation des ateliers par les parents et les animatrices ou animateurs. Finalement, la troisième et dernière section de ce chapitre concerne les effets perçus des ateliers par les parents.

### **Section 1 : Évaluation de la conformité**

La première section présente les résultats de l'évaluation de la conformité, soit lors du déploiement et du déroulement des ateliers.

#### ***3.1 Déploiement des ateliers***

En premier lieu, tous les éléments liés au déploiement des ateliers sont mis de l'avant : le contexte lié à la pandémie, le processus de formation des animatrices ou animateurs et de la préparation des ateliers ponctuels, le recrutement des participants ou participantes, l'animation des ateliers et les caractéristiques des participants ou participantes.

**3.1.1 Contexte de la pandémie de COVID-19.** Avant tout, il importe de mettre en contexte le déploiement de l'IEP dans les organismes. L'animation de la série de neuf ateliers et celle des ateliers ponctuels ont eu lieu dans un contexte de pandémie de COVID-19. À l'hiver et au printemps 2021, période à l'étude où les ateliers ponctuels étaient déployés pour la première fois, la situation d'urgence sanitaire était toujours en vigueur sur l'ensemble de la province québécoise. De ce fait, il y avait des mesures sanitaires à respecter (ex. port du masque, distanciation sociale, télétravail obligatoire, école en ligne à certains moments, fermeture des garderies et des écoles lors d'éclosions de cas COVID-19). Face à l'instabilité de la situation et le changement constant des restrictions sanitaires, la formation puis l'ensemble des ateliers ponctuels ont eu lieu sur des plateformes de télécommunication. Cependant, ils avaient été planifiés pour être animés en présence et les organismes se sont adaptés eux-mêmes, sans soutien particulier des promoteurs ou promotrices, pour adapter de modalité (du présentiel au virtuel). Les parents ont aussi eu à s'adapter. Ils devaient avoir un ordinateur, une tablette ou encore un téléphone avec une bonne connexion internet pour participer aux ateliers. Ils devaient aussi être en mesure de suivre l'atelier

tout en s'occupant de leurs enfants, n'ayant pas accès à la halte-garderie, habituellement offerte par les organismes lorsque l'atelier est donné en présence. Une analyse plus approfondie des impacts de la situation pandémique sur le déploiement des ateliers ponctuels sera réalisée dans le chapitre 4.

**3.1.2 Formation et préparation.** Comme mentionné dans le chapitre précédent, une formation a été offerte aux animatrices ou animateurs responsables d'animer les ateliers ponctuels dans leur organisme. Un guide d'animation et du soutien individualisé étaient aussi fournis. Cependant, les observations des ateliers ponctuels ont mis de l'avant plusieurs différences entre le déroulement réel des deux ateliers ponctuels (père et ressources) et ce qui était prévu. Ces différences, qui seront rapportées un peu plus tard dans le chapitre, apportent un questionnement sur l'accompagnement offert aux animatrices ou animateurs. Par exemple, lors de l'entrevue de groupe, des animatrices ont rapporté ne pas avoir eu le soutien nécessaire pour l'animation des ateliers. Elles ajoutent avoir été « perdu » dans tous les documents fournis et avoir eu de la difficulté à présenter l'atelier selon les informations données dans le guide d'animation : « Ça n'a pas été évident pour ma collègue et moi. [...] On [ne] savait pas trop par quel bout le prendre [...] même s'il y avait le guide en tant que tel [...] on ne savait pas trop comment [...] présenter [l'atelier]. Alors on a usé un petit peu [...] de notre créativité. »

Des raisons contextuelles peuvent, entre autres, expliquer ce manque de soutien, telles que l'absence d'une coordonnatrice au début et à la fin du déploiement, un changement à deux reprises de coordonnatrice pendant le déploiement ou encore la modalité virtuelle des ateliers. Toutefois, dans tous les ateliers observés, les animatrices ou animateurs semblaient à l'aise avec leur contenu. Ils ou elles ne semblaient pas regarder leur cahier d'animation et ils ou elles étaient capables de répondre aux questions posées par les participants ou participantes.

**3.1.3 Recrutement.** Lors de l'entrevue de groupe avec les animatrices ou animateurs, elles ou ils ont rapporté des facilitateurs, des défis et des enjeux au niveau du recrutement des parents. Premièrement, au niveau des facilitateurs, ces personnes ont indiqué avoir pu recruter des parents en passant par la série de neuf ateliers. En effet, elles ont dirigé des parents qui ne pouvaient pas assister aux neuf rencontres vers les ateliers ponctuels. La collaboration avec d'autres acteurs facilite aussi le recrutement :

C'est surtout la référence de collègues qui [a] bien fonctionné pour la référence de participants. D'un côté, parce que [les parents] sont plus en contact avec ces intervenants [et] il y a un lien de confiance qui est créé. [...] S'il y a [...] un intervenant que [les parents

connaissent], avec qui il y a déjà un lien de confiance qui va dire « écoute, je pense que c'est important pour toi » [...] probablement ils vont le faire.

Plusieurs animatrices ou animateurs s'entendent également pour dire qu'il a été plus facile de recruter des parents pour les ateliers sur les ressources, car les participantes étaient principalement des mères.

Au niveau des défis, les personnes rencontrées soulignent la difficulté de recruter les pères. Un organisme a dû annuler son deuxième atelier ponctuel destiné aux pères étant donné qu'il n'y avait aucune inscription.

Concernant les enjeux, trois ont été mis de l'avant. Premièrement, les animatrices ou animateurs mentionnent le fait de devoir recruter un grand nombre de participants ou participantes pour s'assurer qu'un minimum, d'entre eux ou elles, se présente à l'atelier. Cette méthode de recrutement leur posait un problème, car il leur était difficile de prédire combien de parents allaient réellement se présenter à l'atelier. Par exemple, lors d'un atelier, 30 parents ont été recrutés et 22 d'entre eux se sont présentés, ce qui dépassait largement le nombre maximum recommandé alors que d'autres fois, malgré un nombre élevé d'inscriptions, peu de parents se présentaient réellement le jour J.

Deuxièmement, un autre enjeu nommé concerne le fait de sensibiliser les parents à prioriser l'atelier dans leur emploi du temps :

On sait que [l'atelier est] pertinent. On sait que y'a de l'intérêt, mais par contre [...] c'est la priorisation des choses. Par exemple, un parent ne va pas nécessairement prioriser sa participation à tel ou tel atelier malgré son importance et malgré le besoin. Et moi, c'est l'enjeu que je trouve difficile. Comment on peut sensibiliser peut-être, ou je ne sais pas si c'est le bon mot, les parents à l'importance d'un espace comme celui-là, de prendre le temps pour soi.

Le troisième et dernier enjeu nommé est le manque de collaboration avec les écoles :

Je ne sais pas [pour] mes partenaires, mais moi j'aurais aimé avoir plus de coopération des écoles par exemple. [...] À première vue comme ça, tu penses que [...] les écoles c'est eux qui ont les parents [...] c'est eux qui peuvent nous référer par exemple des parents parce qu'ils ont déjà des enfants [et] peut-être qu'ils voient [qu'il y a] quelque chose avec eux.

Cet enjeu n'était toutefois pas partagé par l'ensemble des animatrices ou animateurs, certains soulignant que la collaboration est possible avec un certain effort pour y arriver.

**3.1.4 Animation et évaluation des ateliers.** Les 4 organismes participants devaient animer deux ateliers ponctuels sur la valorisation de l'engagement paternel et deux ateliers sur les

ressources de soutien à la famille, pour un total de 16 ateliers ponctuels à l'étude (8 pour l'engagement paternel et 8 pour les ressources de soutien). Dans les faits, six ateliers ponctuels ont été animés et évalués : 2 ateliers sur l'engagement paternel et 4 ateliers sur les ressources de soutien.

**Nombre de participants ou participantes.** Premièrement, moins de personnes ont participé aux ateliers ponctuels que prévu (entre six et dix parents par groupe). Pour l'atelier sur la valorisation de l'engagement paternel (groupe B et E), il n'y a eu qu'un seul participant pour le groupe B (n=1) et deux participants pour le groupe E (n=2). Concernant le groupe E, l'animatrice a reçu des messages et des appels de quatre pères qui lui soulignaient ne pas être en mesure de se connecter à l'atelier offert en ligne.

Pour les quatre groupes de l'atelier sur les ressources à la famille (groupe A, C, D, F), le nombre de parents était plus élevé (moyenne=10 ; é.-t.= 6). Cependant, pour tous les groupes, il a été observé que la participation était intermittente, car certains parents se déconnectaient ou se connectaient durant la rencontre.

Ainsi, de manière générale, le nombre attendu de parents par groupe, soit entre six et dix participants ou participantes, a été respecté uniquement pour les ateliers sur les ressources de soutien pour la famille.

**3.1.5 Caractéristiques des parents.** L'évaluation de la conformité au niveau des caractéristiques des parents permet de confirmer si les différents participants ou participantes aux ateliers correspondent à la clientèle cible.

**Caractéristiques concernant l'immigration.** Les ateliers ont été mis sur pied pour les parents issus d'immigration récente (moins de 5 ans). En fonction des données collectées, la majorité des répondantes ou répondants est arrivée au Canada depuis moins de cinq ans, et ce pour les deux types d'ateliers (atelier ressource : 68,96 % et atelier pères : 100 %). De ce fait, il est possible de constater que pour les deux ateliers, la majorité des parents sont issus d'immigration récente. Ils correspondent donc à la clientèle cible (voir tableau 2).

**Genre des participants ou participantes.** Troisièmement, en ce qui a trait au genre des participants ou participantes qui ont répondu au sondage, pour les ateliers sur les pères, tous s'identifient comme étant des hommes. Ce résultat concorde avec le fait que cet atelier était offert uniquement au père de famille. Il importe toutefois de spécifier que le rôle parental pour lequel un

parent s'identifie pourrait différer de son identité de genre. Le critère d'exclusion concerne le rôle parental et non l'identité de genre. En effet, les ateliers sur la valorisation de l'engagement paternel sont offerts uniquement aux pères et non aux hommes spécifiquement. Concernant les ateliers sur les ressources, la majorité des participantes s'identifient comme étant des femmes (16 femmes, 4 hommes, 9 sans réponse).

### ***3.2 Le déroulement des ateliers ponctuels***

En deuxième lieu, l'évaluation de la conformité est orientée vers le contenu des ateliers offerts, la modalité d'animation et ses effets sur le déploiement des ateliers, la participation des parents, le niveau de cohésion de groupe et l'animation des ateliers.

**3.2.1 Contenu.** L'évaluation de la conformité au niveau du contenu des ateliers ponctuels permet de relever si les différents ateliers ont livré le contenu planifié par les conceptrices. Les données qui suivent sont tirées directement des observations des ateliers. Pour faciliter la compréhension des prochaines lignes, se référer au tableau 1 (voir chapitre 1) décrivant le contenu des ateliers.

*Atelier ponctuel sur la valorisation de l'engagement paternel.* De manière générale, l'atelier pour les pères n'a pas respecté le canevas prévu dans le guide d'animation réalisé par les conceptrices. Selon les données d'observation, de nombreux changements ont été apportés aux deux activités. Pour la première activité, la présentation d'une portion d'une vidéo et une discussion autour de cette vidéo devaient avoir lieu. Or, pour les deux ateliers, d'autres parties de la vidéo, qui étaient prévues pour la deuxième activité, ont été présentées lors de la première partie.

En ce qui concerne la deuxième activité, elle n'a pas été animée dans aucun des deux ateliers ponctuels. Pour le groupe B, le manque de temps est invoqué, la séance ayant débuté plus tard que prévu. Pour l'autre groupe, la raison n'est pas aussi claire. Il a été difficile pour l'évaluatrice, lors de l'observation, de différencier les deux activités étant donné que la première s'est enchaînée jusqu'à la fin, sans pause. Certaines parties des vidéos, présentées lors de la première activité, étaient prévues pour la deuxième. Le tableau suivant résume ce qui a été fait de façon conforme ou non pour les deux ateliers animés (voir tableau 4).

Tableau 4. Niveau de conformité des ateliers sur la valorisation du rôle paternel par activité prévue

Activité prévue	Groupe	Niveau de conformité
<b>Accueil</b> (tour de table, règles de fonctionnement, activité brise-glace)	E	Réalisé en tout, tel quel
	B	Réalisé en tout, tel quel
<b>Activité 1</b>	E	Réalisé en tout, avec quelques adaptations
	B	Réalisé en tout, avec quelques adaptations
<b>Pause</b>	E	Non réalisé
	B	Non réalisé
<b>Activité 2</b>	E	Non réalisé
	B	Non réalisé

*Atelier ponctuel sur les ressources de soutien à la famille.* Généralement, les ateliers ponctuels sur les ressources de soutien à la famille ont été donnés de manière conforme. Toutefois, certains changements ont été apportés ou des activités ont été enlevées (voir tableau 5).

L'accueil des parents a été fait de façon conforme, pour l'ensemble des ateliers, sauf pour l'activité brise-glace qui n'a jamais été réalisée. En ce qui concerne la première activité, elle a été faite adéquatement pour l'ensemble des ateliers. Pour les pauses, seulement le groupe D a donné une pause de 10 minutes aux parents, deux autres groupes ont eu une plus courte pause et le groupe C n'a donné aucune pause.

La deuxième activité, quant à elle, n'a pas été conforme pour aucun groupe. Des changements au niveau de l'enchaînement des activités et du contenu ont été apportés. Deux groupes sur quatre ont présenté en détail la liste des ressources (caractéristiques des ressources et modalités d'accès) dès le début. Deux groupes sur quatre ont réalisé les mises en situation. Pour un groupe, l'activité a eu lieu en grand groupe tandis que pour l'autre, elle a eu lieu en sous-groupe, mais sans débiter par la présentation sommaire des ressources aux parents. Ne connaissant pas les ressources, peu de parents ont participé à l'activité et c'est principalement l'animatrice qui donnait les réponses. Finalement, deux groupes sur quatre n'ont tout simplement pas animé l'activité sur les mises en situation par manque de temps.

Tableau 5. Niveau de conformité des ateliers sur les ressources de soutien à la famille par activité prévue

Activité prévue	Group e	Niveau de conformité
<b>Accueil</b> (tour de table, règles de fonctionnement, activité brise-glace)	A	Réalisé en tout, tel quel
	C	Réalisé en tout, tel quel
	D	Réalisé en tout, tel quel
	F	Réalisé en tout, tel quel
<b>Activité 1</b>	A	Réalisé en tout, tel quel
	C	Réalisé en tout, tel quel
	D	Réalisé en tout, tel quel
	F	Réalisé en tout, tel quel
<b>Pause</b>	A	Réalisé en partie, avec quelques adaptations
	C	Non réalisé
	D	Réalisé en tout, tel quel
	F	Réalisé en partie, avec quelques adaptations
<b>Activité 2</b>	A	Réalisé en tout, avec quelques adaptations
	C	Réalisé en tout, avec quelques adaptations
	D	Réalisé en partie, avec quelques adaptations
	F	Réalisé en partie, avec quelques adaptations

**3.2.2 Modalité virtuelle.** Comme mentionné plus tôt, les ateliers devaient avoir lieu en présentiel et les guides d'animation étaient prévus à cette fin. Selon les différentes observations et l'entrevue de groupe des animateurs et animatrices, les rencontres virtuelles semblent avoir eu un impact négatif sur la participation des parents. Il était difficile pour certains parents de s'isoler chez eux. Ils étaient donc distraits par les enfants ou d'autres membres de la famille. Par exemple, lors d'un atelier, une mère a dû arrêter de partager son expérience en plein milieu de sa phrase, car son enfant pleurait. Une autre parlait à un autre membre de la maison pendant qu'un parent partageait son expérience. Cette difficulté à s'isoler était aussi présente chez les animatrices ou animateurs. Par exemple, lors d'un atelier pour les pères, il était, à plusieurs moments, difficile d'entendre des animatrices, car elles animaient dans une pièce avec d'autres personnes. Il y avait donc beaucoup d'interférence.

Toujours au niveau de la participation des parents, des animatrices, lors de l'entrevue de groupe, expliquent qu'il était difficile de créer une relation en visioconférence, mais également d'aller chercher la participation des parents :

Difficile par rapport au Zoom, parce que c'est sûr que si c'était en présence, le côté humain, la chaleur humaine, serait beaucoup plus présent qu'à travers les écrans. Les gens prennent beaucoup de temps avant de se connaître, avant de se faire confiance et échanger, commenter l'un par rapport à l'autre. [...] Le fait qu'il y ait des écrans, ça empêche un peu cette relation naturelle chez les gens.

[...] Nous ils avaient tous les caméras fermées. Ça fait que, je pense, le lien [...] est plus difficile et comme tu disais [...], il faut aller les chercher, parce que dès qu'il fallait un peu parler personnel, ils avaient un peu plus de mal parce que je pense qu'eux-mêmes [ne se voyaient] pas entre eux.

Il était difficile de juger si les parents étaient à l'écoute des uns et des autres. Les parents, de leur côté, ont proposé, lors des différentes entrevues de groupe, que la rencontre soit en présentiel pour améliorer la dimension de groupe des ateliers. Ils ont expliqué avoir trouvé difficile d'avoir des échanges via une plateforme de télécommunication.

Au niveau de l'animation des ateliers, il a été observé que la maîtrise des animatrices ou animateurs au niveau des fonctionnalités de la plateforme de télécommunication utilisée posait parfois un défi (ex. difficulté à séparer les groupes). Par la suite, lors de l'entrevue de groupe avec

les animatrices ou animateurs, une animatrice explique qu'il était difficile d'accueillir les sentiments des parents lorsqu'ils abordaient des contenus plus émotifs. Une autre mentionne l'augmentation des difficultés concernant la sollicitation des parents avec l'animation des ateliers en virtuel. Elle note, par exemple, une difficulté lorsqu'elle doit partager son écran, car elle ne voit plus les parents. Il lui est donc difficile de s'adresser directement à eux.

Malgré les désavantages de l'animation des ateliers en virtuel, cette modalité a permis d'offrir les ateliers aux parents malgré l'arrêt des ateliers de groupe en présence. Un autre avantage, selon une animatrice, a été le respect de la confidentialité. Elle a jugé que le contexte virtuel permettait de respecter la confidentialité des parents lorsque leur caméra était fermée.

**3.2.3 Participation des parents.** Mise à part la modalité virtuelle des ateliers, d'autres éléments, relevés lors des différentes observations, ont aussi eu un effet sur la participation des parents. Premièrement, il y a le nombre de participants ou participantes. Les deux ateliers où le niveau de participation observé était le plus élevé comportaient respectivement cinq parents (groupe D) et un parent (groupe B). Pour le groupe D, les parents ont pris la parole et ont témoigné de leurs propres expériences. Pour le groupe B, le seul père présent répondait activement aux questions et apportait plusieurs points de conversation et d'approfondissement avec les animatrices et animateurs. Pour le groupe F, soit celui avec le plus grand nombre de participantes et participants, le niveau de participation a été jugé comme étant faible. En effet, sur 19 parents, uniquement trois ou quatre, souvent les mêmes, répondaient aux questions en prenant la parole par eux-mêmes. Seulement sept parents avaient leur caméra ouverte. Il est donc possible de constater que plus le groupe est grand et moins le niveau de participation est élevé.

Deuxièmement, il y a la maîtrise du français. Pour le groupe D, malgré le haut niveau de participation observé, l'animatrice s'est également questionnée, si la compréhension du français des parents était assez bonne pour qu'ils participent. Cette même raison revient également pour le groupe E où le père qui participait le moins s'est excusé en disant qu'il avait de la difficulté à s'exprimer en français.

Le niveau de participation a également été évalué par les animatrices ou animateurs dans la grille d'appréciation des ateliers (n=3). Pour l'atelier dédié aux pères, la majorité des animateurs ou animatrices sont moyennement d'accord avec les affirmations suivantes (n=2) : « les parents ont participé activement à l'atelier » ; « les prises de paroles étaient nombreuses » ; « les parents étaient

à l'écoute les uns des autres ». Pour l'activité sur les ressources, les réponses données par les animatrices ou animateurs sont variables. Toutes les animatrices ou tous les animateurs ont jugé que les parents ont activement participé aux ateliers et qu'ils étaient à l'écoute les uns des autres (n=3). L'équipe d'animation est cependant moyennement d'accord avec l'affirmation suivante : « les prises de paroles étaient nombreuses » (n=3).

**3.2.4 Cohésion de groupe.** Tout comme le niveau de participation, d'autres éléments, autres que la modalité virtuelle, ont influencé la cohésion de groupe. Les données suivantes sont tirées des observations réalisées par les évaluatrices (n=6).

Selon les observations réalisées par les différentes évaluatrices, une réelle cohésion de groupe n'a été notée pour aucune des activités. Effectivement, lors de certains ateliers, des parents monopolisaient la conversation pendant une longue période pour aborder des éléments spécifiques à leur vécu. Il a été observé que ce comportement ne laissait pas la chance aux autres parents de s'exprimer (aucune prise de parole des autres parents ou des parents qui lèvent la main pour parler d'un autre sujet) et favorisait davantage la conversation en dyade avec les animatrices ou animateurs. L'équipe d'animation était donc en relation avec chaque participant ou participante, mais il y avait ainsi très peu d'échanges entre les parents.

**3.2.5 Animation.** Les données d'observation relevées ont permis de constater que plusieurs éléments ont été un défi lors de l'animation des ateliers. Un des principaux défis notés lors de l'observation est la gestion du temps des activités par les animatrices ou animateurs. En effet, dans la section portant sur la conformité, il a été relevé que des activités prévues n'ont pas été animées par manque de temps.

Dans le sondage adressé à l'équipe d'animation (n=3), pour les activités sur les ressources, elle rapporte, en majorité, être moyennement d'accord avec l'affirmation suivante (n=2) : « J'ai eu assez de temps pour aborder tous les contenus prévus lors de l'activité ». De plus, à l'unanimité, elle souligne être moyennement d'accord avec le fait qu'ils ou elles auraient respecté le temps prévu pour chaque activité (n=3). Ces données concordent avec les observations qui mettent de l'avant que l'équipe d'animation aurait manqué de temps pour animer toutes les activités des ateliers. Pour l'atelier pour les pères, les résultats du sondage sont différents. En effet, toutes les animatrices ou tous les animateurs indiquent avoir eu assez de temps pour aborder tout le contenu prévu (n=3). La majorité souligne avoir respecté le temps prévu pour chaque activité de l'atelier

(n=2). Ces deux éléments diffèrent des données d'observation qui mettent de l'avant que la deuxième activité n'a pas été animée. En effet, la première activité a pris tout le temps prévu à l'animation de l'atelier ponctuel.

Il est possible de faire un lien entre ces différences dénotées par les animatrices ou animateurs et le nombre de participants ou participantes aux ateliers ou encore leur niveau de participation. Selon les observations des évaluatrices, le temps pris pour les activités dépend non seulement du nombre de parents, mais également de leur niveau de participation. Cette observation est cohérente avec le fait que les ateliers sont surtout axés sur des échanges/discussions. Par exemple, pour les deux ateliers pour les pères, il y avait entre un et deux participants. De ce fait, les échanges se faisaient rapidement, ce qui permettait d'animer le contenu prévu. Pour l'atelier sur les ressources, le temps accordé aux différentes activités variait. Par exemple, pour le groupe F, comme il y avait beaucoup de participants ou participantes, le tour de table a pris beaucoup plus de temps. L'animatrice n'a donc pas eu le temps de donner au complet la deuxième activité, désirant terminer à l'heure prévue. Pour le groupe C, la deuxième activité a pris moins de temps étant donné le faible taux de participation.

### ***3.3 Faits saillants***

Les données récoltées pour répondre à la première question de recherche permettent de mettre en lumière que les ateliers ponctuels ont été réalisés, en général, de manière non conforme. Premièrement, la modalité d'animation, virtuelle, n'était pas prévue. Deuxièmement, il y a eu moins de groupes que prévu. Troisièmement, dans la majorité des ateliers, soit quatre sur six, il y a eu moins de personnes participantes que prévu. Quatrièmement, au niveau de l'animation, la dimension temporelle semble également avoir été un défi, surtout pour les ateliers sur les ressources de soutien à la famille où les animateurs et animatrices ont manqué de temps pour l'animer tel quel. Cinquièmement, en ce qui a trait au contenu, de manière générale, le canevas des ateliers n'a pas été respecté, et ce particulièrement pour celui sur la valorisation du rôle paternel.

Toutefois, pour les deux types d'ateliers, la majorité des parents respectaient la clientèle cible. En effet, ils étaient en majorité, à partir de l'information disponible, tous d'immigration récente.

La prochaine partie du chapitre met de l'avant l'appréciation des parents et des animatrices ou animateurs concernant les ateliers. Elle répond à la deuxième question de recherche.

## **Section 2 : Appréciation des ateliers par les parents et les animatrices ou animateurs**

Dans cette section du chapitre, l'appréciation des parents et des animatrices ou animateurs concernant les ateliers ponctuels est présentée. Elle met de l'avant les forces, faiblesses et recommandations exprimées par les parents. Elle présente également les défis, les enjeux et les facilitateurs indiqués par les animatrices ou animateurs. Les données de cette section ont été tirées de l'analyse des six entrevues de groupes avec les parents et de l'unique entrevue de groupe des animatrices ou animateurs.

L'analyse thématique a été guidée par la question suivante : qu'est-ce qui caractérise l'appréciation des ateliers par les parents et les animatrices ou animateurs ? À l'aide de cette question de recherche, un arbre thématique a été réalisé.

### ***3.4 Appréciation des ateliers par les parents***

L'appréciation des ateliers ponctuels par les parents se découpe en trois grands thèmes : contenu, structure, expérience. Dans les lignes suivantes, l'appréciation des ateliers sur la valorisation de l'engagement paternel est présentée, suivie de celle sur les ateliers sur les ressources de soutien à la famille.

#### **3.4.1 Atelier ponctuel sur la valorisation de l'engagement paternel.**

**Contenu.** Le thème *contenu* regroupe toutes les activités qui ont été animées et présentées aux parents dans le cadre des ateliers ponctuels d'Espace Parents. Au niveau des forces, deux pères expriment avoir jugé les thèmes abordés très intéressants. Pour les pistes d'amélioration, un père explique la nécessité d'avoir plus de thèmes pour couvrir tous les besoins : « les thèmes [...] très intéressants, très nécessaires pour nous et qu'[il] pourrait peut-être avoir [d'] autres épisodes [de services] pour couvrir tous les besoins dont il faut parler » (groupe E). Aucune faiblesse n'a été dite sur les sujets abordés. Au sujet de la vidéo utilisée dans les activités, un père indique avoir apprécié ses messages positifs, mais un autre père mentionne que les témoignages présentés dans la vidéo n'étaient pas d'actualité : « Au début de la vidéo [...] on voit que les pères immigrants [sont] tout seuls. [...] Je dirais que maintenant la majorité des couples viennent au Québec, ou viennent au Canada [avec leurs enfants et en couple] ».

**Structure.** Le thème *structure* regroupe l'ensemble des composantes des ateliers ponctuels qui permettent l'organisation de ceux-ci. En somme, les composantes forment le squelette de l'atelier. Pour les forces, un père précise avoir trouvé aidant la présentation d'une vidéo lors de l'activité. Il ajoute que cela a favorisé la diversité des sujets de conversation lors des discussions. Dans un même ordre d'idée, d'autres pères ont expliqué avoir apprécié le fait que l'atelier offrait différentes possibilités d'échanges entre les participants. Ces possibilités leur permettaient d'entendre différents points de vue. En ce qui concerne les faiblesses rapportées, celles-ci semblent être mitigées au sein des pères. Un père exprime avoir trouvé l'atelier trop long tandis qu'un autre dit l'avoir trouvé trop court. Au niveau des pistes d'améliorations, un père mentionne qu'il aurait été bien de séparer l'atelier sur deux soirées, par exemple, pour éviter qu'il ne dure trop longtemps.

**Expérience.** L'expérience regroupe tous les éléments qui ont eu un impact sur l'ambiance et la dynamique des ateliers ponctuels. Un père dit avoir apprécié le fait que l'atelier soit destiné uniquement aux pères :

Ce qui m'a attiré le plus c'est quoi ? Je vais vous dire madame. [...] On parle toujours de la femme. La femme, la maman, comment elle éduque. [...] Mais le père [...] c'est vraiment quelque chose [...] de très important. [...] Ces séances, elles sont très fructueuses. Je dirais [...] [qu'elles sont même] bénéfiques [...] pour les papas.

Concernant la faiblesse rapportée, un père mentionne qu'il n'y avait pas assez de participants : « Peut-être d'avoir plus d'invités, encourager ou trouver une façon [pour qu'il y en ait plus]. »

**3.4.2 Atelier sur les ressources de soutien à la famille.** Au niveau de l'atelier sur les ressources de soutien à la famille, les trois thèmes généraux, présentés plus haut, sont les mêmes.

**Contenu.** Pour les forces au niveau du contenu de l'atelier, un parent mentionne avoir apprécié l'atelier, car il sentait qu'il y avait enfin un intérêt pour les réalités vécues par les parents immigrants :

On sent que y'a quelque part des gens qui s'intéressent à nous, qu'on n'est pas seuls, qui pensent à nous, qui pensent à nous aider, qui veulent que nous offrir de faciliter un petit peu notre quotidien, qui réfléchissent comme nous, qui se mettent à notre place. (groupe D)

Pour un autre parent, il juge que le contenu de la vidéo est pertinent.

J'apprécie beaucoup les contenus [de la] vidéo, parce qu'ils te donnent parfois des scénarios que j'ai jamais pensé et que maintenant je me sens prête pour [affronter]. [...] On prend [...] la situation [en profondeur] et on décortique le problème, et je crois que pour moi, personnellement, c'était efficace. (groupe D)

D'un autre côté, un parent énonce avoir beaucoup apprécié les vidéos, mais qu'il aurait aimé avoir de vrais témoignages de parents, et ce, même si le visage et l'identité des parents avaient été floutés.

Un autre parent explique avoir apprécié l'atelier, car il permettait de connaître l'expérience des autres parents : « C'est très intéressant de connaître les ressources qu'il y a au Québec, mais aussi l'expérience des autres parents » (groupe D). Un parent exprime néanmoins avoir trouvé qu'il y avait certaines longueurs dans le contenu :

Moi je pense que le contenu c'était correct, c'est juste qu'il faudrait effectivement le faire plus court, c'est-à-dire plus vite. [...] Comme pour les mises en situation [...], ils auraient pu nous donner [...] la réponse et ça aurait été plus rapide. (groupe C)

Une autre faiblesse mentionnée par les parents est le manque d'informations concernant la recherche d'emploi et les structures scolaires. Un autre parent ajoute le manque d'informations ciblées par quartier pour les ressources : « [Il y a] des adresses des organismes, mais pas par quartier. Moi par exemple qui va habiter Côte-des-Neiges, sur Queen Mary [...] je [ne] serais pas intéressé par les autres informations [des autres quartiers] » (groupe A).

En ce qui concerne les pistes d'amélioration, un parent exprime, en lien avec le dernier point apporté, qu'il aurait été pertinent d'avoir une liste de ressources pour plusieurs quartiers. Un autre parent mentionne le besoin de rendre accessible ce genre d'information dès l'immigration :

Si vous pouvez intégrer toute cette information pour les nouveaux arrivants, dès leur arrivée, ils seraient beaucoup mieux armés avec des outils pour leur vie plus tard. [...] Même moi ça fait 14 ans que je suis ici, pis y'avait des choses que je [ne] connaissais même pas. C'est ça, parce que l'information est là, mais [on ne sait pas nécessairement comment] aller la chercher, où la trouver. (groupe C)

Un autre parent propose de remettre de l'information sur le contenu de l'atelier avant celui-ci : « C'est la première fois que je fais l'atelier avec vous, mais je ne savais pas exactement à quoi je m'attends avec le titre. J'ai une idée, mais peut-être avec un petit [peu] plus [d'] informations pour être prêt, pour penser à la question. » (groupe D)

**Structure.** Les forces et les faiblesses pour la dimension temporelle des ateliers étaient mitigées auprès des parents, certains jugeant que la durée de deux heures répondait à leur besoin, alors que d'autres ne partageaient pas cet avis.

Somme toute, des parents disent avoir apprécié la structure des ateliers, car elle leur laissait l'occasion de s'exprimer : « J'ai bien aimé la structure, comment c'était fait. Ça donnait la parole aux gens qui participaient » (groupe C).

**Expérience.** Au sujet de l'appréciation des parents par rapport à l'animation des ateliers par les animatrices ou animateurs, ils n'ont nommé que des forces. Précisément, pour les parents qui ont participé à l'atelier du groupe A et D, les qualités de l'animatrice, sa chaleur, sa gentillesse et le fait qu'elle répondait bien aux questions, ont contribué à une expérience positive.

L'expérience des parents a également été jugée au niveau de la dimension de groupe où plusieurs forces, faiblesses et points d'amélioration ont été rapportés par les participants ou participantes. Un parent exprime avoir apprécié l'entraide présente entre les parents au niveau du partage de leurs connaissances et expériences. Par la suite, le côté humain présent dans l'ambiance de groupe est aussi un point apporté par les parents. Selon un parent, cet atelier brise l'isolement : « On a vraiment [créé] des relations [...]. On s'est senti comme [si] on attendait l'heure de faire cet atelier pour échanger [...]. C'était très intéressant » (groupe D).

En ce qui a trait aux faiblesses, l'une implique le fait qu'il y avait peu de participants ou participantes et de diversité lors des ateliers : « C'est vrai que j'aurais aimé avoir peut-être plus de participants de différents continents [...]. Ça [l'aurait] été plus riche, parce que j'aime apprendre des expériences des autres, j'aime échanger » (groupe D). Dans ce même ordre d'idée, plusieurs parents auraient souhaité avoir plus de participation au sein de groupe et plus d'échanges entre eux : « Malheureusement, il n'y avait pas beaucoup de participation, mais avec un autre groupe [où] il y aurait eu plus de monde, ça aurait été très intéressant » (groupe C).

### **3.5 Appréciation des ateliers par les animatrices ou animateurs**

**3.5.1 Contenu.** Les animatrices ou animateurs n'ont exprimé que des facilitateurs au sujet des ateliers. Premièrement, il y a l'avantage que les ateliers soient orientés vers les discussions avec les participants ou participantes. En effet, cette orientation permet de relever, non seulement, d'autres besoins exprimés par les parents, mais également de les recruter pour les neuf ateliers Espace Parents ou encore de les diriger vers d'autres ressources. De plus, de façon spécifique, des

animatrices ou animateurs ont souligné le lien entre le fait que les ateliers semblent combler un besoin chez les parents et la pertinence du contenu : « Ils étaient quand même contents [d'être là] [...] dans le sens où ils nous ont dit “enfin, vous avez pensé à nous”. Donc le besoin, il est vraiment là. Le besoin d'avoir des espaces pour eux, on l'a senti [car] c'était vraiment très intéressant comme échange. »

**3.5.2 Structure.** Des facilitateurs et des enjeux ont été énoncés par les animatrices ou animateurs, lors de l'entrevue de groupe, précisément sur la dimension temporelle des ateliers. Un facilitateur rapporté indique que les ateliers ont des horaires flexibles. Pour ce qui des enjeux, l'un est orienté sur le fait que les ateliers sont uniquement donnés de manière ponctuelle, surtout pour celui adressé uniquement aux pères : « C'était vraiment une amorce, à la fin [les pères] sont restés sur leur soif, si je dirais, et ils ont demandé une suite. Même nous comme animateurs on sentait qu'[on ne] peut faire ça juste d'une façon ponctuelle. » Un animateur confirme le fait que les ateliers sont très bien construits.

**3.5.3 Expérience.** Pour l'expérience, des caractéristiques des animatrices ou animateurs facilitent l'animation. En premier lieu, ils ou elles expriment l'avantage d'être pour la plupart des immigrants ou immigrantes, car cela leur permettait de partager leur expérience et de prodiguer des conseils aux parents. D'un autre côté, une animatrice ajoute qu'il a été également aidant d'avoir une animatrice native du Québec. Cette dernière permettait de démystifier certains préjugés que peuvent avoir les parents immigrants envers les parents québécois. En deuxième lieu, précisément pour l'activité pour les pères, des animatrices ou animateurs considèrent que la présence d'un animateur masculin a été un élément favorable :

Je pense que les papas sont beaucoup plus à l'aise de parler quand ils sont entre papas. Alors là, il y a une raison de plus [pour que] l'animateur [soit] un homme. [...] Je le dis parce que c'est la vérité et mes collègues [...] peuvent le confirmer parce que le papa, il [ne] parle pas devant une femme comme il parle devant un homme, même si en tant qu'animateur j'étais obligé de parfois les ramener vers certaines choses.

### ***3.6 Jugement global sur l'appréciation des ateliers par les parents et les animatrices ou animateurs***

Cette section permet de résumer les faits saillants de la section précédente pour mettre de l'avant l'appréciation globale des participants et participantes concernant les ateliers ponctuels. En effet, la section précédente a permis de relever les éléments concernant l'appréciation des parents

au niveau des ateliers et de répondre, ainsi, à la deuxième question de recherche. Les ateliers sur les ressources de soutien à la famille ont globalement été appréciés. Certains parents indiquent avoir trouvé intéressant d'en connaître davantage sur les ressources et de constater que certains intervenants ou certaines intervenantes s'intéressent à leur adaptation au Québec. Les vidéos ont été appréciées. En revanche, la partie concernant la présentation des ressources n'a pas fait l'unanimité chez les parents. Plusieurs parents ont rapporté des faiblesses par rapport à cette section de l'atelier, par exemple le fait que des ressources concernant la recherche d'emploi et sur le fonctionnement scolaire n'étaient pas présentées.

Pour leur part, les ateliers sur la valorisation de l'engagement paternel ont été appréciés, notamment pour les thèmes traités et du fait qu'ils réunissaient seulement des pères. Au niveau des vidéos, l'appréciation des pères est plus mitigée.

Les animatrices ou animateurs sont par ailleurs mitigés au sujet des ateliers ponctuels, certains déplorant qu'ils ne soient que donnés de manière ponctuelle et ayant éprouvé des difficultés importantes de recrutement. D'un autre côté, l'équipe d'animation rapporte que les ateliers semblent combler un besoin chez les parents. Elle ajoute aussi avoir apprécié que les ateliers soient bien construits et leur flexibilité au niveau des horaires.

### **Section 3 : Effets perçus des ateliers ponctuels sur les parents**

La troisième et dernière section du chapitre met l'accent sur les effets perçus par les parents au sujet des ateliers ponctuels, de leur propre point de vue. Certains parents ont exprimé, lors des entrevues de groupe, avoir perçu des changements au niveau de leurs connaissances, de leur attitude et de leurs comportements après leur participation aux ateliers. Il importe toutefois de rappeler que, puisque les entrevues de groupe avec les parents ont eu lieu immédiatement après la tenue des ateliers, les parents rapportent des effets potentiels. Ainsi, il n'a pas été possible de relever d'autres effets perçus par les parents une fois de retour dans leur quotidien, ce qui limite les changements rapportés dans cette section.

#### ***3.7 Connaissances***

Le thème *connaissance* regroupe les nouveaux apprentissages réalisés par les parents durant les ateliers ponctuels. En effet, des parents, tant au niveau des ateliers pour les pères que pour les ressources, rapportent que les ateliers leur ont permis de faire de nouveaux apprentissages. Pour

l'atelier sur les ressources, un parent dit en avoir appris sur les services disponibles dans son quartier : « J'ai appris quelques informations, par exemple comme pour la Halte-Répit. Je ne savais pas que ça existait. [...] Même pour les autres, il y avait certains organismes et certaines ressources que je connaissais et d'autres que non » (groupe C). Une autre participante dit : « L'animatrice m'a donné des pistes, je trouve, des numéros à appeler en cas d'urgence, si on a un problème de santé, un numéro pour les infirmières. Elle a proposé des solutions. Je trouve que c'est bien » (groupe A). Un père ayant participé à l'atelier sur la valorisation de l'engagement paternel nomme avoir appris plus de choses concernant les devoirs et les obligations de père (groupe E).

### **3.8 Attitudes**

Le thème *attitude* correspond à la perception qu'à le parent face à son rôle parental à la suite de sa participation à l'atelier. Un parent ayant participé à un atelier pour les ressources de soutien à la famille explique que sa participation lui a permis d'augmenter sa confiance en soi :

Je vous cache pas que cet atelier m'a beaucoup apporté niveau confiance en moi-même. Parce qu'à moment donné, j'ai senti que toutes les choses [...] m'échappent, les enfants, je peux pas gérer. Mais après on a vu que c'est un problème de beaucoup de gens et vraiment [...] c'était très bénéfique pour moi. (groupe D)

Aucun changement au niveau de l'attitude a été rapporté par les pères ayant participé à l'atelier sur la valorisation de l'engagement paternel. Il ne faut cependant pas oublier que les entrevues ont eu lieu directement après les ateliers. Il peut donc être prématuré pour certains parents de constater des changements dans leur attitude directement après la tenue de l'atelier.

### **3.9 Comportements**

Le thème *comportement* regroupe les intentions de changement au niveau du comportement du parent à la suite de sa participation à l'atelier. Par exemple, un parent ayant participé à l'activité pour les ressources dit qu'il prendra le temps de contacter l'animatrice en cas de besoin. Il mentionne avoir désormais une personne-ressource vers qui se diriger. Pour les ateliers ressources, un autre parent fait part du fait qu'il prendra le temps d'essayer de nouvelles ressources :

[...] Je vais [...] prendre en revue la liste des ressources que [l'animatrice] va nous envoyer. Je vais les décortiquer déjà pour voir chaque organisme qu'est-ce qu'il fait. Je vais essayer d'appeler certains d'entre eux, leur envoyer des emails et essayer de programmer mes journées autrement, de trouver peut-être de nouvelles activités à mes enfants, des activités pour moi. Peut-être qu'il y a d'autres ateliers ou des choses qui pourront m'aider, moi personnellement. Donc c'est la première des choses que [...] je vais faire. (groupe D)

D'un autre côté, pour l'activité s'adressant aux pères, un participant explique qu'il n'y aura pas de changement dans ses comportements à la suite de l'atelier. Il explique que sa vision d'être père est la même que la vision d'être père au Québec :

Il y a pas beaucoup de différence vis-à-vis du comportement [d'un père] ou de la vie d'un enfant. Un père c'est un père. Affectueux ici ou affectueux ailleurs, c'est pareil. Communicatif ailleurs ou communicatif ici [c'est pareil] sauf que [c'est] l'environnement [qui] change. (groupe B)

Finalement, les parents mentionnent n'avoir perçu aucun effet négatif à la suite de leur participation aux ateliers ponctuels.

### ***3.10 Faits saillants***

Les résultats présentés plus haut répondent à la troisième et dernière question de recherche. Les effets perçus par les parents ont tous une connotation positive. En effet, des parents mentionnent que les ateliers leur ont permis de faire de nouveaux apprentissages. Pour certains, ils en ont davantage appris sur les services disponibles dans leur quartier ou encore sur leurs devoirs et obligations en tant que père. Par la suite, des changements au niveau de leur attitude ont également été exprimés par des parents. Par exemple, une mère explique que les ateliers lui ont permis d'augmenter sa confiance en elle. Finalement, des parents rapportent de possibles changements au niveau de leur comportement, comme de contacter une personne-ressource, soit l'animatrice de l'atelier, en cas de besoin. Aucun parent n'indique avoir perçu des effets négatifs sur eux à la suite de leur participation à l'un ou l'autre des ateliers.

## Chapitre 4 : Discussion

La présente recherche avait pour but d'évaluer la mise en œuvre de nouveaux ateliers ponctuels propulsés par l'Initiative Espace Parent (IEP). Pour ce faire, la recherche a été orientée vers l'évaluation de la conformité des ateliers, leur appréciation par les parents et les animatrices ou animateurs et leurs effets perçus par les parents. Les objectifs ont été atteints grâce à la mise en place de plusieurs moyens : séances d'observations non participantes des ateliers, conduite d'entrevues de groupe semi-structurées et complétion de sondage pour les parents et les animatrices ou animateurs. La prochaine section met en lumière les faits saillants qui ont émergé de l'analyse des données pour chacune des questions de recherche. Elle les met aussi en lien avec les écrits scientifiques. Par la suite, considérant la démarche évaluative, des implications pour la recherche et pour la pratique sont émises sous forme de recommandations pour la pérennisation des ateliers. Finalement, le chapitre se clôture par les forces et les limites de la recherche.

### 4.1 Faits saillants

Dans cette première section du chapitre se retrouvent les faits saillants des résultats de l'évaluation.

#### 4.1.1 *Évaluation de la conformité*

De manière générale, la conformité des ateliers ponctuels n'a pas été respectée, et ce, sur plusieurs aspects.

Premièrement, il y a eu le non-respect de la modalité d'animation des ateliers. En effet, ces derniers avaient été planifiés pour être animés en présentiel. Cependant, avec le contexte de la pandémie, ils ont été animés en virtuel. Les résultats, présentés précédemment, suggèrent que ce changement peu planifié dans la modalité d'animation a eu des effets négatifs sur le déploiement et l'appréciation des ateliers à plusieurs niveaux : la participation des parents, la cohésion de groupe et la qualité de l'animation.

Deuxièmement, il y a eu le non-respect complet ou partiel du canevas d'animation des ateliers ponctuels. Pour les ateliers sur la valorisation de l'engagement paternel, comme mentionné dans le chapitre précédent, le canevas d'animation n'a pas été respecté, tandis que pour l'atelier sur les ressources de soutien pour la famille, il a été respecté partiellement pour le contenu de certaines activités. Ce non-respect a eu des impacts défavorables sur la façon dont les ateliers ont été vécus

par les parents, tant au niveau de leur participation que des contenus transmis. Les données suggèrent que les animatrices ou animateurs ont manqué de soutien et d'accompagnement lors de l'animation des ateliers et lors de leur adaptation à la modalité virtuelle. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce manque d'accompagnement, comme le peu d'engagements de la coordonnatrice de projet dans le déploiement des ateliers et le contexte de la pandémie.

Troisièmement, les différents organismes ont eu de la difficulté à animer les quatre ateliers ponctuels initialement prévus (deux ateliers sur les ressources et deux ateliers sur la valorisation de l'engagement paternel). Encore une fois, cette difficulté peut être occasionnée par le contexte lié à la pandémie, le manque d'accompagnement, les difficultés de recrutement (surtout pour les ateliers pour les pères) ou encore la surcharge de travail (animation de la série des neuf ateliers en même temps que le déploiement des ateliers ponctuels).

#### ***4.1.2 Appréciation des ateliers***

Globalement, les deux ateliers ont tout de même été appréciés par les parents. En effet, pour les ressources de soutien à la famille, les parents ont rapporté avoir apprécié en connaître davantage sur les ressources. Ils ont aussi aimé le fait que certains intervenants ou intervenantes s'intéressent à leur adaptation au Québec. Toutefois, certains parents ont indiqué avoir trouvé la section portant sur la présentation des ressources incomplète. Ils auraient apprécié des ressources concernant la recherche d'emploi et le fonctionnement scolaire. Pour les ateliers sur la valorisation de l'engagement paternel, les pères ont trouvé intéressants les thèmes présentés. Ils ont également apprécié le fait que l'atelier s'adressait uniquement aux pères et qu'on s'intéresse à leur vécu.

L'appréciation globale des animatrices ou animateurs sur les ateliers ponctuels est partagée. D'un côté, ils ou elles expliquent avoir aimé que les ateliers semblent combler un besoin chez les parents. Ils ou elles ont également ajouté avoir apprécié que les ateliers soient bien construits. D'un autre côté, l'équipe d'animation rapporte avoir trouvé difficile d'animer les ateliers selon les informations données dans le guide d'animation.

#### ***4.1.3 Effets perçus***

Concernant les effets perçus, des parents ont rapporté des changements positifs au niveau de leurs connaissances, de leur attitude et de leurs comportements. Toutefois, ils n'ont pas encore eu l'occasion, au moment de l'entrevue, de constater des résultats de façon tangible. Aucun effet indésirable n'a été relevé par les parents. De ce fait, ces résultats mettent de l'avant que les ateliers

semblent avoir eu des effets positifs dans la vie des parents, et ce même s'ils ont eu lieu de manière ponctuelle.

## **4.2 Lien entre les principaux constats et les écrits scientifiques**

### ***4.2.1 Répercussions de la pandémie sur le déploiement des ateliers***

Les résultats obtenus dénotent que la crise sanitaire liée à la COVID-19 et les mesures sanitaires associées ont eu des répercussions sur les ateliers ponctuels. En effet, la situation pandémique a nécessité un changement subit et non planifié au niveau de la modalité d'animation des ateliers. Ces derniers ont dû être animés par le biais de plateformes de visioconférence. Comme l'ont démontré les résultats, ce changement a eu plusieurs effets indésirables sur le déploiement des ateliers ponctuels. Comme constaté dans la présente recherche, des études ont mis de l'avant que le contexte virtuel peut avoir des effets indésirables sur la participation des individus. Par exemple, la présence de personnes externes (ex. enfants, conjoints, autres membres de la famille) ne participant pas à l'activité peut freiner le partage d'information entre les participants ou participantes. Bien que l'utilisation de la visioconférence permette aux plus timides de s'exprimer, pour d'autres, elle peut engendrer un malaise relatif au dévoilement d'informations personnelles (ex. lieu de vie, élément du décor, etc.) (Aubin, et al., 2021). Également, des difficultés techniques telles que des problèmes de connexion, la méconnaissance du fonctionnement des plateformes virtuelles ou encore des interruptions informatiques durant l'activité peuvent aussi freiner la participation (Daniau, 2021). Ces éléments peuvent expliquer le manque de participation observé des parents.

Au niveau de la cohésion de groupe, deux études ont mis de l'avant que la création d'un esprit de groupe représente un défi lorsque les activités ont lieu en virtuel (Aubin, et al., 2021 ; Daniau, 2021). Selon ces études, les liens entre les individus peuvent être plus difficiles à créer dans le cadre des rencontres virtuelles (Aubin, et al., 2021), ce qui ne favorise pas certains éléments essentiels comme les contacts, le fou rire, l'émulation, la mise en action, l'expérience collective et la confiance (Daniau, 2021). Il est donc recommandé d'offrir des activités impliquant la création de sous-groupes réunis dans des salles virtuelles. Effectivement, les participants ou participantes seraient plus enclins à partager, à échanger et à créer des liens lorsqu'ils sont moins nombreux (Aubin, et al., 2021). Bref, les ateliers n'ont pas été adaptés au mode virtuel, ce qui peut expliquer, comme constaté dans d'autres recherches, le manque de cohésion de groupe.

Il est aussi possible de faire un lien entre la modalité virtuelle et les difficultés de recrutement. Selon les écrits scientifiques, plusieurs éléments peuvent expliquer ces difficultés. Par exemple, il peut être difficile ou démotivant de s'engager dans une activité uniquement en ligne (Aubin, et al., 2021). Le contexte lié à la pandémie a également augmenté les inégalités sociales pour les groupes identifiés comme étant vulnérables, tels que les personnes racisées, les femmes ou encore les personnes en situation de pauvreté (Courtemanche et al., 2022). Parmi ces inégalités comptent celles liées à l'accès à la modalité virtuelle. En effet, ce n'est pas tout le monde qui a accès à un ordinateur portable ou encore à une connexion internet, ce qui peut limiter les inscriptions (Aubin, et al., 2021 ; Courtemanche et al., 2022 ; Daniau, 2021). Des mesures de soutien aux élèves vulnérables ont même été prises par le Gouvernement du Québec afin de faciliter l'enseignement à distance et de réduire l'effet de telles inégalités sociales (prêt de matériel informatique, possibilité de se rendre à l'école pour suivre les cours en ligne) (gouvernement du Québec, 2022). De plus, le fait de participer sur un téléphone portable ou encore sur une tablette n'offre pas toujours les mêmes fonctionnalités que l'ordinateur, ce qui peut limiter la rétention de participants ou participantes durant l'activité (Daniau, 2021). Considérant que des liens ont été établis entre la pauvreté et l'immigration, la population cible de cette étude représente deux groupes de personnes vulnérables où la présence d'inégalités sociales peut affecter leur quotidien (Atséna Abogo, 2019). Il est donc possible d'affirmer que les inégalités d'accès ont pu avoir des répercussions sur la participation et le recrutement.

Les données rapportent aussi des effets de la modalité virtuelle sur la qualité de l'animation des activités. Certains animatrices ou animateurs ont eu de la difficulté avec les fonctionnalités sur Zoom ou encore ont manqué de temps pour donner tout le contenu prévu dans l'activité. Ces constats trouvent écho dans d'autres études selon lesquelles transitionner les activités en mode « à distance » peut entraîner plusieurs ajustements de la part de l'équipe d'animation ainsi qu'une gestion des priorités (Daniau, 2021). Il importe d'adapter le contenu et la gestion du temps de la rencontre pour la vidéoconférence (Aubin, et al., 2021 ; Daniau, 2021). Selon Aubin et al. (2021), tout est plus long en ligne. Il faut donc réduire les attentes quant au contenu à partager ainsi que d'accorder plus d'importance aux pauses, le niveau de fatigue étant plus important lors des rencontres virtuelles. Cette fatigue peut aussi varier en fonction de l'environnement de la personne (ex. entourage, éclairage, etc.) et de son aisance avec la technologie. De plus, il importe de fournir un soutien aux animatrices ou animateurs dans l'adaptation des contenus à la réalité virtuelle. Par

exemple, pour mieux accompagner leurs enseignants ou enseignantes à cette transition, l'University of Eswatini a mis en place une équipe de travail comprenant des spécialistes en éducation, en enseignement et en apprentissage à distance et en ligne (Ferreira-Meyers et Dlamini-Zwane, 2021). N'ayant pas mis en place une telle équipe lors du déploiement des ateliers ponctuels, le manque de soutien et d'accompagnement des animatrices ou animateurs peut avoir contribué aux difficultés vécues. Par ailleurs, il est difficile d'évaluer si le contenu des ateliers était adapté au contexte virtuel considérant le faible taux de conformité des ateliers.

La réalité des organismes communautaires lors de la pandémie est aussi un aspect à considérer dans l'évaluation du déploiement des ateliers. Bien que les données récoltées ne s'attardent pas sur ce point, une étude de Courtemanche et al. (2022) a mis de l'avant que les organismes communautaires ont dû faire preuve d'une grande adaptation durant la pandémie. Plusieurs auteures et auteurs ont souligné l'épuisement des personnes en poste en raison des conditions de travail particulières engendrées par la pandémie (inquiétudes par rapport à leur santé et sécurité, augmentation des tâches, conciliation famille/travail, manque de personnel et de bénévoles) (Binhas, 2020 ; Couturier et Fortin, 2021 ; Lasby, 2021 ; Thériault, 2021 ; TNCDC, 2021). De plus, le recentrage des activités sur la réponse aux besoins des communautés à court terme a eu lieu aux dépens des autres activités habituellement proposées (Courtemanche et al., 2022). Les organismes et les employés ou employées étant à bout de souffle, il a sans doute été plus difficile de déployer de nouvelles activités.

#### ***4.2.2 Les défis liés à la conformité***

Comme mentionné dans le chapitre 3, la conformité des ateliers ponctuels ne fut pas satisfaisante. Selon une recension des écrits de Durlak et DuPre (2008), la qualité d'implantation est un aspect important du déploiement d'un programme. En effet, bien implanter un programme augmenterait les chances de succès de celui-ci en termes statistiques et mènerait à de meilleurs effets remarqués par les participants ou les participantes. Des résultats positifs d'implantation ont souvent été perçus dès qu'un niveau de 60 % de conformité est atteint. Le faible taux de conformité des ateliers ponctuels a pu influencer les résultats en matière d'effets perçus par les parents. Ces derniers n'ayant pas vécu l'expérience telle que planifiée, il n'est pas possible d'évaluer les effets des ateliers tels que conçus. De ce fait, il peut aussi être plus compliqué d'évaluer si les activités de l'atelier ont été pertinentes et si elles répondent au besoin des parents.

Plusieurs facteurs peuvent influencer le niveau de conformité, soit les facteurs liés à la communauté, les caractéristiques des animatrices ou animateurs, les caractéristiques liées à l'innovation, celles liées à l'organisation et liées à la formation ainsi qu'à l'assistance technique (Durlak et DuPre, 2008). Parmi ces facteurs, deux en particulier semblent avoir influencé l'implantation des ateliers ponctuels.

Le premier concerne les caractéristiques liées à l'innovation, soit les changements apportés au programme. Les programmes peuvent être modifiés pour combler les besoins des animatrices ou animateurs, des organisations et de la communauté pour ainsi avoir une meilleure chance d'implantation (Durlak et DuPre, 2008). La conformité serait donc indissociable de l'autonomie des animateurs ou animatrices dans l'animation d'un programme (Caron, 2018). En effet, des recherches ont mis de l'avant qu'une meilleure implantation du programme survient lorsque l'équipe d'animation peut faire des ajustements au programme. Si elle connaît bien sa communauté, elle devrait être en mesure de modifier un programme pour le rendre plus efficace dans un contexte spécifique. Toutefois, il importe de trouver un équilibre entre adaptation et fidélité (Ragaine et Hasrouri, 2019). C'est pourquoi, pour obtenir cet équilibre, un accompagnement et une documentation des processus sont nécessaires.

Ce dernier point fait un pont avec le deuxième facteur, soit la formation et l'assistance technique (reformation, formation des nouveaux employés et soutien émotionnel), comme ingrédients essentiels au déploiement d'un programme (Durlak et DuPre, 2008). En effet, pour obtenir un équilibre entre adaptation et conformité, il est nécessaire de recevoir une formation et du soutien lors du déploiement. Comme mentionné plus tôt, il y a cependant eu une lacune à cet égard lors de l'animation des ateliers ponctuels. Malgré la présence d'une formation, les animatrices ou animateurs n'ont pas été guidés sur les éléments clés à conserver et ceux qui pouvaient être adaptés. Selon une étude de Duquette et al. (2021), le contexte lié à la formation peut avoir des répercussions négatives sur le déploiement d'une approche. Dans le cadre du projet actuel, la formation a engendré une ambiguïté chez les animateurs ou animatrices dans leur interprétation de l'approche en question. L'équipe de promoteurs-évaluateurs de l'Initiative Espace Parents aurait eu avantage à jouer un rôle plus actif au niveau de la formation et de l'adaptation du programme, en plus de l'évaluation. Considérant l'importance de la formation et de l'accompagnement dans l'implantation d'un programme, il se peut que celui-ci explique en partie le faible niveau de conformité pour les ateliers ponctuels.

Considérant l'importance de la conformité, comment est-il possible de la favoriser? Selon Desjardins et Boutet (2006), il importe d'augmenter l'adhésion au programme des différents collaborateurs ou différentes collaboratrices. Par exemple, la collaboration des animatrices ou animateurs à la formulation des objectifs et du contenu est importante, considérant que l'animation est assurée par eux ou elles. Leur adhésion aux orientations du programme serait donc cruciale à la cohérence du projet. Un plan de cours/programme est aussi important. Cependant, à lui seul, il ne peut assurer une conformité. Dans les ateliers ponctuels, un guide d'animation complet avec des objectifs clairs a été remis aux animatrices ou animateurs. Malgré tout, le niveau de conformité observé est resté bas. À cet égard, certaines animatrices confirment, lors de l'entrevue, avoir eu de la difficulté à animer les ateliers comme présenté dans le guide d'animation. Ces deux points témoignent d'une incompréhension de ce qui était attendu. Desjardins et Boutet (2006) expliquent qu'il y a un besoin de concertation dans l'élaboration du plan de cours/programme. Il importe également d'adapter et de personnaliser les éléments du programme selon chaque milieu d'implantation. Le sentiment de se sentir impliqué et écouté dans la prise de décision serait un aspect important pour augmenter l'adhésion à un programme (Miller et al., 2018 ; Sandlun et al., 2018). Des recherches ont aussi mis de l'avant qu'une meilleure implantation du programme survienne quand les animateurs ou animatrices peuvent faire des ajustements en cours de route (Ragaine et Hasrouri, 2019). Autrement dit, plus un programme est compatible avec le milieu et adaptable, plus il sera facile de l'incorporer dans la procédure d'un établissement (Durlak et DuPre, 2008). Considérant ces éléments, le manque de consultation, de soutien et de communication avec les différents partenaires pourrait expliquer leur faible adhésion aux ateliers ponctuels. Il y aurait aussi la notion de temps à considérer. En effet, l'équipe d'animation devait animer la série des 9 ateliers en plus des ateliers ponctuels. Ainsi, une surcharge dans les tâches peut également expliquer le manque d'appropriation ou d'adhésion aux ateliers ponctuels.

#### ***4.2.3 La pertinence et l'utilité des ateliers ponctuels***

Les sujets des ateliers ponctuels semblent répondre à un besoin des parents immigrants. Augmenter leur connaissance du fonctionnement du système québécois et soutenir l'engagement des pères sont des besoins documentés dans la littérature. Ces besoins ont également été confirmés par les parents et l'équipe d'animation lors de la collecte de données (sondages et entrevues). Ce premier constat justifie la pertinence des sujets traités dans les ateliers ponctuels. Pour ce qui est de la modalité « ponctuelle » des ateliers, une étude met de l'avant qu'elle peut susciter l'intérêt et

la curiosité et inciter les individus à participer aux activités (Bélanger et al., 2014). D'un autre côté, il a été possible de constater que certains pères étaient insatisfaits de la modalité ponctuelle de l'atelier sur la valorisation de l'engagement paternel. Ils réclament plus d'activités leur étant dédiées. Alors, si la modalité « ponctuelle » des ateliers permet de susciter l'intérêt des participants et participantes (Bélanger et al., 2014), il importe d'assurer une continuité de services pour les pères en développant des politiques et des pratiques les incluant spécifiquement dans les organismes et les institutions susceptibles de les rejoindre (Forget et al., 2005).

Ces ateliers contribuent aussi à construire des réseaux de soutien entre les parents. Selon une étude portant sur l'immigration en dehors de la métropole au Québec, dans certaines localités, de nouveaux réseaux sont offerts aux immigrants ou immigrantes. Ils sont basés autour de l'expérience commune d'immigration et des stratégies collectives pour surmonter les difficultés d'adaptation à un nouveau milieu. Ces réseaux se construisent autour d'activités ponctuelles qui remplissent les besoins d'échange, de soutien et de solidarité des immigrants ou immigrantes (Vatz Laaroussi, 2005). Les ressources de soutien informel seraient également précieuses, car elles permettraient de créer un réseau de soutien, d'encourager la socialisation des familles immigrantes et de briser l'isolement (Clément et Milani, 2018 ; Rached-d'Astous, 2019). Une autre étude explique que l'isolement social aurait un impact négatif sur le bien-être et parallèlement sur la santé mentale des parents immigrants (Hurtado-de-Mendoza et al., 2014). De plus, le stress parental serait un facteur de risque du recours à des méthodes disciplinaires inadéquates (Pereira et al., 2015). Favoriser la création de liens et d'un réseau serait donc un facteur de protection en contexte d'immigration (Rached-d'Astous, 2019). De ce fait, ces ateliers permettent de créer une autre occasion de contribuer à briser l'isolement des parents, d'améliorer leur santé mentale et de réduire les risques d'adoption de méthodes disciplinaires jugées inadéquates au Québec.

Les ateliers ponctuels semblent aussi répondre aux besoins d'information et de soutien des parents, sans la nécessité d'un engagement allant au-delà de ce qu'ils peuvent offrir. Des recherches ont mis de l'avant que les barrières contextuelles, telles que les contraintes de temps, peuvent être un enjeu dans l'implication des parents à l'école ou dans d'autres programmes. Ces contraintes peuvent être exacerbées dans les réalités des familles actuelles. Par exemple, les mères ayant un emploi à temps plein s'engagent moins à l'école que celles n'ayant pas d'emploi (Habib et al., 2020 ; Larivée, 2012). Ce constat peut être transposé aux activités en dehors des heures de travail. Dans cette étude de Larivée (2012), les parents participants ont eu un discours valorisant axé sur

l'implication parentale. Cependant, pour certains d'entre eux, leur réalité familiale (deux parents ayant un emploi) limiterait ou empêcherait leur implication en dehors de la maison.

Ce dernier point fait un pont avec la notion du recrutement aux ateliers ponctuels. Effectivement, le recrutement semble avoir été un enjeu, particulièrement pour les ateliers offerts aux pères. Bien que les pères aient indiqué, lors de l'entrevue de groupe, avoir apprécié le fait qu'un atelier leur soit complètement dédié, il n'y a eu en réalité que peu de participants. Cette difficulté peut être expliquée par le fait que le format des ateliers ponctuels n'était peut-être pas adapté aux pères. Il est important de créer des ressources qui répondent mieux aux besoins des pères, si l'on désire que ces derniers s'impliquent davantage. Ils doivent aussi sentir que l'on s'intéresse réellement à eux (Deslauriers, 2022 ; Gaudet et Devault, 2001). Selon Deslauriers (2022), Deslauriers et Dubeau (2018) et Dulac (1998), la formation de groupes d'échanges est une approche à privilégier avec les pères. En effet, ces derniers offrent des lieux d'écoute adaptés à leurs besoins. Ils permettent le développement d'habiletés personnelles qui se basent sur l'expérience concrète de chacun. Les pères peuvent se reconnaître dans les expériences vécues par les autres. Les groupes d'échanges seraient plus efficaces que des exercices théoriques, des cahiers d'exercices ou encore un journal de bord. Se basant uniquement sur ce point, le format de groupe d'échanges semble avoir été le moyen à privilégier. Toutefois, une autre étude met de l'avant que plusieurs pères ont montré peu d'intérêt à participer à des groupes d'entraide qui sont orientés vers la discussion des problèmes personnels (Devault et Gaudet, 2003). Ce mode d'intervention ne serait pas adapté à leur besoin. La mise sur pied d'activité orientée vers une action concrète, telle qu'un sport, serait celle le plus souvent associée au succès de l'intervention auprès des pères (Bolté et al., 2002 ; Deslauriers, 2022). Cet élément est un point important à considérer dans la pertinence du format de l'atelier sur la valorisation de l'engagement paternel. Il se peut que le format des ateliers, soit un groupe de discussion, n'ait pas été attrayant pour les pères et pourrait expliquer le faible taux de participation.

### **4.3 Recommandations**

À la suite des constats issus de l'évaluation de la première mise à l'essai des ateliers ponctuels de l'IEP, des recommandations peuvent être émises. Cette section porte donc sur les implications futures pour la recherche et la pratique. Le tableau 6 permet de résumer les différentes recommandations :

Tableau 6. Recommandations

<b>Implication pour la recherche</b>			
Aspect ciblé	Recommandations		
Contexte	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Évaluer le déploiement des ateliers ponctuels dans un contexte non pandémique.</li> </ul>		
<b>Implication pour la pratique</b>			
Aspect ciblé	Recommandations		
Contenu	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p><b>Atelier sur la valorisation de l'engagement paternel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Revoir le format de l'atelier offert aux pères. Les animer autour d'une activité concrète telle un sport.</li> </ul> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p><b>Atelier sur les ressources de soutien à la famille</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Activité 1 : Réduire le temps accordé au témoignage des vidéos et à la discussion autour des vidéos.</li> <li>○ Activité 2 : Expliquer uniquement les ressources de soutien et répondre aux questions des parents.</li> </ul> </td> </tr> </table>	<p><b>Atelier sur la valorisation de l'engagement paternel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Revoir le format de l'atelier offert aux pères. Les animer autour d'une activité concrète telle un sport.</li> </ul>	<p><b>Atelier sur les ressources de soutien à la famille</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Activité 1 : Réduire le temps accordé au témoignage des vidéos et à la discussion autour des vidéos.</li> <li>○ Activité 2 : Expliquer uniquement les ressources de soutien et répondre aux questions des parents.</li> </ul>
<p><b>Atelier sur la valorisation de l'engagement paternel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Revoir le format de l'atelier offert aux pères. Les animer autour d'une activité concrète telle un sport.</li> </ul>	<p><b>Atelier sur les ressources de soutien à la famille</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Activité 1 : Réduire le temps accordé au témoignage des vidéos et à la discussion autour des vidéos.</li> <li>○ Activité 2 : Expliquer uniquement les ressources de soutien et répondre aux questions des parents.</li> </ul>		
Dimension temporelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Réduire le nombre d'activités prévues pour favoriser les échanges entre les parents participants.</li> <li>○ Sonder les parents sur leurs disponibilités et leurs préférences pour le choix d'une plage horaire.</li> </ul>		
Modalité	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Poursuivre la modalité ponctuelle des ateliers.</li> <li>○ Offrir des pistes concrètes pour faciliter la tenue des ateliers en ligne, le cas échéant.</li> </ul>		
Déroulement des ateliers	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Informer les parents en amont du contenu des ateliers.</li> <li>○ Favoriser des petits groupes, soit entre 6-8 participants et participantes.</li> <li>○ Favoriser l'animation des ateliers en présence.</li> </ul>		
Volet animation	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Animer les ateliers de façon à favoriser la cohésion de groupe.</li> <li>○ Favoriser les échanges en grand groupe et non en dyade.</li> </ul>		
Soutien	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Augmenter le soutien offert à l'équipe d'animation.</li> <li>○ Impliquer l'équipe d'animation dans le déploiement des ateliers dans leur milieu.</li> </ul>		

#### **4.3.1 Implication pour la recherche**

Il est important d'écarter les effets de la pandémie sur l'évaluation des ateliers ponctuels. Pour ce faire, il est recommandé d'évaluer de nouveau, de façon formative, les ateliers ponctuels sur la valorisation de l'engagement paternel et sur les ressources de soutien à la famille lors d'une situation non pandémique (ou d'allègement des mesures sanitaires) en veillant au soutien des

personnes qui animent, à la conformité de la mise en œuvre, au déploiement en présence et à un plus grand nombre de participants ou participantes.

Par la suite, au niveau de l'implication pour la recherche, cette évaluation permet de mettre de l'avant un cadre pour évaluer des ateliers ponctuels dans un contexte virtuel. Elle permet également de soulever les défis à surmonter lors de l'évaluation d'atelier ponctuel dans un contexte pandémique et lorsque plusieurs partenaires sont impliqués, tant au niveau du recrutement que de la participation aux activités de recherche.

#### ***4.3.2 Implication pour la pratique***

Concernant l'implication de cette évaluation pour la pratique, diverses recommandations peuvent être émises au niveau du contenu des ateliers, de la dimension temporelle, du déroulement des ateliers, de l'animation, des caractéristiques des participants ou participantes et de la formation et du soutien aux animatrices ou animateurs

**Contenu des ateliers.** Premièrement, il serait pertinent de revoir le format de l'atelier. En effet, comme indiqué précédemment, le format de groupe de discussion pour les ateliers sur la valorisation de l'engagement paternel ne semble pas être adapté aux besoins des pères. Dans la littérature, il est recommandé d'orienter les activités pour les pères vers des actions concrètes (sport/activité) (Bolté et al., 2002 ; Deslauriers, 2022). Selon une étude, des intervenants rapportent aussi l'importance de laisser la liberté aux pères de décider des thèmes qui seront abordés lors des rencontres ou encore de planifier des activités susceptibles de les intéresser (Devault et Gaudet, 2003). Il devient donc important de considérer le besoin d'autonomie des hommes dans les interventions (Roy, 2018). En ce sens, il est suggéré d'animer les échanges prévus dans le guide d'animation autour d'une activité ou d'un sport, tout en considérant la dimension culturelle dans le choix de l'activité. Pour ce faire, il est recommandé de sonder les pères sur leurs intérêts avant de planifier l'activité pour favoriser le maximum de participation. Il pourrait aussi être pertinent d'interroger les pères immigrants sur le format des ateliers qu'ils préféreraient.

Pour l'atelier sur les ressources de soutien à la famille, il serait néanmoins pertinent que la première activité, où une vidéo de témoignage est présentée, soit plus courte. Le but principal de l'activité étant la présentation des ressources, il faudrait accorder plus d'espace à cela. Les parents s'attendent, avant tout, à en apprendre sur les ressources de soutien. De plus, discuter sur les

difficultés rencontrées par les parents lors de la première activité et le refaire lors de la deuxième activité, mais cette fois autour des ressources, apportent certaines longueurs dans le contenu.

Concernant la deuxième activité de cet atelier, il serait bénéfique de miser le contenu uniquement sur la présentation des ressources, au lieu de faire des mises en situation ou toute autre activité. Une discussion autour des ressources pourrait ensuite être animée pour permettre aux parents de poser leurs questions, partager leur expérience et proposer d'autres ressources. Effectivement, la première activité et les mises en situation lors de la deuxième activité font en sorte que les animatrices ou animateurs manquent de temps pour expliquer les ressources aux parents et répondre à leurs questions.

**Dimension temporelle.** De ce fait, des recommandations au niveau de l'organisation temporelle sont soulevées. Premièrement, le contenu des ateliers devrait être révisé. Il serait pertinent, comme mentionné plus haut, de réduire le nombre d'activités prévues pour permettre aux parents d'échanger entre eux sans devoir écourter les conversations pour que le contenu leur soit livré. En effet, considérant l'horaire chargé des parents d'aujourd'hui (Habib et al., 2020 ; Larivée, 2012), il importe de respecter le temps prévu aux ateliers tout en livrant l'essentiel du contenu.

Deuxièmement, au niveau de l'horaire des ateliers, il serait pertinent, en amont, et pour chaque cohorte, de sonder les parents afin qu'ils puissent donner leur avis sur un horaire qui leur conviendrait. Selon une étude, des parents ont rapporté que la plage horaire d'un programme est l'élément le plus important dans leur décision de participer ou non (Hindman et al., 2012). De plus, les horaires des ateliers devraient tenir compte des barrières contextuelles à la participation, comme les horaires de travail des parents ou encore des besoins de gardiennage (Dulac, 1998 ; Habib et al., 2020 ; Larivée, 2012).

Troisièmement, il est recommandé de poursuivre la modalité « ponctuelle » des ateliers. Pour l'atelier sur les ressources, le fait d'offrir des ateliers ponctuels permet aux parents d'avoir l'information désirée sans nécessiter un engagement à long terme. De plus, l'atelier ponctuel leur permet de connaître les autres activités ou programmes offerts par l'organisme. Ainsi, s'ils le désirent, ils auront aussi l'occasion de s'inscrire à la série des neuf ateliers de l'Initiative Espace Parents. Au niveau de l'atelier pour les pères, les deux pères ont souligné qu'un seul atelier n'était pas suffisant. Comme mentionné dans le chapitre 1, l'engagement paternel est important pour le

développement de l'enfant. Il advient donc primordial de créer des ressources ou adapter les services afin de répondre au besoin des pères (Deslauriers, 2022 ; Gaudet et Devault, 2001 ; Lessard et al., 2020). Il est suggéré d'offrir l'atelier ponctuel aux pères pour susciter leur intérêt, tout en leur offrant d'autres activités qui leur sont destinées. Élargir l'offre de services pour répondre aux besoins des pères leur permettrait de créer un réseau de soutien adapté à leur réalité.

**Déroulement des ateliers.** Concernant le déroulement des ateliers, il semble pertinent d'envoyer aux parents un résumé de l'activité et un plan de la séance pour qu'ils puissent mieux comprendre le but de l'atelier, susciter leur intérêt et améliorer le recrutement. Il est aussi recommandé de favoriser des petits groupes de 6 à 8 participants ou participantes afin de permettre aux parents de s'exprimer sans devoir couper des éléments de l'atelier, de permettre aux parents de davantage s'impliquer et de favoriser la participation. Dans l'ouvrage de Fabre-Giacometti (2002), il est rapporté que le travail en groupe est un élément qui plairait et motiverait les élèves. Cependant, pour favoriser leur engagement, les élèves doivent se sentir en sécurité. C'est le travail en petit groupe qui leur permettrait de procurer ce sentiment de sécurité, d'implication et d'autonomie (Fabre-Giacometti, 2002). Les études de Benoit et al. (2020) et de Jean-Baptiste (2019) ont aussi mis de l'avant que l'intervention de groupe a des effets bénéfiques sur les participants ou participantes en favorisant le sentiment d'appartenance, l'entraide mutuelle, le sentiment de ne pas se sentir jugé et de se sentir compris, sentiment de confiance, la diminution du sentiment d'isolement et la collaboration.

**Volet animation.** Il est recommandé que les animatrices ou animateurs continuent de faire preuve d'un savoir-être dans leur animation. Malgré tout, des éléments dans l'animation doivent être améliorés. Les animatrices ou animateurs doivent favoriser la cohésion de groupe. Bien que la modalité virtuelle semble avoir eu des effets sur cette dimension, certains éléments observés semblent appartenir à l'équipe d'animation. Elle doit favoriser les échanges de groupe et non les échanges en dyade entre les animatrices ou animateurs et les parents participants. Par exemple, lorsqu'un parent partage son expérience ou encore demande un conseil, ils ou elles doivent l'accueillir, tout en se tournant vers le groupe pour alimenter la conversation. Au lieu de cela, il a été observé que les animatrices ou animateurs répondaient aux parents sans inclure les autres parents participants dans la discussion.

**Soutien aux animatrices ou animateurs.** Il a été observé que le niveau de conformité des deux types d'ateliers ponctuels est faible. De plus, deux animatrices ont rapporté avoir eu de la difficulté à comprendre le guide d'animation. Ces deux éléments laissent croire qu'ils ou elles ont manqué de soutien dans leur appropriation du contenu des ateliers. Ce manque de soutien peut s'expliquer par diverses raisons contextuelles (l'absence d'une coordonnatrice au début et à la fin du déploiement, la modalité virtuelle des ateliers ou encore un changement à deux reprises de coordonnatrice pendant le déploiement). Ces observations soulignent l'importance que les animatrices ou animateurs soient mieux encadrés dans le déploiement des ateliers ponctuels. Il semble alors important que les animatrices ou animateurs aient des contacts hebdomadaires avec l'une des conceptrices ou encore une coordonnatrice qui connaît bien le contenu des ateliers. Cette rencontre permettrait de répondre à leurs questions, discuter des adaptations réalisées et de voir si elles sont compatibles avec la conformité.

#### ***4.3.3 Implication pour la pérennisation des ateliers ponctuels***

L'évaluation formative des ateliers ponctuels permet de conclure qu'ils ont répondu aux besoins des parents. Ces derniers ont aussi mentionné avoir apprécié les ateliers ponctuels. Les éléments d'appréciation rapportés par les parents permettent de mettre en lumière l'importance de pérenniser les ateliers ponctuels. Par la suite, le fait que les ateliers soient animés de manière ponctuelle ne nécessite pas un engagement à long terme pour les parents. Cela permet de répondre à leur besoin tout en tenant compte de leur réalité familiale.

Cependant, il importe de considérer la notion de conformité dans cette pérennisation. En effet, des décisions devront être prises afin d'augmenter le niveau de conformité des ateliers pour que les parents aient accès au contenu prévu. Pour ce faire, il est important, comme mentionné plus tôt, d'offrir un meilleur soutien aux animatrices ou animateurs, mais également d'augmenter leur adhésion aux contenus des ateliers ponctuels. Ainsi, une collaboration étroite avec les animatrices ou animateurs est importante pour le futur des ateliers. Cette collaboration devrait avoir lieu dès le début. Par exemple, il importe de favoriser une rencontre entre les milieux d'implantation et les conceptrices pour que les animatrices ou animateurs puissent faire part des éléments d'adaptation à apporter. Les conceptrices pourront aussi les sensibiliser sur les éléments clés à conserver pour que les parents soient exposés au contenu de la manière la plus optimale.

Mis à part le niveau de conformité, il est important que les ateliers ponctuels soient animés autant que possible en présence. L'évaluation formative a permis de relever plusieurs impacts de la modalité virtuelle sur le déploiement des ateliers. Animer les ateliers en présentiel permettrait de mieux évaluer si la structure des ateliers, comme pensée par les conceptrices, permet de susciter la participation des parents et la cohésion de groupe.

## **4.5 Forces et limites**

Cette section de ce chapitre mettra de l'avant les forces et les limites de l'évaluation formative des ateliers ponctuels afin de favoriser une lecture nuancée des résultats présentés. Les aspects apportés ciblent principalement les éléments liés à la collecte de données et à la méthode d'analyse.

### ***4.5.1 Collecte de données***

En ce qui concerne les forces de la collecte des données, premièrement, elle a permis de mobiliser plusieurs types de données : contenu narratif, données d'observation et des échelles de mesure. L'utilisation de données qualitatives et quantitatives permet d'évaluer les ateliers ponctuels sous deux angles. En effet, les données qualitatives favorisent l'étude en profondeur de certains éléments des questions de recherche (Patton, 2014). Il a été possible de relever en détail les éléments d'appréciation des ateliers mentionnés par les parents. Pour ce qui est des données quantitatives, elles ont permis d'avoir une vision plus large des questions de recherche en résumant un ensemble de données (Patton, 2014). Par exemple, les données découlant des sondages aident à obtenir une vision plus vaste des caractéristiques des participants ou participantes et du point de vue des animateurs et animatrices sur le déroulement des ateliers.

Deuxièmement, les outils des collectes de données comportent des limites. Au niveau des entrevues de groupe, des éléments ont affecté la richesse des données : le nombre limité de questions pour ne pas alourdir l'entrevue ; la collecte en groupe, pouvant freiner certaines personnes à s'exprimer ; le fait que les entrevues aient été menées uniquement en français et le temps restreint des entrevues. Ces éléments peuvent avoir limité la quantité, la validité et la richesse des réponses obtenues. De plus, le fait que les entrevues aient eu lieu directement après l'atelier ne permet pas de cerner leurs effets dans le quotidien des parents.

Troisièmement, le nombre limité de participants ou participantes à la recherche est aussi un aspect à considérer dans les limites. En recherche qualitative, il n'y a pas de règles sur la taille de l'échantillon. Ce dernier dépend de ce que l'on cherche et des ressources disponibles (Patton, 2014). Dans le cadre de cette évaluation, il aurait néanmoins été pertinent d'avoir un plus grand échantillon, car il est peu probable que les données arrivent à un point de saturation. Par la suite, il importe de considérer le nombre élevé de non-réponses dans les questionnaires remplis par les parents. Ce taux peut s'expliquer de plusieurs façons. La première concerne les problèmes techniques rencontrés lors de la remise des sondages aux parents via une plateforme de sondage en ligne. Lors de deux ateliers sur les ressources, une partie d'un sondage a complètement été perdu à la suite d'un problème informatique. La deuxième raison concerne le temps de passage du sondage. Selon la plateforme utilisée au début de collecte de données, le sondage devait être segmenté en deux. Certaines modalités techniques faisaient en sorte qu'il fallait mettre fin à la première partie du sondage pour présenter la deuxième. Pour certains parents, le temps de passage se faisait rapidement tandis que pour d'autres il était plus long. De ce fait, certains parents n'avaient pas la chance de compléter toutes les questions. Il y a aussi la barrière de la langue à considérer. Les sondages étaient uniquement disponibles en français.

#### ***4.5.2 Méthode d'analyse***

En ce qui a trait aux méthodes d'analyse, à petite échelle, il y a eu un effort de triangulation. Plusieurs méthodes de collecte de données et différentes sources de données (différents « rapporteurs ») ont été utilisées. À certains moments, la triangulation a permis de faire ressortir les divergences et les convergences entre les différents résultats afin d'obtenir une lecture plus nuancée (Johnson et Christensen, 2019). L'examen par les pairs est aussi une force de cette recherche. Effectivement, comme mentionné plus tôt, il a été utilisé à des moments clés de la recherche : validation des données d'observation avec les animatrices ou animateurs et la rétroaction des pairs lors de la lecture des différents chapitres. Cette démarche permet de garder le processus d'évaluation ouvert et transparent et d'obtenir d'autres angles d'analyse (Paillé et Mucchielli, 2021).

Malgré ces deux méthodes de validation, il n'y a pas eu de validation écologique des résultats auprès des parents. Comme mentionné plus tôt, les approches participative et pratique ont guidé l'évaluation. En ce sens, une démarche de coopération entre l'évaluateur et les personnes

concernées par l'évaluation a été préconisée (Ridde et Dagenais, 2012). La validation écologique aurait permis de faire un retour auprès des participants et participantes pour déterminer si les résultats obtenus sont cohérents et représentatifs de la réalité et poursuivre la réflexion (Godin-Tremblay, 2018 ; Mukamurera et al., 2006 ; Quintin 2012). Il n'y a pas eu, non plus, une étape explicite de validation de l'arbre thématique ni de contre-codage par une tierce personne. Ce qui est aussi une limite de la recherche.

## Conclusion

Le Canada et ses provinces comptent de plus en plus sur l'immigration pour stimuler son économie. Afin de faciliter l'intégration des immigrants ou immigrantes, plusieurs services leur sont offerts. Ces services sont néanmoins souvent orientés vers la francisation, l'accès au logement ou encore le rapprochement interculturel. Or, considérant que le projet migratoire est souvent axé sur la sphère familiale, il importe de considérer cet élément dans les services offerts aux nouveaux arrivants. C'est dans cette optique que l'Initiative Espace Parents a été mise sur pied.

Ce mémoire a donc abordé l'évaluation formative du déploiement de nouveaux ateliers ponctuels issus de cette initiative. Cette évaluation a permis de répondre aux trois questions de recherche. Premièrement, elle a relevé le faible niveau de conformité des deux ateliers ponctuels. La modalité virtuelle et le manque d'accompagnement des animateurs et des animatrices sont des éléments qui semblent avoir influencé le faible taux de conformité des ateliers. Malgré tout, les ateliers ponctuels ont été appréciés, de manière globale, par les parents. Les thèmes présentés et les qualités des animateurs et animatrices sont des éléments d'appréciation mentionnés par les parents. Concernant l'appréciation des animateurs et animatrices des ateliers, elle reste mitigée. L'équipe d'animation a trouvé les thèmes abordés pertinents, mais elle a eu de la difficulté à animer les ateliers avec les informations données dans le guide d'animation. Finalement, pour la troisième et dernière question de recherche, les parents ont exprimé des changements positifs, à la suite de leur participation aux ateliers par une augmentation de leurs connaissances sur les ressources disponibles au Québec, un changement positif dans leur attitude quant à leur rôle parental ainsi que des changements potentiels au niveau de leurs comportements.

La présente évaluation a également permis de mettre de l'avant différentes recommandations pour la pérennisation et l'amélioration des ateliers. Premièrement, il est suggéré que les ateliers ponctuels soient animés en présence (considérant l'impact de la modalité virtuelle et de la pandémie mondiale de la COVID-19 sur le niveau de conformité des ateliers). Il est également recommandé d'augmenter le soutien et l'accompagnement aux animatrices et animateurs pour augmenter le niveau de conformité des ateliers. Effectivement, un faible niveau de conformité ne permet pas aux parents de s'exposer au contenu planifié et peut avoir des effets négatifs sur le vécu des parents lors de leur participation. Il est également suggéré de revoir le contenu ou les moyens de mise en interaction des ateliers. Par exemple, pour l'atelier sur la valorisation de l'engagement paternel, selon les données présentées dans la littérature, l'animer

autour d'une activité ou d'un sport permettrait de répondre davantage au besoin des pères. Pour l'atelier sur les ressources de soutien à la famille, elle devrait davantage être axée sur la présentation des ressources disponibles et à la réponse aux questions des parents.

Certaines recommandations émises dans cette évaluation ont déjà été considérées lors de la deuxième évaluation formative des ateliers ponctuels de l'hiver et du printemps 2022. Cette fois-ci, les ateliers ont été animés en présence et avec le soutien d'une coordonnatrice du début jusqu'à la fin du processus. Cette évaluation permettra d'évaluer le déploiement des ateliers ponctuels lorsque ces derniers sont tous animés en présence et qu'un meilleur soutien aux animateurs et animatrices est offert.

## Références

- Albertini Früh, E., Gravdal Kvarme, L., Lidén, H. et Arneton, M. (2020). Participation sociale de mères immigrées avec des enfants ayant des besoins spéciaux et politiques éducatives, une étude qualitative norvégienne auprès de parents immigrés. *Éducation comparée*, (22), 111-131. [https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/9906/Fruh\\_Kvarme\\_Liden\\_Gravdal\\_Arneton.pdf?sequence=1](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/9906/Fruh_Kvarme_Liden_Gravdal_Arneton.pdf?sequence=1)
- Allen, M.F. et Lévesque, D. (2015). *Cadre de référence en élaboration et en évaluation de programme*. IRDPQ.
- Atséna Abogo, M.-T. (2019). Hip-Hop et pauvreté : entre résistance culturelle et créativité économique. *Reflets*, 25(1), 111–132. <https://doi.org/10.7202/1064670ar>
- Aubin, G., Larivière, N., Marcoux, L., Couture, M. et Carbonneau, H. (2021). *Utilisation de la vidéoconférence auprès d'aînés, résumé des bonnes pratiques en contexte d'interventions de groupe à visée psychosociale*. Centre de recherche et d'expertise en gérontologie sociale du CIUSSS du Centre-Ouest-de-l'Île-de-Montréal. <https://www.creges.ca/wp-content/uploads/2022/02/Utilisation-de-la-vid%C3%A9oconf%C3%A9rence-aupr%C3%A9s-dai%C3%82ne%C3%81s.pdf>
- Aumont, G., Chabot, R. et Milette, C. (1998). *Avec les familles immigrantes : guide d'intervention*. Ministère de la Santé et des Services sociaux et ministère de la Famille et de l'Enfance. <https://rqvvs.qc.ca/documents/file/avec-les-familles-immigrantes.pdf>
- Battaglini, A., Gravel, S., Poulin, C., Fournier, M. et Brodeur, J.-M. (2002). Migration et paternité ou réinventer la paternité. *Nouvelles pratiques sociales*, 15(1), 165-179. <https://doi.org/10.7202/008267ar>
- Beaudet, N. (2016). Soutenir les mamans immigrantes. *Intervention communautaire*, 13(1), 52-55. <http://www.equitesante.org/wp-content/uploads/2016/09/15-intervention-communautaire-1.pdf>
- Benoît, M., Rondeau, L. et Aubin, E. (2020). Venir de loin et se retrouver : intervention de groupe pour femmes immigrantes et réfugiées ayant vécu la violence. *Santé mentale au Québec*, 45(2), 147-168. <https://doi.org/10.7202/1075393ar>
- Bélanger, A. et Gilbert, S. (2003). *Rapport sur l'état de la population du Canada 2002 : la conjoncture démographique* (publication no 91-209-XIF). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/91-209-x/91-209-x2002000-fra.pdf>
- Bélanger, P., Bélanger, A. et Labrie-Klis, D. (2014). *La pertinence des Centres d'éducation populaire de Montréal*. SAC-UQAM. [https://sac.uqam.ca/upload/files/Sommaire\\_de\\_la\\_recherche\\_CEP.pdf](https://sac.uqam.ca/upload/files/Sommaire_de_la_recherche_CEP.pdf)
- Bergheul, S. (2019). *La paternité en contexte migratoire : étude exploratoire sur des pères immigrants d'origine africaine en Abitibi-Témiscamingue*. Voies vers la prospérité.

<http://p2pcanada.ca/wp-content/blogs.dir/1/files/2019/07/Etude-exploratoire-sur-des-peres-immigrants-dorigine-africaine-en-Abitibi-Temiscamingue.pdf>

- Bergheul, S., Ramde, J., Ourhou, A. et Labra, O. (2018). La paternité en contexte migratoire : déstabilisation et redéfinition du rôle paternel. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(43), 91-115. <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2018-1-page-91.htm>
- Berry, J. M. (2019, 15 août). *Acculturation*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/elements/acculturation/8908DDEAE81739CBA851B3CF72FD5F92>
- Binhas, L. (2020, juillet). *Sondage éclair : les effets de la pandémie de la COVID-19 et les défis de relance dans le secteur d'emploi de l'action communautaire et de l'économie sociale*. Comité sectoriel de main-d'œuvre et Économie sociale Action communautaire. [https://www.csmoesac.qc.ca/assets/medias/documents/6860\\_Rapport-sondage\\_Final.pdf](https://www.csmoesac.qc.ca/assets/medias/documents/6860_Rapport-sondage_Final.pdf)
- Blanchy, S. (2018). Les familles face au nouveau droit local à Mayotte : continuité, adaptation et redéfinition des pratiques. *Ethnologie française*, 48(1), 47-56. <https://doi.org/10.3917/ethn.181.0047>
- Bolté, C., Devault, A., St-Denis, M. et Gaudet, J. (2003). Sur le terrain des pères : une enquête canadienne sur les projets de soutien et de valorisation du rôle paternel. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 7(2), 69-90.
- Bornstein, M. H., Bohr, Y. et Hamel, K. (2020). Immigration, acculturation, et pratiques parentales. Dans *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <http://www.enfant-encyclopedie.com/immigration/selon-experts/immigration-acculturation-et-pratiques-parentales>
- Caron, I. (2018). *Entre conformité et autonomie : une analyse de l'évolution de l'exercice de la domination dans l'administration publique fédérale canadienne* [thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. Recherche uO. [https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/37289/1/Caron\\_Isabelle\\_2018\\_th%C3%A8se.pdf](https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/37289/1/Caron_Isabelle_2018_th%C3%A8se.pdf)
- Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal (2015). *Nos tout-petits et leur famille à Montréal, portrait sommaire*. Gouvernement du Québec. [https://emis.santemontreal.qc.ca/fileadmin/emis/Sant%C3%A9\\_des\\_Montr%C3%A9alais/Axes\\_d\\_intervention/Tout-petits/Portrait\\_sommaire\\_TP/Portraitsommaire-Tout-petits-201504.pdf](https://emis.santemontreal.qc.ca/fileadmin/emis/Sant%C3%A9_des_Montr%C3%A9alais/Axes_d_intervention/Tout-petits/Portrait_sommaire_TP/Portraitsommaire-Tout-petits-201504.pdf)
- Chao, R. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1119. <https://doi.org/10.2307/1131308>

- Chevalier, F. et Stenger, S. (2018). Chapitre 5. L'observation. Dans F., L.M, Cloutier et N. Mitev (dir.), *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 94-107). Caen : EMS Editions.  
<https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01>
- Clément, M. et Milani, P. (2018). Familles en contextes de vulnérabilités psychosociales : réalités des enfants, des parents et des services. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 43(1), 11-21. <https://doi.org/10.3917/rief.043.0011>
- Cohen-Emerique, M. (2015). Pour une approche interculturelle en travail social : Théories et pratiques (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'EHESP.
- Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse. (2021, avril). *Instaurer une société bienveillante pour nos enfants et nos jeunes*. Gouvernement du Québec.  
[https://www.csdepj.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers\\_clients/Rapport\\_final\\_3\\_mai\\_2021/2021\\_CSDEPJ\\_Rapport\\_version\\_finale\\_numerique.pdf](https://www.csdepj.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport_final_3_mai_2021/2021_CSDEPJ_Rapport_version_finale_numerique.pdf)
- Courtemanche, A., Morin, L., Parent, A.-A., Bourque, D. et Racine, S. (2022). Effets de la pandémie de COVID-19 sur le développement des collectivités : apport des intervenants collectifs. *HAL Sciences humaines et sociales*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03653301/>
- Couturier, E.-L. et Fortin, M. (2021). *Effets de la crise sanitaire sur le milieu communautaires : portrait de la situation pour les organismes du Québec*. IRIS. [https://cdn.iris-recherche.qc.ca/uploads/publication/file/IRIS\\_crise\\_et\\_communautaire\\_WEB.pdf](https://cdn.iris-recherche.qc.ca/uploads/publication/file/IRIS_crise_et_communautaire_WEB.pdf)
- Daniau, S. (2021). Le DAFA à distance : la formation des animateurs en temps de pandémie. *Revue internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles*, (20), 1-2.  
<https://id.erudit.org/iderudit/1087669ar>
- Desjardins, J. et Boutet, M. (2006). Université de Sherbrooke : le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, la concertation des acteurs, une condition de la mise en œuvre d'une approche-programme. Dans C. Gauthier et M. Mellouki (dir.), *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Les Presses de l'Université de Laval.
- Deslauriers, J.-M. (2022). Intervenir auprès des pères : quelques leçons tirées de la pratique. Dans J.-M., Deslauriers, G. Tremblay, S. Genest Dufault, D., Blanchette et J.-Y. Desgagnés (dir.), *Regards sur les hommes et les masculinités, comprendre et intervenir* (2<sup>e</sup> éd.). PUL.
- Deslauriers, J.-M. et Dubeau, D. (2018). Intervention auprès des pères séparés ayant des difficultés d'accès à leurs enfants : un exemple de pratique prometteuse. *Intervention*, (147), 73-91. [https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2018/05/ri\\_147\\_2018.1\\_deslauriers\\_dubeau.pdf](https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2018/05/ri_147_2018.1_deslauriers_dubeau.pdf)
- Devault, A. et Gaudet, J. (2003). Le soutien aux pères de famille biparentale : l'omniprésence de « docteur maman ». *Service social*, 50 (1), 1-29. <https://doi.org/10.7202/006917ar>

- Dufour, S., Lavergne, C. et Ramos, Y. (2015). Relations spatiales entre les caractéristiques territoriales et les taux d'enfants de minorités visibles signalés à la protection de la jeunesse. *Revue canadienne de santé publique*, 106 (7), Suppl. 2, eS21-eS30. <http://www.jstor.org/stable/90006059>
- Dufour, S., Lavergne, C., Gaudet, J. et Couture, D. (2016). Protecting visible minority children: Family–caseworkerdynamics and protective authority intervention strategies. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 57 (4), 356-364. <https://doi.org/10.1037/cap0000078>
- Dufour, S., Seqquat, S., Lavergne, C. et De Blois, S. (2020a). Valoriser l'engagement paternel en contexte d'immigration. *Guide d'animation d'une activité ponctuelle de l'initiative Espace Parents : s'épanouir dans son rôle de parent en contexte d'immigration*.
- Dufour, S., Seqquat, S., Lavergne, C., De Blois, S. et Rufagari, M.-C. (2020 b). Café causerie « Là pour vous : les ressources de soutien pour la famille ». *Guide d'animation d'une activité ponctuelle de l'initiative Espace Parents : s'épanouir dans son rôle de parent en contexte d'immigration*.
- Dufour-Turbis, C. et Hamelin-Brabant, L. (2019). L'expérience de la maternité en contexte d'immigration récente au Québec. *Santé Publique*, 31, 751-759. <https://doi.org/10.3917/spub.196.0751>
- Dulac, G. (1998). L'intervention auprès des pères : des défis pour les intervenants, des gains pour les hommes. *P.R.I.S.M.E*, 8 (2), 190-206. <https://www.rvpaternite.org/wp-content/uploads/2019/09/1998-prisme.pdf>
- Duquette, M.-M., Chauveau, C., Porcedda, A. et Charbonneau, H. (2021). Évaluation de l'implantation pilote du programme Camps on TRACKS dans un camp de jour municipal de la Capitale nationale. *Loisir et Société*, 44 (2), 256-265. <https://doi.org/10.1080/07053436.2021.1935418>
- Durlak, J. A., et DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 41(3-4), 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- El-Assal, K., Fields, D., Homsy, M., Savard, S. et Scarfone, S. (2019, Mai). *Seuils d'immigration au Québec : analyse des incidences démographiques et économiques*. Institut du Québec. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/05/201905-IDQ-SEUILS-IMMIGRATIONS.pdf>
- Emezue, C. K., Williams, O. J. et Bloom, T. L. (2021). Culturally-Differentiated Batterer Intervention Programs for Immigrant Male Batterers (IMB): an Integrative Review. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 30(7), 907-930. <https://doi.org/10.1080/10926771.2019.1685042>

- Fabre-Giacometti, C. (2002). L'organisation de classe en ateliers tournants : les groupes d'acceptabilité réciproque comme fondement de la coopération entre enfants. Dans T. Nault et J. Fijalkow (dir.), *La gestion de la classe* (p. 85-101). De Boeck Université.
- Fraser, S. (2021). *Rapport annuel au parlement sur l'immigration 2021*. Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. <https://www.canada.ca/content/dam/ircc/documents/pdf/francais/organisation/publications-guides/annual-report-2021-fr.pdf>
- Ferreira-Meyers, K. et Dlamini-Zwane, N. (2021). Intégration du numérique : l'impact de la pandémie de COVID-19 sur l'enseignement supérieur au Royaume d'Eswatini. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 212–220. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-18>
- Fontes, L. A. (2002). Child discipline and physical abuse in immigrant Latino families: Reducing violence and misunderstandings. *Journal of Counseling & Development*, 80(1), 31-40. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00163.x>
- Forget, G., Devault, A., Allen, S., Bader, E. et Jarvis, D. (2005). Les services destinés aux pères, une description et un regard sur l'évolution des pratiques canadiennes. *Enfances, Familles, Générations*, (3). <https://doi.org/10.7202/012538ar>
- Gaudet, J. et Devault. (2001). Comment intervenir auprès des pères ? : le point de vue des Intervenants psychosociaux. *Intervention*, 114, 44-52. [https://www.rvpaternite.org/wp-content/uploads/2019/09/comment\\_intervenir\\_peres.pdf](https://www.rvpaternite.org/wp-content/uploads/2019/09/comment_intervenir_peres.pdf)
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Béliveau éditeur.
- Gervais, C., de Montigny, F., Azaroual, S. et Courtois, A. (2009). La paternité en contexte migratoire : étude comparative de l'expérience d'engagement paternel et de la construction de l'identité paternelle d'immigrants magrébins de première et de deuxième génération. *Enfances, Familles, Générations*, (11), 25-43. <https://doi.org/10.7202/044120ar>
- Godin-Tremblay, V. et Lussier-Desrochers, D. (2018). La recherche qualitative : le vecteur d'une innovation sociale et organisationnelle destinée aux personnes présentant une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre de l'autisme. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 28, 37–49. <https://doi.org/10.7202/1051097ar>
- Gouvernement du Canada. (2022). *Avis- Renseignements supplémentaires sur le Plan des niveaux d'immigration 2022-2024*. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/nouvelles/avis/renseignements-supplementaires-niveaux-immigration-2022-2024.html>
- Gouvernement du Québec. (2022). *Consignes applicables en milieu scolaire en contexte de pandémie*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/COVID-19/consignes-scolaire.pdf?1629979241>

- Habib, R., Clément, M.-È., Milot, T., Piché, G. et Gagné, M.-H. (2020). Comment favoriser le recrutement des parents dans les programmes d'éducation parentale?. *Psychologie canadienne*, 61(3), 234-244. <https://doi.org/10.1037/cap0000201>
- Hassan, G. et Rousseau, C. (2007). La protection des enfants: enjeux de l'intervention en contexte interculturel. *Association pour la recherche interculturelle*, 45, 37-50. [https://www.academia.edu/58583407/La\\_protection\\_des\\_enfants\\_enjeux\\_de\\_lintervention\\_en\\_contexte\\_interculturel](https://www.academia.edu/58583407/La_protection_des_enfants_enjeux_de_lintervention_en_contexte_interculturel)
- Hernandez, S. (2007). *Les hommes immigrants et leur vécu familial : impact de l'immigration et intervention* (publication no 15). Centre de santé et des services sociaux de la Montagne. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/59736>
- Hindman, E., Brooks, A. et Van Der Zwan, R. (2012). Parenting program uptake: impacts of implementation factors on intention to enrol. *Advances in Mental health*, 10(2), 127-137. doi : 10.5172/jamh.2011.10.2.127
- Homsy, M. (2021). Pénurie de main-d'œuvre au Québec : faut-il blâmer la PCRE ?. *Gestion*, 46(4), 14-15. <https://doi.org/10.3917/riges.464.0014>
- Huang, Y. et Costalat-Founeau, A-M. (2018). Recherche sur l'identité culturelle et les stratégies d'adaptation des étudiant. e. s chinois. e. s vivant en France. *O.S.P l'orientation scolaire et professionnelle*, 47(2), 1-21. <https://doi.org/10.4000/osp.6115>
- Hurtado-de-Mendoza, A., Gonzales, F. A., Serrano, A., et Kaltman, S. (2014). Social isolation and perceived barriers to establishing social networks among Latina immigrants. *American journal of community psychology*, 53(1-2), 73–82. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9619-x>
- Immigration, Francisation et intégration Québec. (2018a). *Ensemble nous sommes le Québec*. Gouvernement du Québec. <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/informations/ensemble.html>
- Immigration, Francisation et intégration. (2018 b). *Services offerts par les partenaires du Ministère*. Gouvernement du Québec. <https://services.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/partenaires/services-offerts.php>
- Jean-Baptiste, J.-C. (2019). L'intervention de groupe auprès de patients hospitalisés au Service de médecine des toxicomanies du Centre hospitalier de l'Université de Montréal, une expérience novatrice. *Intervention*, (149), 25-31. [https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2019/05/ri\\_149\\_2019.1\\_jean-baptiste.pdf](https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2019/05/ri_149_2019.1_jean-baptiste.pdf)
- Johnson, B. et Christensen, L. (2019). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches* (7<sup>e</sup> éd.). Sage Publications.
- Lasby, D. (2021). *Enquête sectorielle : les effets persistants de la pandémie de COVID-19*. Imagine Canada. <https://www.imaginecanada.ca/sites/default/files/Enquete-sectorielle-effets-persistants-pandemie-COVID-19.pdf>

- Larivé, S.J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. *Éducation et Formation*, 33-48. [https://www.researchgate.net/profile/Bruno-De-Lievre/publication/323128576\\_Revue\\_Education\\_Formation\\_-\\_e-297\\_-\\_Ecole\\_et\\_Familles/links/5a81ce920f7e9bda869f45ef/Revue-Education-Formation-e-297-Ecole-et-Familles.pdf#page=33](https://www.researchgate.net/profile/Bruno-De-Lievre/publication/323128576_Revue_Education_Formation_-_e-297_-_Ecole_et_Familles/links/5a81ce920f7e9bda869f45ef/Revue-Education-Formation-e-297-Ecole-et-Familles.pdf#page=33)
- Laurin, I., Guay, D., De Blois, S., Dufour, S., Lord, M., Lavergne, C. et Rufagari, M.C. (2019). *Les activités Espace Parents sur le rôle parental en contexte d'immigration*. Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal
- Légis Québec. (2020, 31 octobre). *S-4.2 : Loi sur les services de santé et les services sociaux*. Gouvernement du Québec. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/s-4.2>
- Lessard, G., Lavergne, C., Lévesque, S., Dumont, A., Alvarez-Lizotte, P., Meunier, V. et Bisson, S.M. (2020). Cooccurrence violence conjugale, santé mentale ou consommation : mieux répondre aux besoins des familles. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 39(1), 49-63. doi:10.7870/cjcmh-2020-004
- Marteaux, A. (2002). La fragilisation de la fonction paternelle dans le processus migratoire. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 1(1), 157-164. <https://doi.org/10.3917/ctf.028.0157>
- Martin, J. (2018). *Évaluation formative d'activités visant à soutenir les parents immigrants dans l'adaptation de leur rôle parental* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/22221>
- Miller, C. T., Teychenne, M., et Maple, J. L. (2018). The perceived feasibility and acceptability of a conceptually challenging exercise training program in older adults. *Clinical interventions in aging*, 13, 451–461. <https://doi.org/10.2147/CIA.S154664>
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2019). *Consultation publique 2019 : la planification de l'immigration au Québec pour la période 2020-2022*. Gouvernement du Québec. [http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/BRO\\_RecueilStat\\_PlanificationImmigration.pdf](http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/BRO_RecueilStat_PlanificationImmigration.pdf)
- Ministère de la Famille. (2014). *Regard statistique sur les jeunes enfants au Québec*. Gouvernement du Québec. [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/regard\\_stat\\_jeunes\\_enfants.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/regard_stat_jeunes_enfants.pdf)
- Ministère de la Famille. (2016). *Les familles immigrantes au Québec*. Gouvernement du Québec. [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/chiffres-famille-quebec/bulletin\\_quelle\\_famille/Pages/print-2016-vol4-no1.aspx#:~:text=Selon%20l'ENM%2C%20parmi%20les,ces%20familles%20\(tableau%202\).](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/chiffres-famille-quebec/bulletin_quelle_famille/Pages/print-2016-vol4-no1.aspx#:~:text=Selon%20l'ENM%2C%20parmi%20les,ces%20familles%20(tableau%202).)

- Morrisette, J. (2021). *ETA6512 : L'analyse thématique et de contenu* [notes de cours].  
Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal.  
StudiUM. <https://studium.umontreal.ca/>
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138. <https://doi.org/10.7202/1085400ar>
- Pachoud, D. et Lhuillier, G. (2019). Être père et repères en migration. *Le Journal des psychologues*, 3(3), 71-77. <https://doi.org/10.3917/jdp.365.0071>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5<sup>e</sup> éd.) Armand Colin.
- Patton, M.Q. (2014). *Qualitative evaluation and research methods*. (4<sup>e</sup> éd.). Sage publications inc.
- Pereira, M., Negrão, M., Soares, I. et Mesman, J. (2015). Predicting harsh discipline in at-risk mothers: The moderating effect of socioeconomic deprivation severity. *Journal of Child and Family Studies*, 24(3), 725-733. doi :10.1007/s10826-013-9883-2
- Pluye, P. (2012). Chapitre 7 : Les méthodes mixtes. Dans V. Ridde et C. Dagenais. (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programmes* (2<sup>e</sup> éd, p. 125-144). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Quintin, J.-J. (2012, 8 septembre). *Approches et démarches de la recherche en sciences de l'éducation* [mémoire, Université Lumière Lyon 2]. <http://www.creatice.org/esprit/formation/f402/rubriques/Approches%20et%20d%C3%A9marches%20de%20la%20recherche%20en%20sciences%20de%20l'%C3%A9ducation-version%200,81.pdf>
- Rached-d'Astous, M. (2019). Travailler les liens et les réseaux comme « facteur de protection » en contexte d'immigration. Dans I. Courcy et L. Farinas (dir.), *Tisser des liens : perspectives interdisciplinaires sur le travail relationnel* (p.35-40). InterActions et Regards.
- Ragaigne, A. et Hasrouri, L. (2019). Gérer les logiques d'autonomie et de conformité ou le paradoxe du déploiement des dispositifs de contrôle de gestion dans les établissements d'enseignement. Dans A. Ragaigne et Y. Emery et D. Giaque (dir.), *Manager les paradoxes dans le secteur public*. Les Presses de l'Université Laval.
- Ren, H., Cheah, C. S. L., Tahseen, M., et Zhou, N. (2021). A person-centered examination of acculturation and psychological functioning among Chinese and Korean immigrant mothers in the United States. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 27(1), 95–106. <https://doi.org/10.1037/cdp0000430>
- Richard, M. (2019). *Une initiative visant à accompagner les parents immigrants dans l'exercice de leur rôle en contexte migratoire*. Vivre ensemble. <https://cjf.qc.ca/vivre->

ensemble/webzine/article/une-initiative-visant-a-accompagner-les-parents-immigrants-dans-lexercice-de-leur-role-en-contexte-migratoire/#\_ednref6

- Richard, M., Dufour, S., Copry, M., Lavergne, C., Martin, J. et Rufagari, M.C. (2018). Les activités Espace Parents : analyse de la genèse d'une intervention du soutien à l'adaptation du rôle parental en contexte d'immigration. *Intervention*. (148), 5-15.
- Richard, M., M. Copry, S. Dufour, C. Lavergne et M.-C. Rufagari. (2017). *Espace Parents : ateliers pour s'épanouir dans son rôle de parent en contexte d'immigration*. TCRI et Université de Montréal.
- Ridde, V. et Dagenais, C. (2012). Introduction générale à l'évaluation de programmes. Dans V. Ridde et C. Dagenais (dir), *Approches et pratiques en évaluation de programmes* (2e éd, p. 13-32). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Roy, J. (2018). Le suivi individuel. Dans R. Cloutier et J. Roy et F.-O. Bernard et A. Beaulieu (dir), *Intervenir auprès des hommes en difficulté* (p.53-63). PUL
- Sandlund, M., Pohl, P., Ahlgren, C., Skelton, D. A., Melander-Wikman, A., Bergvall-Kåreborn, B. et Lundin-Olsson, L. (2018). Gender Perspective on Older People's Exercise Preferences and Motivators in the Context of Falls Prevention: A Qualitative Study. *BioMed research international*. <https://doi.org/10.1155/2018/6865156>
- Sarmiento, J. et Lavergne, C. (2017). Les enfants et les jeunes des minorités ethnoculturelles en protection de la jeunesse et dans les services aux jeunes contrevenants : portrait des usagers et de leur trajectoire de services. *Défi jeunesse*, 24(1), 8-19.
- Sim, S.S., Bourke-Taylor, H., Fossey, E. et Yu, M-L. (2021, octobre). Being more than a mother: A qualitative study of Asian immigrant mothers in Australia who have children with disabilities. *Science Direct*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104060>
- Straus, M. A., et Stewart, J. H. (1999). Corporal punishment by American parents: National data on prevalence, chronicity, severity, and duration, in relation to child and family characteristics. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 2(2), 55-70. <https://doi.org/10.1023/A:1021891529770>
- Thériault, M. (2021). *Développement des communautés, action collective et COVID-19 : deuxième analyse des effets de la crise sociosanitaire sur les territoires et les organisations*. Opération veille et soutien stratégiques. [https://operationvss.ca/media/1151/ovss\\_developpement-communautes-covid-19-2eme-rapport\\_210226-vf.pdf](https://operationvss.ca/media/1151/ovss_developpement-communautes-covid-19-2eme-rapport_210226-vf.pdf)
- TNCDC. (2021, juin). *Les alliances pour la solidarité : bilan du déploiement 2019-2020*. Table nationale des corporations de développement communautaire. <https://www.tncdc.com/wp-content/uploads/2021/06/Les-alliances-pour-la-solidarite-juin-2021-finale.pdf>
- Tossou, A. A. (2002). Fécondité différentielle des immigrants et des natifs : Québec, 1976-1996. *Cahiers québécois de démographie*, 31(1), 95-122. <https://doi.org/10.7202/000425ar>

- Tremblay, M. (2015). *Composer avec la complexité dans l'intervention psychosociale auprès des nouveaux arrivants*. Table de concertation au service des personnes réfugiées et immigrantes. [http://tcri.qc.ca/images/publications/recherche-action/2017/Composer\\_avec\\_la\\_complexite\\_dans\\_lintervention\\_aupres\\_des\\_nouveaux\\_arrivants](http://tcri.qc.ca/images/publications/recherche-action/2017/Composer_avec_la_complexite_dans_lintervention_aupres_des_nouveaux_arrivants).
- Tsai, T. - I., Chen, I. J. et Huang, S.-L. (2011). Motherhood journey through the eyes of immigrant women. *Women's Studies International Forum*, 34(2), 91-100. doi: 10.1016/j.wsif.2010.12.002
- Vatz Laaroussi, M. (2005). L'immigration en dehors des métropoles : Vers une relecture des concepts interculturels. *Canadian Ethnic Studies*, 37(3), 97-113. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/limmigration-en-dehors-des-metropoles-vers-une/docview/215635533/se-2>
- Yu, J., Cheah, C. S. L., et Calvin, G. (2016). Acculturation, psychological adjustment, and parenting styles of Chinese immigrant mothers in the United States. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 22(4), 504–516. <https://doi.org/10.1037/cdp000009>

## Annexe A : Grille d'observation pour l'atelier sur la valorisation de l'engagement paternel

Nom de l'organisme :

Date :

Nom de l'animatrice/animateur :

Nombre de parents présents :

### ÉVALUATION DE LA SÉANCE SELON LA PERSPECTIVE DE L'ÉTUDIANTE — CHERCHEUSE

	Ce qui est prévu	Temps		Fait de façon conforme (respect de l'ordre et du matériel prévu)		1. Changements apportés (mineurs, majeurs ou créatifs) 2. impacts de ces changements (aidant ou non) 3. Objectifs de la séance atteints malgré des modifications ?	Justifications
		Prévu	Réel	OUI	NON		
Contenu abordé	1.1. <b>Accueil</b> (tour de table, règles de fonctionnement, brève activité brise-glace)	10 min					
	1.2. <b>Précision sur la rencontre</b> (but, objectifs, attentes des parents)						
	2. <b>Activité 1</b> (être père au Québec)	30 min					
	2.2. Pause	10 min					

	2.3. <b>Activité 2</b> (chacun est père à sa manière)	45 min				
	<b>3. Fermeture</b> Messages clés à transmettre + distribution de la feuille des ressources destinées aux pères dans le quartier	10 min				
	4. Retour et appréciation	5 min				

Commentaires :

---



---



---



---

Évaluation de la séance par l'étudiante — chercheuse		Pas du tout	Un peu	Assez	Très	Justification/contexte
Contenu abordé en lien avec animation	Pertinence ( <i>le contenu abordé est approprié et suscite de l'intérêt chez les participants</i> ).					
	Clarté ( <i>les participants comprennent le contenu abordé. De ce fait, ils sont capables de répondre aux questions posées par l'animateur ou encore ils ne posent pas des questions d'éclaircissement</i> ).					
	L'animateur avait assez de temps pour tout aborder. ( <i>Le contenu est abordé dans son entièreté et dans les temps alloués. Indiquez si l'animateur a pris plus de temps ou moins de temps pour une partie et spécifiez laquelle</i> )					
Parents	Participation ( <i>les parents écoutent lors de l'animation, regardent souvent en direction de l'animateur, posent des questions, apportent des points aux discussions ou encore répondent aux questions demandées par l'animateur</i> )					
	Intérêt ( <i>les parents ne semblent pas s'ennuyer, démontent de l'entrain pour participer ou encore présentent un intérêt même si l'activité peut emmener/susciter certaines frustration ou inconfort</i> ).					
	Cohésion dans le groupe ( <i>les participants écoutent attentivement les réponses données par chacun, les participants s'encouragent à donner des réponses, laissent le tour de parole aux autres</i> ).					
Animateurs	L'animateur est à l'aise avec le contenu ( <i>l'animateur est détendu lors de son explication, il démontre une aisance dans son non verbal [posture] et dans son verbal [ex. débit pas trop vite]</i> ).					
	L'animateur est prêt à animer ( <i>il maîtrise le contenu, il ne regarde que rarement le cahier d'animation, il connaît l'ordre des activités et le matériel à utiliser, il connaît l'ordre des activités, il anime sans trop d'hésitation, il n'y a pas ou peu de temps morts</i> ).					

	L'animateur est intéressé par le contenu <i>(l'animateur connaît le contenu à animer, il est capable de répondre aux questions données par les participants sans hésitation).</i>					
	Le contenu rend l'animateur émotif <i>(l'animateur prend des pauses parce qu'il se sent émotif, il se met à pleurer, son débit ou son ton de voix change lorsque certains thèmes sont abordés).</i>					
	L'animateur est en forme pour animer la rencontre <i>(il est dynamique dans son animation, il est souriant, il se démontre attentif aux réponses données par les participants, il répond aisément aux questions posées par les participants).</i>					
Matériel	L'animateur a tout le matériel nécessaire					
	L'animateur est utile pour l'animation <i>(il suscite des discussions, il facilite l'émergence de nouvelles réponses chez les parents, ils encouragent la participation, ils félicitent la participation, il clarifie les questions des parents ou sur le contenu)</i>					

## Annexe B : Canevas pour les entrevues de groupe avec les parents

### 5 minutes : **Accueil et consentement**

#### 1. Bonjour et présentation :

- Me nommer, affiliation, évaluation dans contexte de mes études de maîtrise en psychoéducation à l'Université de Montréal ;
- Donner le document d'information (en présence) ou mettre un lien sur le chat (Zoom), en rappelant qu'il leur avait déjà été remis quand ils ont accepté de participer à l'activité ;
- Rappeler que leur choix de participer ou non à l'entrevue n'aura aucun impact sur leur participation à l'atelier lui-même ou sur les services obtenus avec l'organisme ;
- Rappeler l'objectif, soit de connaître leur appréciation de l'atelier. Souligner que leur point de vue permettra d'améliorer l'atelier afin de produire une version finale ;
- Rappeler aux participants que leur participation est volontaire et qu'ils peuvent quitter dès maintenant sans conséquences. Aussi, leur expliquer que s'ils restent c'est qu'ils consentent à participer à la recherche ;
- La rencontre sera enregistrée audio seulement afin de ne pas oublier les éléments qui seront rapportés, mais les informations collectées sont strictement anonymes ;
- Rappeler la durée de la rencontre, soit de 20 minutes au total (5 minutes pour l'accueil et le consentement, 15 minutes pour les questions de groupe) ;
- Rappeler l'importance de la confidentialité des autres parents en nommant que les propos tenus lors de l'entrevue et de l'atelier et l'identité des autres parents se doivent d'être gardées confidentiels
- Demander aux parents s'ils ont des questions avant de commencer.

### 15 minutes : **Entrevue de groupe**

#### 1. Appréciation de l'atelier (10 minutes)

- Que pensez-vous du **contenu** présenté lors la rencontre (forces, faiblesses, recommandations, pertinence des éléments discutés) ?
- Que pensez-vous de la **structure** de l'atelier, c'est-à-dire de l'enchaînement des activités durant la rencontre ? (forces, faiblesses, recommandations)
- Que pensez-vous de la **durée** de la rencontre ? (forces, faiblesses, recommandations)

#### 2. Effets perçus (5 minutes)

- Qu'avez-vous appris ?
- Qu'auriez-vous envie d'essayer ou de faire différemment maintenant ?
- Est-ce qu'il a des effets indésirables, négatifs ou non souhaités, un malaise quelconque que vous ressentez après la rencontre ou qu'un autre parent pourrait ressentir selon vous ? Comment pourrions-nous éviter ce malaise ?

## Annexe C : Canevas pour les entrevues de groupe avec les animateurs et animatrices

### 5 minutes : **consentement spécifique au regard du projet étudiant (dans le contexte d'un consentement plus large avant l'entrevue de groupe portant sur le projet principal)**

- Rappeler que les questions relatives à leur appréciation des ateliers ponctuels servent au projet de maîtrise en psychoéducation de l'étudiante-chercheuse Sarah-Lee Huard, Université de Montréal. Sous la direction de Sarah Dufour, professeure titulaire au même endroit ;
- Ces questions serviront à connaître leur appréciation de ces ateliers et leurs effets perçus : le café-causerie sur les ressources de soutien pour les familles et l'activité pour promouvoir l'engagement paternel. Souligner que leur point de vue permettra d'améliorer les ateliers afin de produire une version finale ;
- Rappeler aux participants et participantes que la rencontre sera enregistrée audio seulement afin de ne pas oublier les éléments qui seront rapportés ;
- 20 minutes de la rencontre porteront sur ce sujet ;
- Rappeler l'importance de la confidentialité en nommant que les propos tenus lors de l'entrevue et l'identité de tous doivent être gardés confidentiels ;
- Demander aux animateurs ou animatrices si (ils ou elles) ont des questions avant de commencer et si (ils ou elles) consentent à participer au projet.

### 20 minutes : **portion de l'entrevue de groupe dans le cadre du projet principal qui servira au projet étudiant :**

#### 1. Formation et matériel (5 minutes) :

- Ce qui fut aidant dans la **formation** pour donner les ateliers ponctuels, mais aussi ce qui fut plus difficile ? Quelles sont vos recommandations ?
- Les forces dans le **matériel** pour animer les ateliers ponctuels, mais aussi ce pourrait être amélioré ? (guide de l'animateur, vidéo, etc.)
- Ce qui a contribué ou compliqué votre rôle comme animatrice ? Quelles sont vos recommandations ?

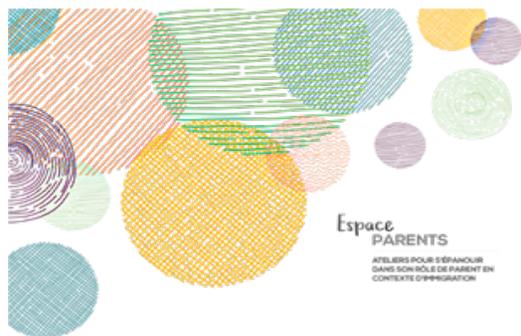
#### 2. Contenu (10 minutes) :

- Quelles sont les forces, faiblesses et/recommandations à propos du **contenu** à transmettre aux parents (les messages) ?
- Quelles sont les forces, faiblesses et/recommandations au sujet des **activités** proposées (les moyens proposés pour transmettre le contenu) ?
- Que pensez-vous de la **durée** de l'atelier ?

#### 3. Effets du programme (5 minutes) :

- Selon vous, est-ce que la participation des parents à ces ateliers ponctuels a changé quelque chose dans leur quotidien, leur vie de famille ?
  - Selon vous, qu'est-ce qu'ils ont retiré/appris de cette formation ?
  - Selon vous, y a-t-il des effets indésirables, négatifs, non souhaitables, inattendus ?

**Annexe D : Sondage d’appréciation de l’atelier ponctuel de l’Initiative Espace Parents pour les parents (version papier)**



**VOTRE POINT DE VUE EST IMPORTANT POUR NOUS !**

Nous souhaitons obtenir votre avis, à titre de parents participants, concernant le déroulement de l’atelier ponctuel vécu. Les réponses à nos questions nous permettront de l’améliorer pour mieux répondre aux besoins des familles. Votre participation est cependant **volontaire**.

Si vous souhaitez participer, svp retournez le questionnaire complété à l’animateur. trice de l’atelier à l’adresse courriel suivante : XXXX.

**MERCI !**

**IDENTIFICATION DE L’ATELIER :**

Nom de l’atelier ponctuel : \_\_\_\_\_ Organisme : \_\_\_\_\_  
 Date de l’activité : \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ (Année/mois/jour)

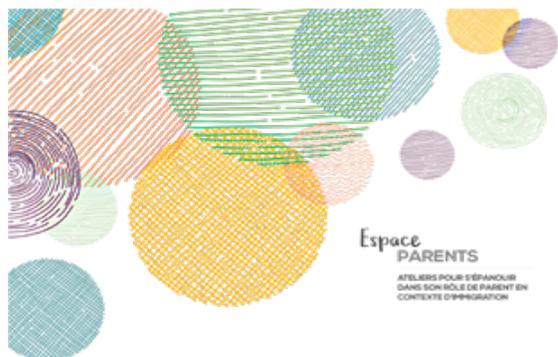
<b>A) Appréciation de l’atelier</b>	<b>Parfaitement d’accord</b>	<b>Moyennement d’accord</b>	<b>Totalement en désaccord</b>	<b>s.o.*</b>
J’ai apprécié cet atelier.				
Je me suis senti-e à l’aise avec une activité de groupe.				
Les parents étaient à l’écoute les uns des autres				
Les parents ont participé activement.				
Les thèmes abordés étaient d’intérêt pour moi, je les ai trouvés utiles.				
Cet atelier m’a appris des choses (sur les services aux familles/sur ma manière d’être un père).				
Cet atelier m’a permis de voir (les services aux familles/ma manière d’être un père) autrement.				
Je sais davantage quoi faire quand j’aurai besoin de soutien comme parent/ pour être un père engagé dans la vie de mon enfant.				

<b>B) caractéristiques des parents participants</b>	
<p><b>1. Je suis</b></p> <p><input type="checkbox"/> Une femme</p> <p><input type="checkbox"/> Un homme</p> <p><input type="checkbox"/> Je ne m'identifie pas à un genre particulier</p> <p><input type="checkbox"/> Je préfère ne pas répondre</p>	<p><b>2. Dans quelle région du monde êtes-vous né-e ?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Afrique du Nord</p> <p><input type="checkbox"/> Reste de l'Afrique (centre, ouest, est, sud)</p> <p><input type="checkbox"/> Asie</p> <p><input type="checkbox"/> Moyen-Orient</p> <p><input type="checkbox"/> Amérique du Nord</p> <p><input type="checkbox"/> Amérique centrale</p> <p><input type="checkbox"/> Amérique du Sud</p> <p><input type="checkbox"/> Europe de l'Est</p> <p><input type="checkbox"/> Europe de l'Ouest</p> <p><input type="checkbox"/> Caraïbes</p> <p><input type="checkbox"/> Océanie</p> <p><input type="checkbox"/> Je préfère ne pas répondre</p>
<p><b>3. Depuis combien de temps êtes-vous arrivé-e au Canada ?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Moins de 6 mois</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 6 mois et 1 an</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 1 an et 2 ans</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 2 et 5 ans</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 5 et 8 ans</p> <p><input type="checkbox"/> Plus de 8 ans</p> <p><input type="checkbox"/> Je préfère ne pas répondre</p>	<p><b>4. Quel est votre statut migratoire ?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Citoyen-ne canadien-ne</p> <p><input type="checkbox"/> Résident-e permanent-e</p> <p><input type="checkbox"/> Réfugié-e</p> <p><input type="checkbox"/> Demandeur d'asile</p> <p><input type="checkbox"/> Détenteur d'un visa temporaire (ex. permis d'études, de travail ou vacances-travail)</p> <p><input type="checkbox"/> Autre</p> <p><input type="checkbox"/> Je préfère ne pas répondre</p>
<p><b>5. Combien d'enfants de moins de 18 ans vivent à votre domicile (à temps partiel ou à temps plein) ?</b></p> <p><input type="checkbox"/> 1</p> <p><input type="checkbox"/> 2</p> <p><input type="checkbox"/> 3</p> <p><input type="checkbox"/> Plus de 3</p> <p><input type="checkbox"/> Je préfère ne pas répondre</p>	<p><b>6. Quel âge ont les enfants qui vivent à votre domicile (à temps partiel ou temps plein) ? (Possibilité de cocher plus d'une réponse)</b></p> <p><input type="checkbox"/> Entre 0 et 1 an</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 2 et 4 ans</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 5 et 8 ans</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 9 et 12 ans</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 12 et 14 ans</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 15 et 17 ans</p> <p><input type="checkbox"/> Je préfère ne pas répondre</p>

**7. Quel est votre statut parental actuel ?**

- Monoparental (je suis seul-e parent dans la maison)
- Biparental (je vis avec un-e conjoint-e dans la même maison)
- Famille en attente de réunification (l'autre parent de mon enfant vit à l'étranger)
- Je préfère ne pas répondre

## Annexe E : Grille d'appréciation des ateliers ponctuels



### VOTRE POINT DE VUE EST IMPORTANT POUR NOUS !

Nous souhaitons obtenir votre avis, à titre d'animateur-trice, concernant le déroulement de l'atelier ponctuel sur les **ressources de soutien à la famille ou sur la valorisation de l'engagement paternel**. Voici un court sondage auquel vous êtes invités à répondre afin de nous aider à améliorer les ateliers ponctuels. Votre participation est cependant **volontaire**.

Si vous souhaitez participer, svp retourner le questionnaire complété à : XXXX.

**MERCI !**

Nom de l'atelier ponctuel animé : \_\_\_\_\_

#### IDENTIFICATION :

Animateur-trice : \_\_\_\_\_ Organisme : \_\_\_\_\_

Date de l'activité : \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ (Année/mois/jour)

1. ÉVALUATION DES STRATÉGIES UTILISÉES ET APPRÉCIATION DU <u>RECRUTEMENT</u>	Oui	Non
Les démarches effectuées dans mon organisme ont permis de recruter des parents.		
Les démarches effectuées auprès d'autres organismes avec lesquels nous collaborons ont permis que des parents nous soient recommandés pour l'atelier ponctuel.		
<i>J'ai eu recours à différents médiums pour promouvoir l'atelier ponctuel (ex. : médias sociaux, affiches, vidéos de EP, etc.).</i>		
Des stratégies ont été utilisées pour communiquer directement avec les parents avant le début de l'atelier ponctuel (ex : rencontrer les parents intéressés avant l'atelier, relancer les participants la veille).		
Des actions ont été prises pour faciliter la participation à l'atelier ponctuel (Ex : adaptations sur le plan de l'horaire, de la langue et de la distanciation sociale, halte-garderie si en présentiel, etc.).		

<b>2. ÉVALUATION DE L'ANIMATION DE L'ATELIER PONCTUEL</b>	Parfaitement d'accord	Moyennement d'accord	Totalement en désaccord	<b>s.o.*</b>
Je me suis senti-e à l'aise avec l'animation de l'atelier. <i>(indiquez si en présence ou virtuel)</i>				
Je me suis senti-e à l'aise avec les contenus abordés durant l'atelier.				
J'ai eu assez de temps pour aborder tous les contenus prévus lors de l'atelier.				
J'ai respecté le temps prévu pour chaque atelier.				
J'ai bien fait respecter les règles de fonctionnement du groupe.				
J'ai établi et maintenu un climat de confiance dépourvu de jugement.				
J'ai corrigé au besoin, avec tact, les informations ou perceptions inexactes des parents.				

<b>3. ÉVALUATION DE LA PARTICIPATION DES PARENT</b>	Parfaitement d'accord	Moyennement d'accord	Totalement en désaccord	<b>s.o.</b>
Les parents étaient à l'écoute les uns des autres.				
Les prises de paroles ont été nombreuses.				
Il y a eu des échanges et de la coopération entre les parents.				
Les parents ont participé activement.				

4. ÉVALUATION <u>DU CONTENU</u> DE L'ATELIER PONCTUEL	Parfaitement d'accord	Moyennement d'accord	Totalemment en désaccord	s.o.
Les thèmes abordés lors de l'activité étaient pertinents.				
Le temps accordé à chacune des parties de l'activité était adéquat (pas de présence de longueur).				
L'ordre des différents thèmes et activités était approprié.				
Les thèmes abordés ont permis de susciter des réflexions chez les participants.				
Les thèmes abordés ont permis de répondre aux besoins des participants.				

**COMMENTAIRES :**

N'hésitez pas à nous faire part, ci-dessous, de vos commentaires ou suggestions concernant le recrutement, l'animation, la participation des parents, ou le contenu de l'atelier ponctuel animé.



**MERCI POUR VOTRE PARTICIPATION**