

Université de Montréal

**Évaluation formative d'ateliers visant à soutenir les parents immigrants dans  
l'adaptation de leur rôle parental**

par Jessica Martin

École de psychoéducation  
Faculté des arts et des sciences

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

août 2018

© Jessica Martin, 2018

## Résumé

Les familles immigrantes et réfugiées qui s'installent au Québec font face à des défis lors de leur arrivée. Des initiatives sont mises en place dans la province pour les soutenir dans la recherche d'emploi ou encore dans l'apprentissage du français, mais les parents semblent aussi présenter des besoins en matière d'adaptation du rôle parental pour lesquels peu de ressources s'offrent à eux. Les ateliers *Familles immigrantes en transition* se veulent une initiative développée pour répondre à ces besoins. Ce mémoire vise à évaluer, auprès des parents et des animatrices ayant offert les ateliers, la mise à l'essai des ateliers, soit la conformité, l'appréciation des participants et les effets perçus. L'analyse qualitative présente quelques écarts entre la planification initiale et la mise à l'essai suggérant une faible conformité, notamment au niveau de la durée des ateliers et de la façon dont les activités sont animées. Les parents et les animatrices présentent toutefois une forte appréciation des ateliers, soulignant des qualités propres à l'animation et aux animateurs ainsi que la pertinence du contenu et des activités offertes. Des effets sont perçus dans quatre aspects du quotidien des parents : la vie intellectuelle, par l'acquisition de nouvelles connaissances, la vie sociale, par la diminution de l'isolement social et la création de liens entre les parents, et sur la vie affective, par l'augmentation de la confiance en soi et la diminution du stress. Des changements sont aussi rapportés au niveau des comportements et des habitudes des parents. À la lumière des résultats, des recommandations sont émises en vue des prochaines diffusions des ateliers.

**Mots-clés** : intervention, immigration, rôle parental, pratiques parentales.

## **Abstract**

Immigrant families and refugees settling in Quebec face challenges upon their arrival. Initiatives are put in place by the province to support parents who are actively seeking work or trying to learn French. However, they also seem to need help adapting to their parenting role, but few resources are available. The *Familles immigrantes en transition* workshops were developed to answer these needs. The objective of this Master's thesis is to evaluate the implementation, that is, the conformity, the participants' appreciation, as well as the effects of the workshops as perceived by the parents and group leaders. The qualitative analyses indicate a gap between the initial planning and the implementation of the workshops. Hence, these results indicate a low compliance, more specifically regarding the duration and the way the workshops are animated. Nonetheless, parents express their appreciation for the workshops, highlighting qualities regarding the animation and the group leaders, as well as the relevance of the content and activities offered. Effects are also perceived for four everyday life aspects: their intellectual life as new knowledge is developed, their social life as social isolation is decreased and relationships between parents are developed, and their emotional life because of increased self-confidence and decreased stress. Moreover, changes are reported in the parents' behaviors and habits. In sight of these results, recommendations are provided for future implementation of the workshops.

**Keywords** : intervention, immigration, parenting role, parenting practices.

## Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	ii
Liste des tableaux.....	vii
Liste des figures .....	viii
Liste des sigles .....	ix
Remerciements.....	xi
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Contexte théorique .....	3
Ampleur de l’immigration au Québec .....	3
Acculturation.....	4
Adaptation des nouveaux arrivants.....	7
Changements liés à l’acculturation. ....	7
Stresseurs auxquels les familles immigrantes sont exposées.....	9
Stress et pratiques parentales. ....	13
Programmes ciblant l’amélioration des pratiques parentales.....	14
Parent child interaction therapy. ....	14
Parent management training. ....	15
Parent Management Training-Oregon Model.....	16
Ces années incroyables. ....	17
Parenting the strong-willed child.....	18
Éduquons nos enfants sans corrections physiques.....	20
Triple P- Positive parenting program.....	21
Constats quant aux programmes recensés.....	23

Les ateliers Familles immigrantes en transition.....	23
Contexte.....	23
Approches privilégiées.....	24
Contenu.....	25
Objectifs de recherche.....	26
Chapitre 2 : Méthode .....	28
Participants.....	28
Procédure .....	29
Outils de collecte de données.....	30
Grille d'évaluation séance par séance de l'animateur.....	30
Formulaire d'identification du parent.....	30
Formulaire d'identification de l'animateur.....	31
Formulaire de présence.....	31
Grille d'appréciation destinée aux parents et aux animateurs.....	31
Observation.....	32
Entretiens de groupe.....	32
Analyses.....	33
Chapitre 3 : Présentation des résultats .....	35
Écarts entre la planification initiale et la mise à l'essai.....	35
Participation.....	35
Parents.....	36
Animatrices.....	37
Formation et soutien à l'animation.....	37
Organisation temporelle.....	37
Contenu et activités.....	38

Faits saillants.....	42
Appréciation du programme par les parents et les animatrices .....	43
Contenu.....	43
Activités.....	43
Organisation temporelle.....	44
Composition du groupe.....	45
Animation.....	47
Formation et soutien à l’animation.....	47
Faits saillants.....	47
Effets perçus du programme sur les parents .....	48
Vie sociale.....	48
Vie affective.....	48
Vie intellectuelle.....	49
Comportements.....	49
Faits saillants.....	49
Chapitre 4 : Discussion.....	51
Faits saillants.....	51
Évaluation de la conformité.....	51
Appréciation des ateliers et effets perçus.....	52
Liens entre les constats principaux et les écrits scientifiques .....	53
Recommandations.....	57
Les ateliers.....	57
Groupe.....	57
Animation.....	60
Formation et soutien à l’animation des ateliers.....	61

Caractéristiques des participants.....	61
Implication pour la pérennisation des ateliers .....	65
Forces et limites .....	66
Devis de recherche.....	66
Méthodes d'analyse. ....	67
Conclusion .....	68
Bibliographie.....	69
Annexe I : Grille d'évaluation séance par séance de l'animateur.....	i
Annexe II : Formulaire d'identification du parent.....	xxix
Annexe III : Formulaire d'identification de l'animateur .....	xxxI
Annexe IV : Formulaire de présence .....	xxxiii
Annexe V : Grille d'appréciation destinée aux parents .....	xxxiv
Annexe VI : Grille d'appréciation destinée aux animateurs .....	xxxv
Annexe VII : Grille d'observation de la chercheuse.....	xxxvi
Annexe VIII : Protocole d'entretien de groupe avec les parents .....	xI
Annexe IX : Protocole d'entretien de groupe avec les animateurs.....	xli

## Liste des tableaux

Tableau I. Programmation.....	24
Tableau II. Présences aux séances selon les groupes.....	35
Tableau III. Justifications des animatrices quant à la non-conformité par séance.....	39
Tableau IV. Résumé des recommandations.....	62

## Liste des figures

Figure 1. Pourcentage des périodes réalisées à chaque séance par l'ensemble des groupes.....	40
Figure 2. Pourcentage moyen de réalisation de chaque période.....	42

## **Liste des sigles**

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

CÉRAS : Comité d'éthique à la recherche en arts et sciences

*En l'honneur de ma maman, Sylvie Giraldeau,  
pour son courage, sa ténacité et sa détermination,  
que le fruit de ce travail acharné soit le symbole  
de l'admiration que je lui porte.*

## Remerciements

I would like to give a special thanks to two important human beings, Candice Cattan and Daniel Kunin. You certainly are the cornerstones that allowed me to realize this Master's Thesis. Every moment spent with each of you allowed me to take a step back, think, and make the best decisions for myself. I am privileged to have had access to you both during this significant period of my life. I am truly grateful. Once again thank you, you really are "my Bests"!

Sarah, tu représentes exactement ce dont j'avais besoin pour être dirigée dans le cadre de ce mémoire. Merci d'avoir suivi mon rythme exempt de pression. Ta personnalité et ton ouverture ont grandement contribué à ce que je m'approprie chacune des étapes ayant mené à ce mémoire. Merci pour ce soutien de qualité hors pair ainsi que pour les différentes opportunités de développement que tu m'as offert. J'ai sincèrement l'impression d'avoir pu développer mon plein potentiel à tes côtés et je l'apprécie énormément.

Ah mon Guillaume, merci d'être dans ma vie! Ton arrivée dans mon quotidien a chamboulé mes habitudes pour le mieux. J'apprécie ton sourire, tes petites danses et tes merveilleuses chansons. Chacun de ces moments contribuent à ce que je m'arrête pour m'ancrer dans le présent à tes côtés, ce qui aide grandement au maintien de l'équilibre de mon cerveau. Merci de m'avoir accompagnée dans ce projet et je suis impatiente d'entreprendre nos projets communs.

Et mes « peanuts », Dédé et Steph, vous êtes une source d'inspiration inouïe. Vous me donnez chaque jour l'énergie pour continuer à me dépasser. Ne sous-estimez pas le rôle que vous avez joué dans la réalisation de ce projet, une part importante de ma réussite vous revient. Merci de m'avoir soutenue tout au long de mon parcours académique et d'avoir toléré ma disponibilité de type 911.

Un grand merci à mes précieuses amies; Steph Turgeon, merci de m'avoir accompagnée dans ce projet et du soutien inestimable que tu m'as offert, tu m'as donné confiance et tu as été d'une grande inspiration. Michelle, j'ai apprécié ta grande disponibilité et ton écoute, merci pour ta joie de vivre dont j'ai pu profiter à quelques occasions malgré nos horaires plutôt chargés. Valz, merci pour ta persévérance dans notre grande amitié et les beaux moments que nous avons partagés au cours de nos études, j'entrevois déjà la suite de nos péripéties !

Merci à ma famille 2.0, Alex, Denise et Jacques. J’apprécie votre ouverture, votre présence et votre soutien continu, malgré les changements qui ont eu cours dans nos vies. Merci d’avoir partagé cette expérience avec moi et de la grande confiance que vous m’accordez.

Dans le cadre de mes études, j’ai eu la chance de travailler au sein d’une organisation qui m’a permis de concilier travail-étude. Merci au CISSS Montérégie-Ouest, à mes différents collègues en santé mentale adulte et jeunesse et plus particulièrement aux membres de l’équipe de suivi intensif dans le milieu. Vous m’avez offert un environnement de travail optimal en plus de me permettre de créer des liens significatifs avec plusieurs d’entre vous. Merci Anik, pour ton hospitalité et ta grande générosité, Cassandra, pour toutes les merveilleuses soirées lors desquelles j’ai partagé des moments privilégiés avec toi et ta famille, Lyne, pour ton soutien inconditionnel et les opportunités personnelles que tu m’as offertes, Maëllann, pour ta personnalité et ton intérêt pour mes projets, Marjoss, pour ta grande authenticité et ta transparence, merci à Marise, pour ton humour et ton agréable compagnie et puis merci à ma très chère Sylvie pour tes sourires et tes panoplies de réserves de bonbons que j’ai pu vider à plusieurs occasions. Plus récemment, merci à Denis Le sieur, qui m’a permis de finaliser le tout en m’offrant un horaire de travail flexible.

## Introduction

Depuis plusieurs années, le Québec accueille des immigrants sur son territoire pour, entre autres, contribuer à l'économie de la province, assurer la pérennité de son peuple et de sa langue, répondre aux besoins et contrer les effets de la population vieillissante (Béji et Pellerin, 2010). La province accueille aussi des réfugiés dont la vie serait menacée s'ils devaient rester dans leur pays d'origine. Le Québec a, au cours des années, mis en place des programmes pour favoriser l'intégration des nouveaux arrivants (Henley et Jones, 2005; Winer, 2007). Ceux-ci visent des aspects relatifs à l'apprentissage du français ou encore la recherche d'emploi, mais à notre connaissance, peu d'interventions ciblent les pratiques parentales chez les personnes immigrantes. La Table de concertation au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI), des professionnels et des chercheurs ont toutefois élaboré une intervention ayant pour objectif de faire la promotion des compétences parentales des parents immigrants du Québec : les ateliers *Familles immigrantes en transition*<sup>1</sup>.

Le présent mémoire vise à réaliser l'évaluation d'implantation formative des ateliers lors de leur mise à l'essai à l'hiver 2017. Dans le contexte théorique, l'ampleur de la situation concernant l'immigration au Canada et au Québec est détaillée. S'en suit, une définition du concept d'acculturation et la précision des termes retenus pour le mémoire. Par la suite, le processus vécu par les familles suite à leur arrivée au Québec est décrit en abordant les défis auxquels chacun des membres de la famille est susceptible d'être confronté. La prochaine section expose quelques-uns des programmes et des interventions développés au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde, pour répondre aux besoins d'enfants et de leurs parents. Pour continuer, les ateliers *Familles immigrantes en transition*, le contexte dans lequel ils ont été créés ainsi que les questions de recherche qui guident l'évaluation sont détaillés. La méthode présente la façon dont la recherche s'est orchestrée et ensuite, les résultats sont exposés. Par l'entremise de la discussion, un rappel des faits saillants de cette recherche est effectué et ceux-ci sont abordés en tenant compte des plus récentes études ciblant le sujet. Le dernier chapitre

---

<sup>1</sup> Suite à la présente évaluation formative, l'intervention s'appelle Ateliers Espace Parents depuis l'été 2017; l'appellation originale ayant cours au moment de la collecte de données du présent projet est cependant privilégiée dans le document.

détaille les implications à considérer pour la pérennisation des ateliers ainsi que les forces et limites de l'étude.

# Chapitre 1 : Contexte théorique

## Ampleur de l'immigration au Québec

Depuis 2001, le Canada accueille en moyenne 250 000 immigrants par année (Béji et Pellerin, 2010; Pitt, Sherman et Macdonald, 2015). En 2014, le pays a connu sa plus grande année en matière d'immigration en accueillant 260 400 immigrants. Le Québec se situait, à ce moment, au deuxième rang des provinces recevant le plus d'immigrants, en accueillant 20% d'entre eux, soit 50 292 immigrants, derrière l'Ontario, la province la plus peuplée, qui a accueilli 95 828 immigrants ou 36% de ceux-ci pendant la même période (D'Aoust, 2016). En 2016 ce sont 1 091 305 immigrants qui ont opté pour vivre au Québec, ce qui relègue la province au troisième rang de celles qui accueillent le plus d'immigrants en recevant 14,5 % de ceux qui s'installent au Canada (Statistique Canada, 2017). Parmi les immigrants, sont comptés quelques enfants. La majorité des 86 130 enfants vivant au Québec dans des familles issues de l'immigration, soit environ 87%, sont nés dans la province (Ministère de l'immigration, 2016b). Pour sa part, la ville de Montréal compte 87% des immigrants du Québec (Ministère de l'immigration, 2016b) et 51% des enfants âgés entre zéro et quatre ans sont issus de l'immigration. Dans certains quartiers de la région métropolitaine, ce pourcentage s'élève jusqu'à 86%, alors qu'ailleurs dans la province les enfants immigrants du même âge occupent 8% de la population générale (Statistique Canada, 2011b). En ce qui a trait aux enfants d'âge scolaire (cinq à dix-sept ans), immigrants ou résidents non-permanents, ils représentent 49,5% des enfants de Montréal, alors qu'ailleurs au Québec ils occupent 8,5% de la population générale d'enfant du même âge (Statistique Canada, 2011a).

Au Québec, la catégorie d'immigration visant le regroupement familial représente 21% de l'immigration de la province et est la deuxième catégorie d'immigration la plus importante, derrière l'immigration économique qui représentait 59,5% en 2016 (Ministère de l'immigration, 2016a). Toutefois, en 2011, de nouvelles politiques ont été mises en place en ce qui concerne l'immigration au Canada, plus particulièrement dans la province du Québec. Depuis, on favorise la migration économique au rapatriement de la famille dans une proportion de 60:40 (Béji et Pellerin, 2010; Bragg et Wong, 2016). Cette nouvelle politique a un impact important sur le

bien-être des familles, spécialement les femmes et les enfants perçus comme dépendants aux yeux du gouvernement canadien (Bragg et Wong, 2016). Ainsi, plusieurs familles se voient séparées pendant plusieurs années, en partie parce que les réunir risque d'avoir une moins forte contribution sur le plan économique et aurait des coûts trop importants pour la communauté d'accueil. La nouvelle approche du gouvernement fédéral est remise en question considérant qu'elle ne tient pas compte des aspects relatifs à l'adaptation psychologique et sociale des immigrants séparés de leur famille. Selon l'étude d'Anwar (2014), la séparation a un impact sur la contribution économique de l'immigrant. Alors que les membres des familles comme les grands-parents, les femmes et les enfants sont perçus comme non productifs aux yeux du gouvernement, des études expliquent qu'ils peuvent être des vecteurs de l'adaptation des travailleurs et qu'ils offrent une contribution unique qui favorise l'intégration d'une famille dans la communauté d'accueil (Zhou, 2013). D'ailleurs, l'absence de soutien d'un ou des membres de la famille, dû au fait qu'il leur a été impossible d'immigrer au Canada avec eux, est un des facteurs liés à l'adoption de pratiques parentales inadéquates et au développement de troubles de santé mentale des parents (Beiser, Puente-Duran et Hou, 2015; Simich, Beiser, Stewart et Mwakarimba, 2005). De plus, tout au long de la séparation jusqu'à leur réunion, les membres de la famille sont exposés à des défis qui apportent des changements et qui, par conséquent, exigent de grandes capacités adaptatives. Le retour de tous dans la cellule familiale entraîne souvent des conflits, des incompréhensions et un climat de tension chez la famille (Rousseau, Rufagari, Bagilishya et Measham, 2004).

### **Acculturation**

En arrivant au Québec, les familles immigrantes ont plusieurs attentes et objectifs, tous dans le but de réussir leur projet migratoire : elles veulent offrir à leurs enfants un meilleur avenir, une bonne éducation et un milieu de vie sain et sécuritaire pour grandir (Dufour, Hassan et Lavergne, 2012; Vatz Laaroussi, 2003). Pour ce faire, l'insertion des parents au marché du travail est un moyen privilégié, car elle permet de subvenir aux besoins de la famille, mais elle contribue aussi à partager dans la famille une impression que le projet migratoire s'amorce bien (Berry, 2003). L'installation d'une famille immigrante dans sa nouvelle communauté est étroitement liée au concept d'acculturation. Les auteurs s'étant intéressés au processus d'acculturation s'entendent sur sa définition : c'est un processus d'adaptation survenant

lorsqu'il y a une interaction entre deux cultures. Des changements psychologiques et culturels s'observent autant chez les immigrants que chez la communauté d'accueil lors de ce processus (Bourhis, Moise, Perreault et Senecal, 1997). Ces changements sont toutefois plus importants chez la population immigrante (Berry, 1997; Schwartz, Unger, Zamboanga et Szapocznik, 2010). Malgré le consensus entre les auteurs sur la définition du concept, il semble qu'au cours des années des nuances ont été apportées qui ont amené à transformer la façon dont l'acculturation est comprise.

Gordon (1964) a été un des premiers à considérer le processus comme unidimensionnel, c'est-à-dire que pour atteindre l'acculturation complète, l'individu doit adopter les valeurs et les caractéristiques de la communauté d'accueil (Ryder, Alden et Paulhus, 2000). Selon cette perspective, l'acculturation constitue un processus linéaire ayant pour fin l'assimilation. Selon l'auteur, le processus d'acculturation permet à l'immigrant de graduellement adopter les caractéristiques des résidents de la communauté d'accueil tout en renonçant à sa propre culture (Gans, 2007; Gordon, 1964). Gordon (1964) établit une distinction entre l'acculturation et l'assimilation, cette dernière s'atteignant sur une plus longue période et exigeant du nouvel arrivant qu'il se sépare complètement de son appartenance ethnique pour adopter celle de la communauté d'accueil (Gordon, 1964; Gordon, 2005). L'acculturation est donc le processus menant à l'assimilation selon cet auteur.

Berry (1997) considère le processus d'acculturation différemment. Selon lui, l'acculturation chez les personnes immigrantes se manifeste de quatre façons : l'intégration, l'assimilation, la séparation et la marginalisation. La première stratégie, l'intégration, fait appel au fait qu'un individu garde un fort sentiment d'appartenance à sa communauté d'origine et développe aussi un fort sentiment d'appartenance à sa communauté d'accueil, par l'entremise de la recherche d'une relation avec elle (Berry, 1997; Bourhis et al., 1997; Sam et Berry, 2010). Pour sa part, une personne utilisant la stratégie de l'assimilation, abandonne la culture associée à son pays d'origine pour s'investir complètement dans la communauté d'accueil. La troisième stratégie, la séparation, s'observe chez un individu qui n'accepte aucun changement induit par la communauté d'accueil et qui conserve tous les éléments culturels acquis dans sa communauté d'origine. Enfin, la marginalisation se retrouve chez les personnes qui ne conservent aucun

élément de la communauté d'origine, mais qui n'adoptent aucune composante culturelle liée à la communauté d'accueil (Berry, 1997; Berry et Hou, 2016; Berry et Sabatier, 2010).

Plusieurs variables peuvent influencer le fait qu'un immigrant adopte l'une ou l'autre des stratégies d'acculturation nommées ci-haut. Berry (2008) considère que la stratégie d'acculturation d'un individu ne relève pas de son choix, mais plutôt de différents facteurs, alors que d'autres auteurs établissent que l'individu a une part de responsabilité, mais qu'il n'est pas le seul à influencer la stratégie d'acculturation adoptée. Certaines variables individuelles, par exemple l'âge, le genre, le statut social et l'origine ethnoculturelle, influent sur la stratégie qu'il privilégiera (Bourhis et al., 1997; Navas et al., 2005; Sam et Berry, 2010; Schwartz et al., 2010). Les auteurs identifient, en outre, des facteurs appartenant au contexte d'immigration et à la communauté d'accueil qui ont un impact significatif sur le développement de l'une ou l'autre des stratégies d'acculturation. Par exemple, la possibilité d'intégration d'une personne est conditionnelle au fait que la communauté d'accueil présente une attitude ouverte à l'égard de la population immigrante (Berry, 1997; Berry, 2008; Bourhis et al., 1997; Sam et Berry, 2010).

Comme les personnes immigrantes, la communauté d'accueil a recours à quatre stratégies d'acculturation qui peuvent se mettre en œuvre lors du contact avec la communauté immigrante. Bien qu'elles portent des termes différents, ces stratégies d'acculturation s'appuient sur les mêmes composantes, soit le désir de conserver son identité culturelle ainsi que l'intérêt porté à entretenir des contacts avec l'autre communauté. Ainsi, la stratégie d'assimilation pour les immigrants devient la stratégie « *melting pot* » pour la communauté d'accueil, quand la population de la communauté d'accueil adopte la culture de la population immigrante en renonçant à sa propre culture. La stratégie de séparation pour les immigrants correspond à la ségrégation pour la communauté d'accueil (faible désir de contact avec la communauté immigrante et forte identification aux valeurs de la communauté d'accueil). Pour sa part, la marginalisation correspond à l'exclusion (aucune identification aux croyances et aux valeurs de la communauté d'accueil, absence d'intérêt à entretenir et à maintenir le contact avec la communauté immigrante). Finalement, l'intégration, pour les immigrants, réfère au multiculturalisme pour la communauté d'accueil (intérêt pour le maintien de l'appartenance culturelle tout en cherchant à établir les contacts avec la communauté immigrante). L'interaction entre les stratégies d'acculturation des deux communautés (immigrante et d'accueil) peut

entraîner du stress d'acculturation, notamment lorsqu'elles n'entretiennent pas la même stratégie (Bourhis et al., 1997).

Dans le cadre du mémoire, la théorie de Berry (1997) sera utilisée pour soutenir la description du concept de l'acculturation puisqu'elle a été bien étudiée et qu'elle est encore d'actualité.

### **Adaptation des nouveaux arrivants**

**Changements liés à l'acculturation.** L'immigration et l'acculturation peuvent entraîner des difficultés familiales, qui peuvent se manifester par des conflits liés à un sentiment de perte de contrôle de la part des parents sur l'éducation et les valeurs transmises aux enfants (Fong, 2004; Strier, 1996). Étant donné que l'enfant est le principal vecteur de l'intégration de la nouvelle culture à la maison, notamment par sa socialisation avec les pairs, les parents observent des changements en ce qui a trait aux intérêts des enfants, aux activités divergentes ou ne correspondant pas à la culture d'origine (Hassan et Rousseau, 2007; Hynie, Crooks et Barragan, 2011; Vatz-Laaroussi, Messé et Bessong, 2008). Considérant que les parents ne s'adaptent pas à la culture de la communauté d'accueil à la même vitesse et à la même intensité que les enfants, ces changements peuvent entraîner des conflits et de l'incompréhension entre les membres de la famille (Strier, 1996; Vatz-Laaroussi et al., 2008; Yu et Singh, 2012). Les parents peuvent craindre la perte de la culture d'origine de l'enfant au profit de sa nouvelle culture (Hassan et Rousseau, 2007; Hynie et al., 2011). Alors que les membres de la famille vivent le processus d'acculturation, des changements peuvent s'observer notamment dans les rôles de mère et de père de famille. Ceux-ci ont à s'adapter à leur nouvelle réalité.

**L'adaptation du rôle de mère.** Le processus d'adaptation par lequel la mère transige pendant l'immigration a des impacts sur la famille entière, notamment sur la façon d'accompagner l'enfant dans son développement (Saechao et al., 2012). Comme tous les nouveaux parents, la venue de la parentalité chez la mère immigrante fait surgir des souvenirs associés à la façon dont elle a elle-même vécu la parentalité en tant qu'enfant. La nouvelle mère peut ainsi désirer recréer le même environnement dans lequel elle a été élevée. Bien que ce désir réponde à un besoin de la mère et qu'il soit adaptatif d'une certaine façon, il risque de complexifier l'adaptation de l'enfant à la communauté d'accueil. Pour soutenir leur enfant, les mères immigrantes sont donc appelées à apprendre à naviguer entre les deux cultures en présentant à l'enfant des opportunités

d'entrer en contact avec la communauté d'accueil et ses valeurs, en plus de celles privilégiées par la famille immigrante (Saechao et al., 2012). Au même moment, la mère doit aussi s'adapter aux changements relatifs aux rôles parentaux auxquels elle peut être exposée lors du processus d'immigration. Dans certains cas, le processus peut amener les parents à maintenir de façon rigide les rôles qu'ils occupaient respectivement dans leur pays d'origine (Espin, 2013). Par exemple, par l'entremise de communication téléphonique, les mères immigrantes peuvent être portées à avoir recours au réseau de soutien informel auquel elles avaient accès dans leur pays d'origine. Ce réseau leur permet d'être soutenues dans l'éducation de leur enfant. Par contre, lorsqu'elles y ont recours, elles sont exposées à des conseils appuyés sur des valeurs et des croyances issues de la communauté d'origine qui ne permettent pas à la mère de prendre une décision qui tient compte à la fois de ses valeurs associées à sa culture d'origine et celles de la communauté d'accueil (Tummala-Narra, 2004). Ainsi, le maintien de ces pratiques ne contribue pas à ce que les mères s'adaptent aux valeurs et aux pratiques de la communauté d'accueil en matière d'éducation des enfants.

Aussi, les mères immigrantes font face à des défis uniques lors de l'adaptation de leur parentalité à la nouvelle culture. Elles sont notamment limitées dans leurs communications avec la communauté d'accueil par les différences langagières, par la faible accessibilité des ressources de soutien ainsi, elles présentent une vulnérabilité à l'isolement social (Tsai, Chen et Huang, 2011). Lorsqu'en contact avec les intervenants ou des membres de la communauté d'accueil, les différences entre les valeurs de chacun peuvent aussi créer des conflits en ce qui a trait à la conception du rôle de mère immigrante au Québec.

***L'adaptation du rôle de père.*** L'adaptation du rôle de parent suite à l'immigration pose des défis particuliers aux pères. Alors que plusieurs d'entre eux adoptaient un rôle de pourvoyeur dans leur pays d'origine, ils doivent s'adapter à une nouvelle communauté qui a, depuis déjà quelques années, changé sa perception du rôle de père (Ouellet, Turcotte et Desjardins, 2001). Une étude conduite auprès des femmes immigrantes de Montréal a relevé que 53 % des répondantes identifient que l'implication du père au Québec est différente de celle dans le pays d'origine. Elles considèrent que les valeurs de la famille et la pression existante dans le pays d'origine empêchaient le père de s'impliquer autant qu'il le fait maintenant au Québec (Battaglini, Gravel, Poulin, Fournier et Brodeur, 2002). L'absence de soutien familial contribue

aussi à ce que le père adapte son rôle auprès des enfants, notamment parce que la mère ne peut accomplir la tâche seule. Toutefois, en adoptant des rôles auparavant attribuables à la famille élargie ou même à la mère, le père risque de bousculer les habitudes et la routine de sa conjointe. Ainsi, les auteurs suggèrent de soutenir les parents dans l'adaptation de leurs rôles respectifs suite à l'immigration (Battaglini, Gravel, Boucheron, et al., 2002).

**Stresseurs auxquels les familles immigrantes sont exposées.** En plus des adaptations du rôle de parent vécus par les mères et les pères, ils font aussi face à différentes sources de stress compte tenu de leur situation d'immigration. Les sources de stress attribuables au contexte d'immigration peuvent tirer leur origine du stress d'acculturation. Ce concept se définit par tout stress vécu par l'immigrant qui est relié au processus d'acculturation (Berry, Kim, Minde et Mok, 1987). D'ailleurs, le stress d'acculturation peut entraîner des problèmes de santé mentale chez les immigrants, de la somatisation et des difficultés identitaires (Berry et al., 1987).

**Contexte d'immigration et santé mentale.** Avant d'arriver dans le pays d'accueil, les familles sont souvent exposées à un parcours migratoire parsemé d'embûches. Les écrits scientifiques identifient des différences, selon que les familles soient des immigrants économiques volontaires ou qu'elles aient un statut de réfugié. Pour les premiers, l'immigration est non seulement initiée dans le but d'offrir un meilleur avenir aux enfants, mais elle se caractérise aussi par une décision volontaire prise à la suite d'une évaluation des avantages et des inconvénients à entamer le processus (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi, 2008). Ainsi, la famille est relativement au courant des défis auxquels elle s'expose et est souvent prête à leur faire face, car elle espère que, dans un avenir rapproché, la qualité de vie de la cellule familiale soit améliorée (Galarneau et Morissette, 2004; Mangalam et Schwarzweller, 1968; Stewart et al., 2006). Le parcours migratoire débute toutefois différemment pour les réfugiés. Puisque leur vie ou leur sécurité est menacée, ils ne choisissent pas nécessairement de quitter leur pays. De plus, avant d'amorcer le changement, ceux-ci sont souvent victimes d'abus, ils peuvent vivre des conditions de vie exécrationnelles (Kaslow, 2014) ou être exposés à différents événements traumatiques. Ces conditions fragilisent souvent l'état mental de ces personnes, qui doivent assurer leur survie (Morel, 2003). D'ailleurs, dans une cohorte mixte d'immigrants et de réfugiés migrant vers la Suède, 47% d'entre eux répondent

aux critères du syndrome de stress post-traumatique alors que 20% d'entre eux répondent aux critères de la dépression majeure. L'exposition à des événements traumatiques lors du parcours pré migratoire rend ces personnes vulnérables au développement du stress d'acculturation (Li, 2016). Le parcours migratoire n'étant pas toujours volontaire, les deuils et les sévices vécus dans le pays d'origine continuent d'avoir un impact sur certains facteurs de stress vécus par l'immigrant ou le réfugié pendant la période post-migratoire. D'ailleurs, l'état de santé mentale des nouveaux arrivants peut nuire à l'obtention d'un emploi stable, mais le fait d'avoir un emploi précaire peut aussi augmenter le risque de vivre des troubles de santé mentale (Boulet et Boudarbat, 2015). De plus, quelle que soit l'origine du trouble de santé mentale d'un parent nouvellement arrivé, celui-ci a des effets sur le stress vécu par les enfants et sur leur santé mentale, sur le stress des parents, ainsi que sur le fonctionnement de la famille et l'utilisation de pratiques parentales inadéquates (Beiser et al., 2015). Il est donc possible de comprendre qu'à son tour, le stress d'acculturation, induit par les conditions pré migratoires défavorables aura des conséquences sur le processus d'adaptation des familles immigrantes dans leur nouvelle culture.

*Stress économique.* À leur arrivée au Québec, les nouveaux arrivants, mais plus particulièrement les immigrants économiques, s'attendent à ce que leur travail offre une rémunération leur assurant une qualité de vie satisfaisante. Or, même en ayant un emploi, plusieurs d'entre eux ont un revenu inférieur aux Canadiens ou ont un emploi pour lequel ils sont surqualifiés, compte tenu de la formation reçue dans leur pays d'origine. Par exemple, 51 % des femmes immigrantes bénéficient d'un revenu de 20 % inférieur à celui des autres Canadiens et cette différence se maintient sur une période d'au moins trente ans après l'arrivée au Québec (Galarneau et Morissette, 2004 ; Stewart et al, 2006). Il est aussi plus difficile pour les immigrants à compétences égales aux Québécois d'origine, d'obtenir un emploi et, le cas échéant, celui-ci est souvent moins bien rémunéré (Chiswick et Miller, 1998; Henley et Jones, 2005; Shapiro et Stelcner, 1997). La perception de difficultés financières cause un stress chez la famille qui a des impacts à différents niveaux. Les parents immigrants qui rapportent un stress financier notent également des difficultés de santé mentale (Gilbert, Spears Brown et Mistry, 2017). Ces deux facteurs exposent les parents immigrants à être moins disponibles à soutenir leur enfant sur le plan scolaire (Gilbert et al., 2017). De plus, il semble que la combinaison de facteurs de stress

reliés à l'immigration (niveau d'acculturation et stress lié à l'immigration), jumelée à la présence de difficultés financières, soient associés à un niveau plus élevé de comportements perturbateurs chez l'enfant (Mendoza, Dmitrieva, Perreira, Hurwich-Reiss et Watamura, 2017). Ainsi, les parents qui rapportent des difficultés financières sont donc aussi susceptibles d'être exposés à d'autres défis comme l'exercice de leur parentalité.

***Isolement social.*** En plus des difficultés nommées précédemment, les parents immigrants identifient avoir des difficultés en ce qui a trait à l'isolement social (Pitt et al., 2015). En fait, même s'ils arrivaient dans un contexte favorable, sans avoir vécu de traumatisme ou sans avoir quitté leur pays par nécessité, ils risquent de vivre des difficultés d'adaptation, car le processus migratoire entraîne de façon inhérente des changements dans les habitudes de la personne, des chocs de valeurs, des difficultés en ce qui a trait à la communication ainsi que de l'isolement social dû à la perte du réseau de soutien (Dufour et al., 2012; Neufeld, Harrison, Stewart, Hughes et Spitzer, 2002; Stewart et al., 2006). En immigrant, les parents laissent derrière eux un important soutien informel et adapté à leur culture. En arrivant au Québec, non seulement ils sont isolés, mais ils ne peuvent pas avoir recours à l'appui de leurs proches ou, s'ils le font malgré la distance, le soutien offert n'est pas toujours adapté à la nouvelle communauté (p. ex. : informations ou conseils peu applicables au Québec). De plus, comme vu précédemment, les parents sont plus sujets à développer des pratiques parentales à risque en contexte migratoire. Leur vulnérabilité augmente lorsque la femme devient enceinte ou est déjà enceinte à son arrivée au Canada, car en plus de s'adapter aux changements culturels auxquels elle est exposée, elle doit adapter son rythme de vie à l'arrivée du nouvel enfant sans avoir les ressources familiales auxquelles elle aurait eu recours dans son pays d'origine (Battaglini, Gravel, Boucheron, et al., 2002; Fortin et Le Gall, 2007).

***Accès aux soins de santé et de services sociaux.*** Des études canadiennes mettent de l'avant la faible utilisation de services de santé et de services sociaux de la part des immigrants comparativement à la population générale (Whitley, Wang, Fleury, Liu et Caron, 2017). Les raisons sont toutefois partagées. Certains suggèrent que les besoins de la population immigrante sont inférieurs à ceux de la population générale à cause d'un phénomène appelé «*the healthy migrant effect*», qui avance que les immigrants demeurant toujours dans le pays hôte après les premières années de migration sont particulièrement résilients et bien adaptés et ne nécessitent

pas des services particuliers (Whitley et al., 2017). Toutefois, l'état de santé des immigrants se détériore après quelques années de résidence au Canada, pour atteindre un état similaire à celui de la population générale (Newbold, 2005). Les besoins des immigrants s'apparentant à ceux des Canadiens après quelques années d'immigration laissent donc croire que d'autres variables expliqueraient mieux leur faible utilisation de services en santé mentale. Les facteurs y étant associés sont entre autres, la faible connaissance des services offerts, le fait que les immigrants soient peu sensibilisés aux problèmes de santé mentale, les enjeux culturels relatifs aux services sociaux, comme les attentes des immigrants envers les services ou la crainte des préjugés reliés aux maladies mentales, ainsi que l'absence d'intervenants et de services culturellement adaptés (Thomson, Chaze, George et Guruge, 2015). On identifie aussi la plus grande utilisation du réseau de soutien informel comme une des possibles explications du plus faible taux d'utilisation des services de santé et des services sociaux (Whitley et al., 2017).

Par ailleurs, dans le contexte où les services sont non volontaires, par exemple, en protection de la jeunesse, on note une surreprésentation des familles issues de l'immigration, c'est-à-dire que le pourcentage de la population qu'occupent les personnes immigrantes en protection de la jeunesse est supérieur à ce qu'il est dans la population générale du même territoire (Lavergne, Dufour et Couture, 2014). Quelques facteurs peuvent expliquer cette surreprésentation, notamment la présence de discrimination au cours de l'évaluation faite par le professionnel (Hines, Lemon, Wyatt et Merdinger, 2004). Il est également compté parmi ces facteurs, les caractéristiques inhérentes au processus d'immigration: par exemple, les conditions socioéconomiques et l'isolement social. Ceux-ci pourraient expliquer le fait qu'une famille immigrante soit davantage susceptible que la population générale de se retrouver au cœur des interventions de la protection de la jeunesse. Les biais attribuables aux intervenants signaleurs sont aussi un des facteurs explicatifs de la disproportion. Enfin, l'accès aux ressources d'aide est identifié comme un facteur pouvant contribuer à la disproportion dans les services de protection de la jeunesse (Hines, Lemon, Wyatt et Merdinger, 2004). Bien qu'à notre connaissance non étudié, le fait que les parents immigrants soient moins portés à avoir recours aux services sociaux de première ligne pourrait être un aspect qui contribue à ce que les services curatifs soient surutilisés par cette clientèle. Quelle que soit la raison, il n'en reste pas moins que ces personnes sont sujettes à vivre plusieurs facteurs de stress et elles n'ont pas recours aux

mêmes moyens que la population de la communauté d'accueil pour cheminer à travers les défis et les stress vécus lors du parcours migratoire.

**Stress et pratiques parentales.** Le stress a été documenté comme ayant un impact sur l'adoption de pratiques parentales à risque ou inadéquates (punition corporelle, maltraitance psychologique, physique, verbale, manque d'empathie envers l'enfant) chez la population non immigrante. Les auteurs soulignent plus particulièrement la satisfaction de la relation conjugale (Liu et Wang, 2015), les difficultés socioéconomiques et la présence de conflits dans le couple, comme des indicateurs de stress prédisposant à l'utilisation de ce type de pratiques parentales (Pereira, Negrão, Soares et Mesman, 2015). Bien que peu d'auteurs aient étudié ce phénomène auprès des familles immigrantes, les facteurs de stress auxquels elles sont exposées lors du parcours migratoire laissent croire qu'elles pourraient, tout comme la population générale vivant du stress, être à risque d'adopter ce type de pratique parentale. D'ailleurs, il est connu que pendant le processus d'acculturation, les parents naviguent entre l'adoption des pratiques et des valeurs de leur nouvel environnement, et la conservation de celles associées à leur culture d'origine (Huang, Calzada, Cheng, Barajas-Gonzalez et Brotman, 2017). En fait, la culture est une façon de s'adapter à son environnement (Bérubé, 2001) et elle présente une influence sur le type d'éducation transmis à l'enfant (Barker, Cook et Borrego, 2010; Fontes, 2002). Ainsi, un parent qui a appris à intervenir, à éduquer et à discipliner son enfant d'une façon considérée comme adéquate dans son pays d'origine, peut arriver au Québec et utiliser les mêmes pratiques alors qu'elles sont moins tolérées, voire considérées inacceptables dans la communauté d'accueil (Fontes, 2002). À cet effet, des parents immigrants nomment savoir que leurs pratiques parentales peuvent ne pas être adaptées à la communauté d'accueil, mais identifient ne pas savoir quelles sont les méthodes de discipline à privilégier avec leur enfant dans la nouvelle communauté (Parra Cardona et al., 2009). Ainsi, dans un contexte de vulnérabilité aux facteurs de stress, les parents auront tendance à recourir aux pratiques disciplinaires de leurs pays d'origine (Yu et Singh, 2012). Ces pratiques peuvent être inadéquates au regard de la culture québécoise, surtout quand elles s'éloignent fortement de l'approche prônée par les services de santé et les services sociaux (Hinse, 2016). Le maintien de ces pratiques est souvent perçu comme une façon rigide de faire face aux situations difficiles et nuit à la collaboration entre les parents et les services sociaux (Hinse, 2016). Considérant les différentes sources de stress

auxquelles les parents immigrants sont exposés et les risques associés à l'adoption de pratiques parentales inadéquates, soutenir les parents dans l'adaptation de leur rôle parental suite à l'arrivée au Québec semble tout à fait indiqué.

### **Programmes ciblant l'amélioration des pratiques parentales**

Ayant identifié quelques facteurs pouvant contribuer aux difficultés parentales, il semble pertinent de détailler les initiatives mises en place pour y remédier. Quelques-unes des initiatives les plus étudiées sont présentées; elles ont été en majorité répertoriées aux États-Unis et ciblent, pour la plupart, la population générale d'un territoire donné. Des efforts ont été faits afin d'illustrer des programmes probants ayant un souci de mettre en place des adaptations, afin de répondre aux besoins de la clientèle issue de l'immigration. Les programmes originaux seront d'abord décrits. Ensuite, seront présentées les initiatives visant à adapter ces programmes à une clientèle issue de la diversité culturelle.

**Parent child interaction therapy.** *Parent child interaction therapy* (PCIT) est un programme d'intervention destiné aux parents d'enfants âgés de deux à six ans. Il vise l'intervention auprès d'enfants présentant des difficultés comportementales, émotionnelles ou des conflits familiaux (Herschell, Calzada, Eyberg et McNeil, 2002). Il s'appuie sur deux principes théoriques. D'abord, la théorie de l'attachement, selon laquelle une réponse sensible et chaleureuse de la part du parent aux besoins de l'enfant, aidera l'enfant à intégrer que son parent peut assurer sa sécurité. Ainsi, il développera une relation d'attachement sécurisante avec son parent et une aptitude à autoréguler ses émotions, qu'il pourra ensuite généraliser à d'autres relations avec l'adulte ou ses pairs (Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978). Dans le cadre de PCIT, les fondements de la théorie de l'attachement appuient la première phase d'intervention du programme. Celle-ci vise à soutenir le parent dans ses interactions avec son enfant. Étant donné que l'enfant est sensible aux réponses du parent, il est possible que certaines interactions du parent avec l'enfant soient à l'origine des difficultés émotionnelles et comportementales de l'enfant. Ainsi, le programme vise à renforcer la réponse du parent aux besoins de l'enfant en solidifiant leur relation d'attachement. Dans une deuxième phase, le programme s'appuie sur la

théorie de l'apprentissage social, selon laquelle les interactions sociales entre l'enfant et le parent influencent les apprentissages de l'enfant (Baer et Bandura, 1963).

Le programme est offert en plusieurs parties. Le tout débute par l'évaluation initiale lors de laquelle les besoins de la famille et son fonctionnement sont mesurés. Ensuite, l'intervention débute. À ce moment, une attention est portée à la relation entre l'enfant et le parent dans le but de la solidifier. Pendant cette partie de l'intervention, les parents sont amenés à utiliser les techniques privilégiées par le programme, par exemple, le renforcement et l'imitation lors des interactions avec l'enfant. Un spécialiste observe l'enfant et le parent par un miroir sans tain et communique avec le parent par une oreillette pour commenter ses interventions. Une fois cette partie de l'intervention maîtrisée, une deuxième partie d'intervention est initiée. Lors de celle-ci, le parent est invité à émettre des demandes claires à l'enfant et intervenir de façon congruente suite à sa réponse à la demande (renforcements ou méthodes de discipline). Le tout se termine par une session d'évaluation qui prend place après le traitement. Des interventions ponctuelles peuvent aussi avoir lieu au besoin après l'intervention. Dans l'ensemble, les sessions d'évaluation et d'intervention ont une durée d'une heure et se déroulent sur 10 à 16 semaines (Herschell et al., 2002).

L'adaptation du programme pour la clientèle immigrante est toutefois peu documentée. Un auteur a étudié l'effet de ce programme auprès d'une mère immigrante d'un enfant de trois ans ayant été témoin de violence familiale. Au cours de cette étude, l'intervention a semblé être associée à une diminution des difficultés comportementales chez l'enfant, mais il est impossible de déterminer si la diminution des difficultés est attribuable à l'intervention ou au fait que la jeune ait cessé d'être exposée à la violence. D'autres effets ont été observés dont le fait que la mère applique avec confiance les stratégies de discipline auprès de son enfant. La spécificité du cas et le type d'étude empêchent toutefois la généralisation des résultats auprès de la population immigrante (Pearl, 2008).

**Parent management training.** *Parent management training* est un programme d'intervention ciblant les difficultés dans les interactions entre les enfants et leurs parents. Il est reconnu pour contribuer à la diminution des problèmes de comportements chez l'enfant (Barker et al., 2010). Dans un premier temps, ce programme accompagne les parents à rétablir une

relation positive avec leur enfant. Ensuite, il permet aux parents d'apprendre à utiliser des pratiques parentales efficaces pour discipliner l'enfant. Le programme s'appuie sur l'approche comportementale et met de l'avant l'utilisation du conditionnement opérant (Skinner, 1938). Selon celui-ci, une personne peut apprendre à faire un comportement ou l'éviter en fonction des renforcements qu'elle obtient. Le programme utilise donc ce fondement théorique pour aider les parents à renforcer les comportements positifs de l'enfant. Il favorise aussi l'utilisation avec parcimonie de la conséquence pour éviter de mettre l'accent sur le comportement indésirable.

Le programme débute par l'intervention auprès des parents. Ceux-ci sont amenés à définir les comportements problématiques qu'ils aimeraient modifier et à apprendre différentes stratégies pour renforcer les comportements attendus de l'enfant. Ils sont d'abord amenés à cibler des comportements positifs et facilement exécutables par l'enfant pour les renforcer tout de suite après leur apparition. La même procédure est ensuite appliquée pour les comportements plus complexes. Les parents sont invités à mettre en pratique leurs apprentissages à la maison ou dans les autres domaines de vie de l'enfant par l'entremise d'exercice et de devoirs. L'intervenant offre également du soutien par le biais de mises en situation (Kazdin, 1997).

Différentes recherches concernant le programme n'ont pas permis de recenser des auteurs s'étant intéressés à l'utilisation de ce programme auprès de familles issues de la diversité culturelle ou encore issue de l'immigration.

**Parent Management Training-Oregon Model.** Le programme d'intervention *Parent management training-Oregon Model* (PMTO) consiste en une intervention avec les parents d'enfants présentant des difficultés comportementales (Forgatch et Kjøbli, 2016). Il permet aux parents de faire des apprentissages à différents niveaux, notamment en ce qui a trait à leurs pratiques parentales, le renforcement positif, l'établissement de limites, la supervision parentale et la résolution de problèmes. L'intervention peut prendre plusieurs formes. L'intervenant peut offrir une intervention en individuel avec une famille, ou elle peut prendre la forme d'un groupe de parents. L'utilisation d'une plate-forme web est aussi une méthode d'intervention privilégiée dans le programme (Forgatch et Kjøbli, 2016).

Le programme s'appuie sur la théorie de l'apprentissage par interaction sociale, selon laquelle le parent est le principal acteur qui peut influencer le comportement de l'enfant, suivi

du groupe de pairs (Forgatch et Kjøbli, 2016). En soutenant le parent dans l'adoption de pratiques parentales efficaces, il est possible de favoriser l'apparition de comportements pro sociaux ainsi que de diminuer l'importance des comportements problématiques (Forgatch et Kjøbli, 2016).

Le programme d'intervention PMTO a été étudié auprès de différentes clientèles et différentes cultures (Forgatch et Kjøbli, 2016). D'ailleurs, des adaptations du programme original ont été étudiées afin de déterminer les implications de ce programme auprès de la clientèle immigrante. Deux adaptations ont fait l'objet d'une recherche. D'abord CAPAS-Original (CAPAS-O), l'adaptation de PMTO qui consiste à une traduction du contenu en espagnol ainsi qu'au retrait des sujets portant sur la surveillance parentale et sur la résolution de problèmes. Ensuite, CAPAS-Enhanced (CAPAS-E), qui conserve les modifications initiées dans la première adaptation de PMTO, mais ajoute également deux sessions d'intervention abordant des thèmes jugés significatifs dans le quotidien des familles immigrantes lors d'une étude précédente (Parra Cardona et al., 2012). Les résultats indiquent que le taux de satisfaction des personnes immigrantes suite à la participation à CAPAS-E est légèrement supérieur à celui identifié dans CAPAS-O. Les sujets relatifs à la biculture et à l'immigration sont considérés par les participants comme des enjeux importants à aborder qui ont un impact sur la réalité des parents (Parra Cardona et al., 2012).

**Ces années incroyables.** *Ces années incroyables*, un programme visant à soutenir les parents dans le développement de pratiques parentales efficaces, a été développé par Webster-Stratton (Thomassin, Motard et Lacasse, 2008). À l'origine, il était destiné aux parents d'enfants présentant un trouble d'opposition et de provocation. Des études ont aussi été conduites pour évaluer son efficacité auprès d'une clientèle issue du Centre jeunesse (Normandeau et Allard, 2005).

Le programme vise à répondre à trois objectifs généraux (Thomassin et al., 2008; Webster-Stratton, 2007). D'abord il cherche à améliorer la relation parent-enfant. Pour y arriver, différents objectifs spécifiques sont ciblés tels que le développement de l'empathie du parent envers l'enfant, l'accompagnement des parents dans l'établissement d'attente réaliste envers l'enfant ainsi que le soutien aux parents pour favoriser l'utilisation du renforcement positif

auprès de l'enfant. Ensuite, le programme vise à appuyer les parents dans le développement de leurs habiletés interpersonnelles et celles de leur réseau de soutien. Pour atteindre cet objectif, le programme permet, entre autres, aux parents de faire des apprentissages quant à la gestion de la colère et des symptômes dépressifs, en plus du développement de compétences liées à la communication et à la résolution de problèmes. Enfin, le dernier objectif général contribue à ce que les parents développent des méthodes de discipline efficaces auprès de leur enfant. Pour ce faire, plusieurs objectifs spécifiques sont mis en place, dont l'importance accordée au maintien d'une routine de vie chez l'enfant, l'utilisation de méthodes de discipline adéquate en évitant la correction physique, ainsi que le développement de moyens pour gérer ses émotions afin de rester pleinement disponible auprès de l'enfant.

Le programme *Ces années incroyables* s'appuie sur l'approche collaborative selon laquelle les parents participants sont tout aussi nécessaires au partage du contenu que les animateurs. Plutôt que de s'octroyer une position d'autorité lors de l'animation du groupe, l'animateur se veut un facilitateur des échanges entre les parents. Ainsi, il suggère les sujets et favorise les interactions entre les participants. Il peut intervenir pour renchérir les propos des parents ou pour les compléter. Les parents sont donc impliqués dans le processus d'apprentissage (Thomassin et al., 2008).

Bien que le programme ait été implanté avec succès notamment au Canada, en Suède, en Norvège ainsi qu'en Angleterre (Thomassin et al., 2008) et qu'il induit des changements dans le comportement des enfants (Webster-Stratton et Reid, 2003; Leijten et al., 2018) ainsi qu'au niveau des pratiques parentales (Leijten et al., 2018), aucune étude n'a permis d'évaluer la pertinence du programme pour soutenir les parents immigrants dans l'adaptation de leurs pratiques parentales.

**Parenting the strong-willed child.** Ce programme (Forehand et McMahon, 1981) est destiné aux parents d'enfants désobéissants. Il vise l'amélioration des pratiques parentales et il tire son origine d'un guide du même nom, conçu à l'intention des parents (Connors, Edwards et Grant, 2007). Ses principes théoriques sont inspirés d'un autre programme, *Helping the Noncompliant Child individual therapeutic program* (McMahon et Forehand, 2005), visant également à favoriser l'adoption de pratiques parentales efficaces par les membres de la famille

(Conners et al., 2007). Bien qu'elle soit peu décrite par les auteurs, on peut observer l'utilisation de la théorie comportementale, selon laquelle l'utilisation de renforcements positifs et de conséquences permet de moduler les comportements attendus des enfants (Watson, 1930). À cet effet, par l'entremise de ce programme, le parent apprend à privilégier des interactions positives auprès de l'enfant dans le but d'observer des changements en ce qui a trait aux comportements qu'il manifeste. Le programme enseigne donc aux parents l'utilisation de pratiques parentales à privilégier dans le but que l'enfant adopte les comportements attendus.

Le programme offre aux parents six rencontres de groupe de deux heures, lors desquelles ils ajusteront leurs pratiques parentales. Le programme aborde des sujets comme la diminution des interactions négatives avec l'enfant, l'attention accrue aux comportements positifs de l'enfant, l'ignorance des comportements négatifs mineurs, l'établissement de consignes claires à l'enfant ainsi que l'établissement de conséquences congruentes en fonction des comportements non désirés de l'enfant.

*Parenting the strong-willed child* a aussi fait l'objet d'une adaptation à la population d'origine africaine habitant aux États-Unis. Le programme *Black parents strenghts and strategies* (Coard, Herring, Watkins, Foy-Watson et McCoy, 2013) a donc été aménagé pour répondre aux besoins culturels d'une nouvelle communauté. L'adaptation cible trois domaines. D'abord, la dimension cognitive informative qui vise à effectuer des changements langagiers afin de s'assurer que la population ciblée reçoive l'information dans sa langue maternelle. L'autre domaine ciblé correspond à des changements visant à adapter le programme à un nouvel environnement, pour s'assurer qu'il corresponde à la communauté locale par exemple. La troisième dimension est celle qui a induit le plus de changements, soit la dimension affective motivationnelle qui permet d'effectuer des ajustements pour tenir compte de la culture de la population cible. Ces changements permettent à la nouvelle clientèle de se reconnaître dans le programme. Par exemple, on peut retrouver des personnes de leur culture sur les pamphlets promotionnels du programme. Les valeurs et les croyances partagées sont aussi modifiées dans le but qu'elles représentent la clientèle ciblée. Bien que l'adaptation du programme *Parenting the strong-willed child* soit décrite par les chercheurs, il semble qu'aucune évaluation de son efficacité n'ait pris place.

**Éduquons nos enfants sans corrections physiques.** *Éduquons nos enfants sans corrections physiques* (Lasenza, Piquant et François, 1999) est un programme offert aux parents signalés à la protection de la jeunesse pour l'utilisation de la correction physique comme méthode disciplinaire avec leur enfant (Clément et Lasenza, 2004). La clientèle visée par l'évaluation était d'origine haïtienne. Le programme a comme objectif de briser l'isolement social des parents, améliorer les compétences parentales, favoriser l'apprentissage de pratiques parentales efficaces, diminuer le recours à la punition corporelle et prévenir l'intervention de la protection de la jeunesse (Clément et Lasenza, 2004; Lasenza et al., 1999). En plus de ces objectifs, un des partenaires à l'implantation des ateliers a mis en place un volet «enfants avertis » qui vise à ce que les enfants des parents qui participent au programme fassent des apprentissages en ce qui concerne, entre autres, la résolution de conflits (Clément et Lasenza, 2004). Le programme est soutenu par la théorie de l'apprentissage social selon laquelle l'apprentissage se fait notamment par l'observation sociale ainsi que par le modèle adlérien, soutenant que chaque comportement a une fonction sociale et que l'individu qui présente un comportement peut le faire de façon délibérée (Clément et Lasenza, 2004).

Le programme *Éduquons nos enfants sans corrections physiques* a été évalué en deux volets en 2004 (Bouchard, Clément et Côté, 2004). Le premier de ces volets ciblait son implantation auprès des parents ayant participé au programme ainsi que les différents partenaires impliqués à titre de référents. Le programme s'est révélé apprécié des référents notamment au niveau du modèle d'intervention, en ce qui concerne la place accordée au processus d'acculturation et le fait que les intervenants présentent la même appartenance ethnoculturelle que les parents. Les partenaires ont toutefois soulevé qu'il semblait peu opportun d'inviter les directions d'écoles à se joindre aux séances alors que les parents ont soulevé apprécier cet aspect du programme. Les parents ayant participé à la recherche évoquent également avoir aimé le fait que l'animateur prenne place dans le groupe au même titre qu'un parent le ferait, plutôt que d'adopter une position d'expert. Les parents comme les référents, mentionnent la pertinence de la formation « enfants avertis » offerte aux enfants des parents ayant participé au programme. Le deuxième volet visait à ce que les changements perceptibles entre le début et la fin du programme soient documentés. À cet effet, un changement est observé dans les attitudes des parents face à l'utilisation de la punition corporelle comme méthode de discipline, mais peu de modifications

sont effectives en ce qui a trait à l'utilisation de pratiques parentales positives outre le recours à l'écoute et à la négociation comme pratiques parentales suite au programme (Bouchard et al., 2004). Enfin le programme paraît être apprécié et présenter plusieurs forces notamment en ce qui a trait aux effets à court terme observés : diminution des attitudes des parents qui favorisent le recours à des pratiques parentales coercitives.

**Triple P- Positive parenting program.** *Positive parenting program (Triple P)* est un programme d'interventions conçu en Australie et destiné aux parents d'enfants présentant ou non des difficultés comportementales. Il s'appuie sur la théorie de l'apprentissage social (Baer et Bandura, 1963), laquelle est reconnue par plusieurs auteurs comme étant l'approche probante en matière d'intervention auprès des enfants qui présentent des troubles de comportements (Kazdin, 1987; Sanders, 1996; Taylor et Biglan, 1998; Webster-Stratton et Hammond, 1997). Le programme vise à promouvoir les facteurs de protection des parents d'enfants âgés de moins de 12 ans et diminuer les facteurs de risques attribuables au développement de troubles de comportements chez ces enfants (Sanders, 1999). Plus précisément, le programme présente trois objectifs spécifiques. D'abord, améliorer les connaissances et les ressources des parents, ensuite favoriser un milieu de vie sécurisant et chaleureux pour le jeune, enfin, permettre le plein développement des enfants par l'entremise de pratiques parentales positives (Sanders, 1999).

Pour permettre aux parents d'atteindre les objectifs, le programme est divisé en cinq paliers d'interventions qui contribuent à ce que chaque parent reçoive l'intervention adaptée à son besoin (Sanders, 1999). Par exemple, le premier niveau, *Universal Triple P*, offre aux parents de l'information générale sur la parentalité et sur les stratégies d'interventions à promouvoir auprès des enfants. Il est offert sous forme de groupe et est destiné à n'importe quel parent sans qu'il n'ait besoin d'avoir des difficultés avec son enfant. Le deuxième niveau, *Selected Triple P*, offre de l'information qui se veut pertinente pour les parents d'enfants qui présentent de légères difficultés en ce qui a trait à leur comportement. Il est offert de deux façons, en groupe ou en individuel. En groupe, les parents sont appelés à participer à trois rencontres de 90 minutes ciblant divers sujets dont l'éducation des enfants et les pratiques parentales (Sanders, 2012). L'option individuelle offre aux parents une à deux rencontres d'une vingtaine de minutes lors desquelles ils peuvent poser des questions sur l'éducation de l'enfant. L'intervenant peut aussi aborder certains concepts relatifs aux pratiques positives de façon informelle (Sanders, 2012).

Pour sa part, le troisième niveau, *Primary care Triple P*, s'adresse aux parents d'enfants qui manifestent des difficultés modérées. L'intervention est complétée en quatre rencontres d'une vingtaine de minutes en groupe ou en individuel. Elle permet aux parents de mettre en pratique certaines habiletés enseignées et de recevoir de la rétroaction (Sanders, 1999, 2012). Le quatrième niveau, *Standard Triple P*, est offert en huit ou dix rencontres de groupe ou individuelles. Il cible les parents d'enfants qui présentent des difficultés importantes et il les aide dans l'application des outils d'interventions dans les différents milieux de vie de la famille. Enfin le dernier niveau, *Enhanced Triple P*, est offert aux familles qui ont un profil plus complexe chez lesquelles des difficultés comportementales sont observées chez l'enfant en plus de la présence de stress dans la famille (santé mentale des parents, conflits conjugaux etc.) Du soutien par le biais de communication téléphonique est aussi offert à chacun des niveaux d'interventions pendant les semaines de participation aux ateliers (Sanders, 1999, 2012).

Les évaluations des différents niveaux d'intervention de *Triple P* arrivent à des constats similaires: le programme contribue à ce que les parents connaissent une réduction de l'utilisation de pratiques parentales inadéquates, une diminution des comportements problématiques observés chez l'enfant ainsi qu'une augmentation de la confiance des parents envers leurs pratiques parentales. De plus, ces effets sont maintenus sur des périodes de temps s'échelonnant entre six mois et quatre ans (Cann, Rogers et Matthews, 2003; Heinrichs, Kliem et Hahlweg, 2014; Thomas et Zimmer-Gembeck, 2007; Turner et Sanders, 2006). Aussi, des effets plus spécifiques sur la santé mentale des parents, notamment une amélioration des affects dépressifs et anxieux ainsi qu'une diminution du stress des parents, sont notés (Cann et al., 2003; Sanders, 2003; Turner et Sanders, 2006). Lorsqu'étudié auprès d'une clientèle présentant une origine ethnique différente de la clientèle d'origine, le programme présente aussi des effets favorables. Des études se sont intéressées notamment à la clientèle native de la Chine, (Leung, Sanders, Leung, Mak et Lau, 2003) de la Suisse (Bodenmann, Cina, Ledermann et Sanders, 2008), du Chili (Errázuriz, Cerfogli, Moreno et Soto, 2016) et du Japon (Fujiwara, Kato et Sanders, 2011). Tous rapportent une diminution des comportements problématiques chez l'enfant, des impacts favorables sur les pratiques parentales ainsi qu'une augmentation de la confiance du parent. Certains rapportent aussi des impacts positifs sur la santé mentale des parents (Bodenmann et al., 2008; Errázuriz et al., 2016; Fujiwara et al., 2011). L'étude auprès des parents vivant en

Suisse note toutefois que les effets sont plus significatifs chez les mères que chez les pères (Bodenmann et al., 2008).

**Constats quant aux programmes recensés.** D'abord, les programmes offerts ciblent l'intervention avec des parents présentant des difficultés auprès de l'enfant. Les programmes privilégient donc le traitement des difficultés plutôt que leur prévention ou la promotion des compétences parentales avant que les difficultés ne surgissent. Ensuite, bien que les pratiques parentales fassent l'objet de l'intervention dans tous les programmes, les objectifs ciblés visent la réduction des comportements problématiques de l'enfant ou l'apaisement des interactions difficiles entre le parent et l'enfant, plutôt que l'accompagnement dans le rôle de parent. De plus, les adaptations culturelles qui ont eu cours dans quelques-uns des programmes sont, pour la plupart, destinées à une clientèle présentant des caractéristiques culturelles différentes de celles de la population étudiée à l'origine, ce qui est inévitable si l'objectif est d'offrir le programme à une nouvelle communauté culturelle (Barker et al., 2010). Cependant, les adaptations n'ont, pour la plupart, pas ciblé spécifiquement les défis particuliers propres à la communauté immigrante. Il paraît donc qu'à ce jour, à notre connaissance, aucun programme visant à accompagner le parent immigrant dans l'adaptation de son rôle parental suite à l'immigration ne soit offert aux parents du Québec.

### **Les ateliers Familles immigrantes en transition**

**Contexte.** Le présent projet porte sur l'évaluation des ateliers *Familles immigrantes en transition*. Il a été initié suite à divers constats issus de la pratique et des écrits scientifiques. Sur le plan scientifique, les chercheuses engagées dans le développement des ateliers se sont appuyées sur les enjeux liés à la surreprésentation des personnes issues de l'immigration discutés plus haut. Parallèlement à la recherche, l'équipe de la Table de concertation au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI) identifie une nécessité de répondre aux besoins de sa clientèle en matière de soutien à l'adaptation du rôle parental. En fait, les intervenants constatent les défis rencontrés par les parents nouvellement arrivés et formulent le besoin d'être outillés pour mieux les accompagner. La TCRI s'est alors jointe à Sarah Dufour, professeure agrégée à l'Université de Montréal, ainsi qu'à Chantal Lavergne, chercheuse au CIUSSS du Centre-sud-de-l'Île-de-Montréal, pour créer les ateliers *Familles immigrantes en transition*.

Deux professionnelles de la TCRI et du CIUSSS, les ont appuyées. Le projet a été financé par Le Ministère de l'Enseignement supérieur, Recherche et Science du Québec (2015-2017). Un financement supplémentaire a aussi été octroyé par l'Université de Montréal pour rehausser le projet. Par ailleurs, pour une description détaillée de l'ensemble du projet, voir : Richard, Dufour, Coppry, Lavergne, Martin et Rufagari (sous presse).

L'équipe de conceptrices s'est centrée sur l'importance de l'adaptation des pratiques parentales chez les nouveaux arrivants. On note également un souci accordé à l'intervention en amont des difficultés familiales rencontrées par les familles immigrantes, dans une approche de promotion, plutôt que de façon préventive ou curative. L'initiative *Familles immigrantes en transition* se positionne comme des ateliers entre parents. L'animateur, spécialement formé, a comme mandat d'être un facilitateur des échanges entre parents et de s'assurer de l'exactitude des informations transmises. Soutenu par un guide et du matériel d'animation, il propose aux parents le contenu à discuter.

**Approches privilégiées.** Les ateliers *Familles immigrantes en transition* s'appuient sur deux approches conceptuelles. D'abord, l'approche participative centrée sur les forces (Gendreau, 2001; Sisneros, Stakeman, Joyner et Schmitz, 2008). L'approche centrée sur les forces amène l'animateur à mettre de l'avant la résilience des participants en soulignant leurs capacités à faire face aux défis. Cette approche contribue à ce que les participants constatent l'ampleur des alternatives et des ressources qui s'offrent à eux et qu'ils croient en leurs capacités à réaliser leurs défis (Sisneros et al., 2008). L'approche participative permet aux participants de contribuer aux échanges au même titre que l'animateur. La position d'autorité souvent attribuable à l'animateur lors de la tenue de groupe d'intervention est alors délaissée pour favoriser l'adoption d'une posture égalitaire entre l'animateur et les participants. L'animateur est alors invité à faire émerger les compétences propres à chaque individu à travers leurs interactions. Les participants sont amenés à partager des situations de vie significatives, faisant souvent émerger des souvenirs difficiles. Le partage de ces événements de vie jumelé à l'accompagnement de l'animateur permet aux participants d'aborder l'événement d'une toute nouvelle façon et d'y reconnaître les forces dont il a fait preuve alors qu'il traversait cette épreuve. Le participant peut ainsi se

réapproprié l'événement en y retirant des souvenirs plus positifs et moins douloureux (Sisneros, Stakeman, Joyner et Schmitz, 2008).

Quant à l'approche interculturelle (Cohen-Emerique, 2011b), elle considère l'immigrant et l'intervenant comme étant tout d'eux porteurs d'une culture. Cette culture est teintée des expériences vécues, par exemple le parcours migratoire, des croyances privilégiées ou de l'appartenance à une communauté religieuse. Afin d'avoir accès à celle de l'immigrant, l'intervenant doit d'abord prendre conscience de sa propre culture, de ses construits et de ses valeurs. Il doit se décentrer (Cohen-Émerique, 1993). Ainsi, il est d'autant plus disponible pour accueillir la culture de l'immigrant et partager l'interaction entre les deux cultures qui se produit. Les deux partis sont ensuite invités à faire des compromis en ce qui a trait à leurs croyances et leurs valeurs respectives assurant l'établissement de la relation thérapeutique dans le respect du cadre légal (Cohen-Emerique, 2011a). Dans le contexte de *Familles immigrantes en transition*, les parents sont invités à identifier leur propre composante culturelle, ce qui leur est important, pour ensuite mieux accueillir la culture associée à la communauté d'accueil et apprendre à naviguer entre ces deux cultures.

**Contenu.** *Familles immigrantes en transition* est offert en trois modules de trois séances. Au cours de ces modules, plusieurs objectifs sont ciblés afin de contribuer aux apprentissages des parents. Le contenu partagé à chacune des séances, ainsi que les objectifs visés au cours des ateliers sont d'ailleurs présentés dans le Tableau I. Pour une description approfondie des ateliers, voir : Richard, Coppy, Dufour, Lavergne et Rufagari (2017).

Tableau I. Programmation

	Séances	Objectifs spécifiques	Contenu
<b>Module 1</b> Objectif : comprendre les changements	1	Comprendre les impacts de la migration sur la famille.	Gains et pertes vécus depuis l'arrivée au Québec.
	2	Comprendre les impacts de la migration sur la famille	Changements dans les rôles de mère, père et conjoint depuis l'immigration.

vécus suite à l'arrivée au Québec	3	Comprendre l'organisation des ressources pour la famille au Québec	Importance de demander de l'aide et les trois réseaux de soutien offerts à la famille.
Module 2 Objectif : continuer à être parent au Québec	4	Bien répondre aux besoins de l'enfant au Québec.	Besoins de l'enfant (physiques, psychologiques, sociaux et affectifs) et importance de la collaboration du parent avec les autres personnes dans la vie de l'enfant.
	5	Bien répondre aux besoins de l'enfant au Québec.	L'importance de la biculturalité pour l'enfant et le rôle du parent à cet effet.
	6	Augmenter le sentiment de confiance en ses propres capacités d'adaptation.	Pistes d'actions pour bien soutenir son enfant et travailler en équipe avec les autres adultes de sa vie.
Module 3 Objectif : continuer à être parent au Québec	7	Exercer une parentalité positive, active et chaleureuse.	Pistes pour continuer à encadrer son enfant et à lui mettre des limites de façon efficace tout en préservant la qualité du lien avec lui.
	8	Comprendre l'organisation des services pour les familles au Québec, favoriser le recours aux ressources d'aide.	Explorer les pistes de solutions lorsqu'il y a des problèmes avec l'enfant, clarifier le vrai et le faux par rapport à la DPJ.
	9	Bilan et célébration.	Discussion sur les apprentissages réalisés, Remise du certificat de participation Célébration.

### Objectifs de recherche

Comme il a été constaté, peu de programmes abordent spécifiquement l'adaptation des pratiques parentales des nouveaux arrivants à la société d'accueil. En réponse à des besoins identifiés tant par les chercheurs que par les cliniciens, une équipe a développé *Familles immigrantes en transition*.

Cette recherche s'inscrit dans une démarche plus vaste visant à la diffusion des ateliers *Familles immigrantes en transition* auprès des organismes communautaires membres de la Table de concertation aux services des personnes réfugiées et immigrantes. Orchestrée suite au déploiement des ateliers dans un nombre restreint d'organismes, l'évaluation cherche à évaluer

la conformité des ateliers ainsi que les correctifs à apporter afin d'offrir une version finale en vue d'une large diffusion prévue à l'automne 2017.

L'évaluation formative du groupe d'échange entre parents *Familles immigrantes en transition* répondra aux questions suivantes :

1. Quels sont les écarts, s'il y en a, entre la conception initiale de l'intervention et sa mise à l'essai ? Comment s'expliquent-ils ?
2. Quelle est l'appréciation de l'intervention par les animatrices et les parents (forces et faiblesses)?
3. Quels sont les effets perçus de l'intervention sur les participants?

## **Chapitre 2 : Méthode**

La présente démarche évaluative contribue à ce que les aspects relatifs à la mise en œuvre des activités, à leur déroulement et à l'impact de la participation sur la clientèle ciblée soient détaillés, dans le but de porter un jugement et des recommandations sur les ateliers proposés (Patton, 2002). Une approche qualitative est privilégiée, puisqu'elle permet de susciter l'expérience réelle vécue par les participants (Miles et Huberman, 2003) et qu'elle facilite l'exploration des phénomènes complexes (Marshall et Rossman, 1989), tout en évitant de diriger les résultats attendus. Elle contribue à ce que les défis ou les entraves à la mise à l'essai des ateliers soient abordés (Poupart et al., 1997). Des informations quantitatives descriptives sommaires s'ajoutent afin de détailler de façon précise comment prennent place les ateliers et quelles sont les personnes qui y participent.

### **Participants**

Deux types de participants sont sollicités : des animateurs et des parents. Dix-sept animateurs ont été formés pour offrir les ateliers lors de deux journées et demie de formation. Cinq d'entre eux ont décidé d'offrir les ateliers à la clientèle fréquentant l'organisme communautaire dans lequel ils travaillent. Tous les animateurs de la mise à l'essai des ateliers se sont vus offrir l'occasion de participer à la recherche et ils ont tous consenti (n=5).

Afin de composer leur groupe de mise à l'essai, les animateurs ont invité les parents à participer aux ateliers. En tout, 36 parents qui ont participé à au moins une séance. Trois animateurs ont proposé à leur clientèle de participer à la recherche; les 11 parents ayant consenti sont répartis dans deux groupes. Les participants à la recherche totalisent donc 16 personnes : cinq animateurs et 11 parents.

L'ensemble des animateurs est composé de quatre femmes et d'un homme. Deux des cinq ont fait l'ensemble des tâches d'évaluation, alors que deux autres les ont faites partiellement. Le dernier animateur a dû mettre fin à sa participation en début de collecte pour des raisons personnelles. Ainsi, les données ont été recueillies auprès de quatre animatrices. Trois d'entre elles ont vécu le processus d'immigration. Deux d'entre elles sont arrivées au pays en 2004; la

première a immigré de la France alors que la deuxième provient de la Colombie. La troisième animatrice est arrivée en 2006 de l'Algérie.

En ce qui a trait aux parents, les 11 qui ont participé à la recherche sont des femmes, arrivées au Québec en moyenne il y a quatre ans (é.-t.=3 ans, étendue entre 1 an et 17 ans d'établissement). La plupart d'entre-elles sont des mères à la maison (n=5), alors que quatre des 11 femmes sont à la recherche d'emploi, une d'elles est présentement à l'emploi et une des participantes est étudiante (n=1). Elles présentent une moyenne d'âge de 36 ans (é.-t.= 4). Huit d'entre elles sont d'origine algérienne et font toutes parties du même groupe d'animation, les trois autres sont originaires de pays différents (Haïti, Bénin, Pakistan). La plupart sont résidentes canadiennes (n=7), alors que deux autres sont citoyennes et une personne présente un statut de réfugié. Une personne a préféré ne pas spécifier son statut. Tous ces parents sont en couple et ont en moyenne 2 enfants. Les participantes à la recherche ont déclaré à part égale, avoir suffisamment d'argent pour répondre à leur besoin de base uniquement (n=5) et avoir assez d'argent à la fin du mois pour faire des économies (n=5). Une autre participante a mentionné manquer d'argent pour répondre aux besoins primaires de sa famille de façon mensuelle (n=1).

## **Procédure**

Avant de récolter les données auprès des participants à la recherche, l'approbation éthique du Comité d'éthique à la recherche en arts et sciences (CÉRAS) de l'Université de Montréal a été obtenue. L'étude a ensuite été présentée en décembre 2016 à tous les animateurs des organismes communautaires membres de la TCRI inscrits à la formation *Familles immigrantes en transition* (n=17). Les personnes ayant l'intérêt de participer à la recherche ont été avisées qu'elles devaient mettre un groupe sur pied à l'hiver 2017. Dans le cadre de la recherche, les animatrices ont d'abord répondu à une fiche sociodémographique. Elles ont aussi rempli la fiche portant sur le déroulement de la séance après chacune des neuf rencontres. Leur implication s'est terminée par un entretien de groupe qui s'est déroulé une fois les séances terminées afin qu'elles partagent leurs impressions sur le déroulement des ateliers ainsi que le contenu abordé lors des séances.

Les animatrices ont été sollicitées pour récolter les données auprès des parents ayant participé à la recherche. L'animatrice responsable du groupe a donc demandé le consentement aux parents

afin que l'évaluatrice puisse faire l'observation d'une des neuf séances. Les parents ont aussi complété une fiche d'identification et ils ont participé à un entretien de groupe à la fin des ateliers.

### **Outils de collecte de données**

Plusieurs méthodes de collecte de données ont été privilégiées : des questionnaires, des entretiens de groupe ainsi que de l'observation directe.

**Grille d'évaluation séance par séance de l'animateur.** La grille d'évaluation *séance par séance*, remplie après chacune des 9 séances par l'animateur, a été conçue afin de répondre autant aux besoins de l'étudiante-chercheuse que de l'animateur (Annexe I). D'une part, elle agit à titre d'aide-mémoire pour l'animateur en lui permettant d'identifier les éléments qui sont à aborder pendant la rencontre. D'autre part, elle permet à l'étudiante-chercheuse de documenter les écarts entre ce qui était initialement prévu et ce qui s'est réellement passé lors de l'animation. Les questions A à J sont à deux volets. D'abord, l'animateur identifie s'il a fait ou non chaque activité proposée. Ensuite, il commente les changements apportés et les raisons pour lesquelles il les a faits. L'animateur doit aussi répondre à trois questions à choix multiples concernant l'utilisation des outils mis à sa disposition. L'avant-dernière section de ce questionnaire est constituée de questions à échelle de Likert. Elle permet à l'animateur de donner son point de vue subjectif sur son état d'esprit avant et pendant la séance et sur sa perception de la participation des parents à la séance. Enfin, un espace pour les commentaires permet à l'animateur d'ajouter des propos concernant la rencontre. Elle se complète en cinq minutes.

**Formulaire d'identification du parent.** Le formulaire d'identification du parent a été pensé dans le but de le rendre le plus facile et le plus rapide possible à remplir pour faciliter la participation des personnes ne maîtrisant pas bien le français écrit : il se répond en cinq minutes (Annexe II). Il est rempli à l'inscription du parent à l'activité ou bien à la fin de la première séance. L'animateur est encouragé à rester près du parent afin de lui procurer de l'aide au besoin. Le formulaire questionne les parents sur des aspects significatifs liés à leur parcours d'immigrant qui risquent d'avoir un impact sur l'adaptation de leur rôle de parent au Québec. Le formulaire permet aussi de s'assurer que les participants correspondent au profil visé. Des questions à réponse brève sont posées sur leur année de naissance, leur pays d'origine, le nombre

de temps s'étant écoulé depuis leur arrivée au Québec et sur leur religion. Des questions à choix multiples sont aussi posées en ce qui a trait au statut du parent au Canada, les occupations et la source de revenu principale ainsi que la composition de la famille. Enfin des questions à court développement explorent leurs attentes, questionnements ou inquiétudes quant à leur participation au groupe.

**Formulaire d'identification de l'animateur.** Les animateurs complètent aussi un formulaire d'identification (Annexe III). Ils sont questionnés à savoir s'ils ont eux-mêmes vécu un parcours migratoire et, le cas échéant, depuis combien de temps ils habitent la province du Québec. Le formulaire d'identification de l'animateur est aussi conçu pour connaître l'expérience professionnelle des animateurs en animation de groupe. Des questions portant sur le nombre de mois d'expérience en animation de groupe sont donc posées. D'autres questions visent leurs connaissances de la réalité à laquelle les familles nouvellement arrivées au Québec sont exposées, d'autres portent sur les services qui sont offerts aux familles. Les animateurs sont aussi invités à répondre à des questions à court développement en ce qui a trait à leurs attentes et leurs inquiétudes concernant l'animation des ateliers. Le formulaire se complète en cinq minutes.

**Formulaire de présence.** Le formulaire de présences (Annexe IV) permet de mesurer l'assiduité de chacun des participants. Il est rempli en deux minutes par l'animateur qui doit juger si chaque participant est présent, absent, s'il est arrivé en retard ou s'il a quitté plus tôt, à chacune des séances.

**Grille d'appréciation destinée aux parents et aux animateurs.** La grille d'appréciation destinée aux parents (Annexe V) et aux animateurs (Annexe VI) est complétée lors des entretiens de groupe. Elle permet de récolter des informations générales auprès des deux types de participants sur leur appréciation des ateliers. Parmi les éléments de la grille, on retrouve notamment des questions sur l'appréciation de la taille du groupe, la pertinence des thèmes

abordés et l'intérêt que les participants ont porté aux activités proposées. À la grille des animateurs s'ajoutent des questions sur l'appréciation des journées de formation.

**Observation.** L'utilisation de l'observation lors de la cueillette d'informations permet de recueillir des données en contrant les limites associées, notamment à l'étude des propos rapportés par un groupe ou une personne. En fait, l'observation permet d'obtenir une vue d'ensemble directe de la situation étudiée. Ainsi, elle permet au chercheur de comprendre en profondeur les interactions et le phénomène observé (Patton, 2002). Pour établir un accord interjuge entre l'observatrice et l'animatrice de la séance, l'étudiante-chercheuse appuie également son observation sur la grille d'observation. Cette grille (Annexe VII) rassemble les mêmes items que *la grille séance par séance de l'animateur*, sauf ceux qui ne sont pas observables d'un point de vue externe comme : *je suis intéressé par le contenu abordé*. La grille permet au chercheur d'observer de façon systématique le déroulement d'une séance complète, par exemple, en identifiant si la séance a débuté à l'heure prévue, si chacune des activités a eu lieu et si elles a eu lieu comme prévu, c'est-à-dire, est-ce que les parents participaient ou s'ils assistaient à la séance complète.

**Entretiens de groupe.** Trois entretiens de groupe ont été conduits dans le cadre de cette recherche. L'un d'eux a permis à la chercheuse de questionner les quatre animatrices ayant offert les ateliers alors que les deux autres ont été conduits auprès des parents. Neuf parents ont participé aux entretiens de groupe soit trois dans un groupe et six dans l'autre. La conduite d'entretiens est une façon efficace d'obtenir une description détaillée de l'expérience vécue par les participants lors des ateliers (Patton, 2002). Ceux-ci permettent aussi d'obtenir de l'information précise qui n'aurait probablement pas émergé dans d'autres conditions (Brown, Collins et Duguid, 1989). Deux protocoles d'entretiens ont été élaborés par l'étudiante-chercheuse : un destiné aux parents (Annexe VIII) et un destiné aux animateurs (Annexe IX).

Le protocole d'entretien de groupe est divisé en deux sections qui prennent place après une courte période d'accueil. À ce moment, les participants se font expliquer les objectifs des entretiens et les consentements à l'enregistrement sont réitérés. L'étudiante-chercheuse anime seule les entretiens auprès des parents, alors qu'une co-animatrice participe lors de ceux dirigés envers les animatrices.

La première section du protocole d'entretiens permet aux animatrices comme aux parents de s'exprimer sur leur appréciation des différentes composantes des ateliers. Par exemple, le contenu abordé lors des ateliers, la durée de ceux-ci ou encore leur appréciation de la composition du groupe. Les animatrices ont toutefois une question qui est uniquement destinée à elles, soit la question sur leur appréciation de la formation préalable à l'animation des ateliers. À l'intérieur de cette section, les participants sont aussi invités à remplir la grille d'appréciation présentée plus haut (Annexe V pour les parents et VI pour les animateurs) et à en discuter par la suite.

La seconde section du protocole d'entretiens est destinée au partage des effets perçus. Les parents et les animatrices sont alors invités à échanger sur les changements qu'ils ont perçus chez eux-mêmes ou qu'ils ont l'impression d'avoir perçus chez les parents suite à la participation. Les parents sont questionnés à savoir s'ils ont appris des choses, s'ils se sentent différemment suite à leur participation. Les animatrices se font aussi questionner à savoir si elles ont perçu des changements en ce qui a trait à l'apprentissage des parents, à la façon dont ils se sentent, etc.

## **Analyses**

L'analyse thématique est privilégiée pour traiter les données qualitatives dans le cadre de cette étude. Elle est utilisée pour faciliter la compréhension de l'expérience vécue par les participants. Plus particulièrement, elle permet d'analyser les discours tenus dans les entretiens de groupe et les réponses ouvertes aux divers outils remplis par les animatrices et les parents. Les enregistrements audio des entretiens de groupe sont transcrits par un professionnel, dans le but d'avoir accès au verbatim, puis ils sont vérifiés par l'animatrice de l'entretien de groupe pour s'assurer que le contenu transcrit correspond de façon valide aux échanges qui ont eu lieu durant la rencontre.

Les analyses se déroulent selon les étapes suivantes. Le verbatim est d'abord relu afin que le contenu soit bien maîtrisé de l'analyste. Ensuite, l'analyste dégage l'ensemble des unités de sens du contenu. Cette étape contribue à ce qu'uniquement les segments du verbatim qui présentent une relation avec la recherche soient conservés. Lors de cette même étape, l'analyste s'assure aussi que les mots isolés conservent leurs significations (Paillé et Mucchielli, 2003). Les unités

de sens sont relues pour en dégager des thèmes significatifs ainsi que les catégories émergentes. Par exemple, un thème est intitulé effets perçus par les parents. Ses différentes catégories sont les changements dans la vie intellectuelle, dans la vie affective ou dans la vie sociale, et sur le plan comportemental. Les thèmes et les catégories permettent de regrouper les unités de sens à même connotation ensemble. Plusieurs critères sont utilisés pour assurer la qualité des catégories. Par exemple, les catégories doivent permettre d'obtenir des informations significatives en vue de répondre aux questions de recherche. Elles doivent également être claires, donc présenter une description détaillée du type d'énoncé qu'elles devraient inclure. Enfin, les catégories sont aussi mutuellement exclusives, ainsi, un contenu s'inscrivant dans une catégorie ne peut pas s'inscrire dans une autre catégorie. À la fin du processus, une grille de codification est obtenue, laquelle est utilisée pour analyser le contenu du verbatim. Ainsi, l'ensemble des informations recueillies est codé, c'est-à-dire attribué à une catégorie. Pour conserver certaines variables qui pourraient avoir une incidence sur les résultats obtenus, les analyses sont menées séparément pour les animateurs et pour les parents.

Deux stratégies de validation sont réalisées. D'abord, un tiers des données est sélectionné au hasard, puis soumis à un accord inter juge avec un autre étudiant à la maîtrise en psychoéducation. Les désaccords sont résolus par consensus. Pour ce qui est des informations recueillies par les grilles d'observation, elles sont soumises à une triangulation afin de comparer si les codifications des animatrices et de l'étudiante-chercheuse sont les mêmes. Cette méthode permet d'accroître la force méthodologique des résultats obtenus (Patton, 1990).

Pour les autres types de données, par exemple les réponses sur échelle de Likert, comme celles que l'on retrouve dans l'outil *Grille d'appréciation générale destinée aux parents et aux animateurs* ainsi que dans l'outil *Grille d'évaluation séance par séance de l'animateur*, une analyse descriptive est conduite pour chaque groupe et pour l'ensemble des groupes. Une analyse de cas a enfin été réalisée afin de décrire en profondeur les différents résultats obtenus dans chacun des groupes (Patton, 1990). Ainsi il est possible d'identifier si des conclusions différentes se dégagent lorsque chaque groupe est considéré de façon individuelle.

## Chapitre 3 : Présentation des résultats

Ce chapitre présente les résultats en trois sections correspondant aux questions de recherche énoncées plus haut. Il détaille d'abord les résultats obtenus en ce qui concerne l'évaluation de la conformité de la mise à l'essai, dont les écarts entre la planification initiale des ateliers et sa mise à l'essai auprès des parents. Ensuite, les résultats relatifs à l'appréciation des ateliers par les parents et les animatrices sont présentés. Les effets perceptibles par les parents et les animatrices suite à leur participation sont mis de l'avant dans la dernière section.

### Écarts entre la planification initiale et la mise à l'essai

**Participation.** Initialement, les conceptrices avaient prévu constituer un groupe fermé pour éviter que des parents intègrent le groupe alors qu'ils n'auraient pas acquis les connaissances partagées lors des premières séances. Elles ont aussi privilégié cette approche pour favoriser le sentiment d'appartenance au groupe et établir un climat de coopération et de sécurité. Afin de faciliter la participation, les conceptrices ont fortement suggéré aux animatrices d'offrir simultanément aux séances, un service de garde à même l'organisme. D'ailleurs, le groupe A et le groupe C ont pu en bénéficier chaque semaine.

Cependant, selon les feuilles de présence complétées par l'animatrice, le groupe D a accueilli de nouveaux parents jusqu'à la dernière séance. L'animatrice croit que cela n'a pas eu d'impact sur la dynamique de groupe. Elle est en mesure d'identifier qu'il y a eu quelques membres du groupe qui sont revenus à pratiquement chaque séance. D'ailleurs on observe que le type de participation des parents aux ateliers varie selon le groupe auquel ils appartiennent. Dans chacun des groupes, on identifie des parents présents chaque séance. Le groupe A et le groupe B sont caractérisés par une présence récurrente d'une majorité des parents aux séances. En ce qui a trait au groupe D, peu de parents ont participé à une majorité des séances, ainsi, plusieurs se sont inscrits en assistant à aucune des séances ou à un faible nombre. Pour sa part, l'animatrice du groupe C mentionne que trois parents ont participé à toutes les séances, mais des données manquantes ne permettent pas plus de précision; le total rend compte du minimum de parents présents par séance pour l'ensemble des ateliers, comme si seulement trois parents avaient participé à chaque séance du groupe C. Dans les faits, l'animatrice nomme que son groupe a

toujours accueilli entre trois et cinq parents. Pour l'illustrer, le tableau II rend compte de l'assiduité des parents aux rencontres. Les astérisques identifient les séances qui ont été annulées une première fois dû au manque de participants; le chiffre indique le nombre de personnes ayant assisté à la rencontre lorsqu'elle a été reprise.

Tableau II. Présences aux séances selon les groupes.

Groupe	Séances								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A	8*	8	5	n.d.	5	n.d.	4	7	7
B	6	5	7	6	7	3	6	5	-
C	3	3	3	3	3*	3	3	3	-
D	4	7	7	4	5	5	4	6	5
Total	21	23	22	13	20	11	17	21	15

minimum  
n.d.= non disponible (données manquantes) ; - = séance non réalisée.

**Parents.** La caractérisation de la clientèle cible pour un programme permet d'identifier si les participants présentent bien le profil attendu (Rossi, Lipsey et Freeman, 2004). Tel que décrit précédemment, les parents ayant participé à la recherche sont des femmes et elles sont toutes immigrantes.

Le programme vise une clientèle d'immigration récente, c'est-à-dire, les hommes et les femmes arrivés au Québec depuis moins de cinq ans. Les parents ayant participé à la recherche cumulent cependant entre sept mois et une dizaine d'années de vie au Québec (M=2011; é.-t.= 4,5 ans). Une animatrice qualifie ainsi l'effet de la diversité des durées d'établissement dans le groupe : « Mon constat par la suite, c'était que malgré ces années-là, bien malgré les différences, en aucun moment ça ne s'est ressenti (...). On a oublié, tout le monde s'est rejoint entre guillemets dans la souffrance ».

La présentation du programme a aussi créé une confusion chez des parents, ce qui a eu une incidence sur leur participation. Il semble que le titre des ateliers ait causé une incompréhension de la clientèle visée. Un parent a d'ailleurs nommé qu'il a eu de la difficulté à savoir à qui s'adressait *Familles immigrantes en transition* à cause de l'utilisation de l'appellation *nouveaux arrivants* dans sa description. « D'ailleurs, j'ai une amie, elle m'a dit : « ces ateliers là c'est pour

les nouveaux immigrants, je voulais y assister, mais comme j'ai vu nouveaux arrivants [j'ai renoncé] ». Une animatrice nomme aussi que le titre a influencé sa façon de recruter les participants : « Quand j'ai entendu *Familles immigrantes en transition*, je me suis dit que c'était pour les familles qui venaient d'arriver, je me suis dit je n'inviterai pas les familles déjà installées ».

**Animatrices.** Deux des quatre animatrices ont complété le formulaire d'identification de l'animateur. L'une d'elles avait cumulé deux ans d'expérience de travail auprès des familles immigrantes, alors que la seconde n'était jamais intervenue directement auprès de la clientèle. Elles avaient respectivement 20 mois et 5 mois d'expérience en animation de groupe. Les animatrices ont nommé bien connaître les défis auxquels les familles immigrantes sont exposées alors qu'elles considèrent connaître peu ou très peu les réalités et les défis qui touchent les familles québécoises.

**Formation et soutien à l'animation.** Des moyens ont été mis en place pour soutenir les animatrices dans leur travail à chaque séance. Lors de la formation, les animatrices ont eu accès à une version du *Guide d'introduction à la formation* ainsi qu'à neuf copies, une pour chaque séance, du guide *Pour en savoir davantage* et du *Guide de l'animateur*. Les animatrices rapportent avoir lu entre 30 et 60 minutes les différents guides lors du premier module. Ensuite elles rapportent avoir eu moins de temps pour en faire la lecture et les avoir plutôt feuilletés. Pour répondre à leurs questions en lien avec les contenus ou l'animation, les animatrices avaient l'opportunité de contacter l'une des conceptrices tout au long des neuf semaines d'animation. Bien qu'elles aient manifesté lors des entretiens de groupe qu'elles auraient eu besoin de soutien pour aborder certains sujets avec les parents, dont celui de la protection de la jeunesse et qu'elles aient nommé avoir de la difficulté à animer les vidéos, aucune d'elles n'a communiqué avec la conceptrice des ateliers à l'extérieur des formations prévues.

**Organisation temporelle.** La composante temporelle du programme a constitué un défi lors de chaque séance, et ce, avec chaque animatrice. D'ailleurs, les parents rencontrés lors des deux entretiens de groupe ont respectivement vécu huit ou dix séances plutôt que neuf. Les animatrices ont évoqué ne pas avoir pris de pauses (un seul groupe a pris une pause lors d'une seule séance). Les animatrices nommaient que les parents n'en manifestaient pas le besoin ou

qu'elles n'avaient tout simplement pas le temps d'en prendre une. Selon les animatrices, des raisons peuvent justifier que les séances excèdent le temps prévu, notamment les retards des participants : « Ça commençait à 10h et les personnes continuaient à arriver jusqu'à 11h15 », ainsi que le besoin des parents d'exprimer les émotions vécues lors du parcours migratoire : « Sincèrement, je n'ai jamais pu tenir 2h. C'est un atelier qui fait appel à beaucoup d'émotionnel et si on n'avait pas osé l'espace, on aurait manqué notre coup ».

Pour ce qui est de l'horaire des séances, les animatrices ont su faire preuve de flexibilité dans le but de s'accommoder au plus grand nombre de parents. Un groupe a reçu les séances le samedi après-midi, alors que l'autre groupe a d'abord pris place de 12h à 14h le vendredi, puis de 9h à 11h le même jour. Ces ajustements ont été nécessaires selon les parents et l'animatrice du deuxième groupe parce qu'un trop grand nombre de parents avaient des obligations après 14h et, comme la durée du groupe excédait souvent l'heure prévue, des parents pouvaient manquer des éléments du contenu.

L'observation systématique des groupes a aussi permis de confirmer les retards et la prolongation des séances de plusieurs minutes. En fait, dans le groupe C, trois parents ont participé à la séance observée et deux d'entre eux sont arrivés en retard de plus de 15 minutes. Ce groupe a terminé une vingtaine de minutes plus tard que prévu. Dans le groupe A, la séance a débuté 35 minutes plus tard que l'heure convenue. L'animatrice ainsi que la moitié du groupe sont arrivés en retard et la séance a duré une heure de plus que prévu.

**Contenu et activités.** Dans l'ensemble, le contenu a été abordé tel que prévu par les animatrices. Toutefois, certaines de leurs décisions ont eu un impact sur la façon dont il a été dispensé aux parents. En effet, les animatrices avaient tendance à passer plus de temps que prévu sur certains contenus, ce qui faisait en sorte qu'elles finissaient par accorder moins de temps à d'autres. Elles pouvaient aussi reprendre les sujets discutés à une séance précédente à cause de l'absence de certains parents. Une animatrice a aussi décidé de remplacer des activités prévues à l'horaire par des témoignages d'immigrants, ce qui a fait en sorte que son groupe n'a pas eu accès au même contenu que les autres.

Pour présenter les écarts entre ce qui était prévu et ce qui s'est réalisé, toutes les séances ont été divisées en six périodes. Les périodes représentent chacune des activités prévues au cours

d'une séance (accueil et rappel de la dernière séance; activité 1; pause; etc.). Bien que les activités soient les mêmes à chaque séance, le temps qui leur est accordé peut varier d'une séance à l'autre. Afin de mesurer si les périodes prévues se sont bien réalisées, chaque période s'est vue attribuer une proportion correspondant au nombre de minutes qu'elle occupe sur le nombre total de minutes de la séance. Ainsi, chaque fois qu'une animatrice déclarait ne pas avoir fait une période, la proportion de minutes qu'elle occupait était retirée du total de la séance. Cela a permis de connaître la proportion de temps associée aux périodes réalisées lors de chaque séance. Dans le cadre de cette analyse, l'attention est portée au nombre de périodes réalisées et non réalisées par les animatrices à chaque séance. Suite à cette analyse, le pourcentage des périodes réalisées et non réalisées est établie.

La figure 1 met en évidence le pourcentage moyen de périodes réalisées par les quatre groupes pour chaque séance, ainsi que le pourcentage moyen de périodes non réalisées. Globalement, 60% des périodes sont réalisées. L'exécution de la première séance et de la sixième est la plus près des attentes, alors que la huitième est celle qui s'en éloigne le plus. Comme la séance 9 n'était pas structurée de la même façon que les huit autres, elle n'a pas pu être considérée dans ces analyses. Aucune séance n'a été réalisée conformément à la planification initiale, c'est-à-dire qu'à chaque séance au moins une période n'a pas été effectuée.

L'écart-type permet d'observer l'écart entre un ensemble de données (ici un groupe) et sa moyenne (ici l'ensemble des groupes). La figure 1 illustre un écart-type variant entre 17% et 19% pour les séances 1, 2, 5 et 8. Les séances 4 et 6 présentent quant à elles un écart-type respectif de 13 % et de 14%. De plus, la septième séance présente l'écart-type le plus élevé (28%). La troisième séance est celle qui démontre le plus petit écart-type (9%). Les animatrices ont donc animé cette séance de façon relativement similaire.

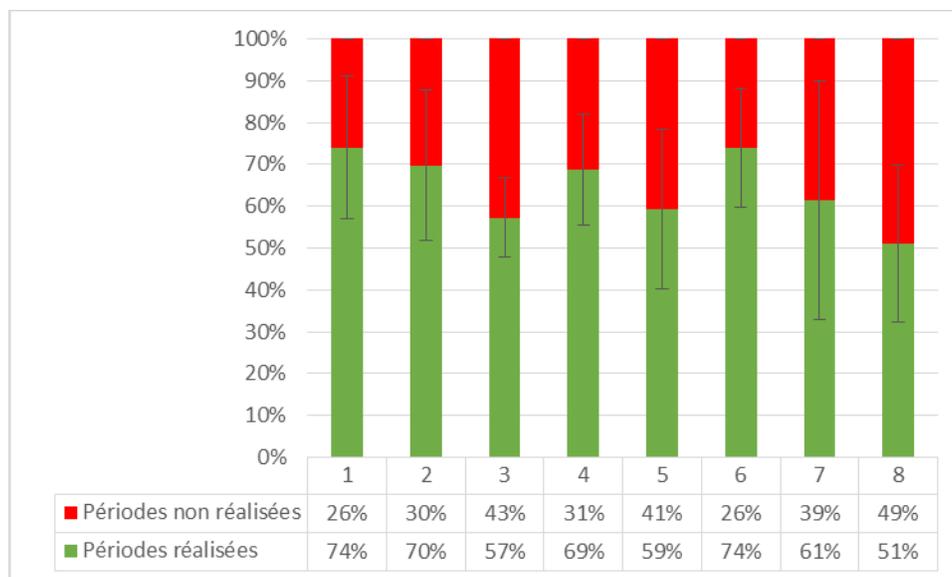


Figure 1. Pourcentage des périodes réalisées à chaque séance par l'ensemble des groupes.

Afin de détailler plus précisément les raisons qui sous-tendent le fait que les animatrices n'aient pas réalisé toutes les périodes prévues, le tableau III regroupe l'ensemble de leurs justifications.

Tableau III. Justifications des animatrices quant à la non-conformité par séance

Séances	Justifications
1	Le manque de temps pour couvrir l'ensemble des contenus a justifié le fait que la pause ne soit pas effectuée et que la séance a duré plus longtemps que prévu.
2	Le fait que plusieurs nouveaux parents intègrent le groupe a fait en sorte que des groupes ont refait la séance 1 plutôt que de transmettre le contenu prévu. Par manque de temps, les activités 4 à 7 n'ont pas eu lieu dans certains groupes.
3	Les animatrices ont évoqué ne pas avoir eu assez de temps pour faire l'ensemble des activités lors de cette séance. Certaines ont donné les activités prévues à faire en devoir, alors que d'autres ont planifié reprendre les activités à la prochaine séance.
4	Les animatrices mentionnent ne pas avoir été en mesure de réaliser les activités prévues, sans toutefois s'expliquer.
5	Certaines des animatrices ont passé plus d'une heure sur la première période, ce qui explique qu'elles n'ont pas eu le temps de faire le reste de la planification. D'autres ont remplacé le contenu prévu par des conférences sur le parcours d'une personne issue de l'immigration.

- 6 Dans cette séance, certaines animatrices ont fait pratiquement l'ensemble du contenu prévu, alors que d'autres n'ont fait seulement que les périodes prévues en début de séances. Celles qui n'ont pas respecté la planification initiale nomment que c'est l'intensité des émotions vécues par les parents qui expliquent qu'elles aient passé plus de temps sur les périodes prévues en début de rencontre.
  - 7 L'absence de justifications des animatrices ne permet pas de comprendre les écarts entre la planification initiale et la prestation réelle.
  - 8 Les animatrices soulignent qu'elles auraient eu besoin d'un représentant de la protection de la jeunesse pour livrer le contenu; on observe aussi que des périodes n'ont pas été réalisées du tout par les animatrices.
  - 9 Le faible pourcentage d'activités réalisées peut s'expliquer par le fait que plusieurs animatrices n'ont pas fait cette séance avec leur groupe. Il est aussi à considérer que seulement la moitié de la séance était planifiée, le reste étant destiné à la célébration de la fin des ateliers.
- 

Pour sa part, la figure 2 repère les périodes qui ont eu tendance à être effectuées et lesquelles ont été le plus souvent omises lors des séances 1 à 8. Ici encore, étant donné que la séance 9 était animée de façon différente, elle n'a pas pu être considérée dans cette analyse. L'examen des moyennes de périodes « réalisées » permet de dégager une tendance : plus la rencontre avance, moins les périodes sont réalisées (plus grande conformité en début de rencontre qu'à la fin). On constate à la figure 2 que la première et la deuxième période présentent les pourcentages de réalisation les plus élevés. Elles sont respectivement associées à la période de retour sur la dernière séance et de présentation de la séance en cours, ainsi qu'à la première activité de groupe. Le pourcentage de réalisation diminue à 59 % lors des périodes d'animation d'une deuxième activité de groupe (période 4). À la période 5, lorsqu'un retour sur la séance du jour est prévu, les animatrices ont en moyenne fait 53% du contenu planifié. Pour ce qui est de la période 6, destinée à introduire la séance suivante, c'est une moyenne de 47% du contenu qui est livré. La troisième période, la pause de 15 minutes, est la moins réalisée.

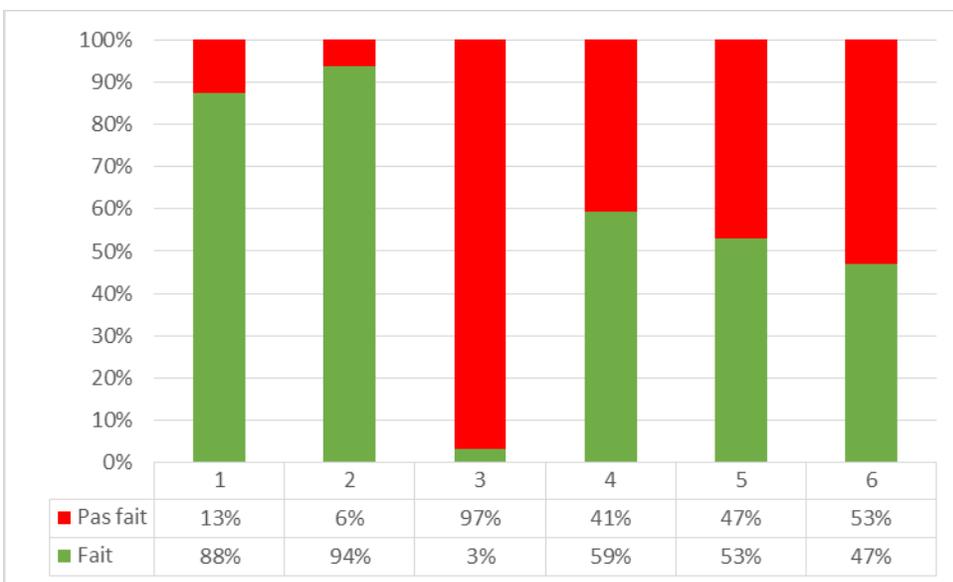


Figure 2. Pourcentage moyen de réalisation de chaque période.

**Faits saillants.** Les analyses faites en vue de répondre à la première question de recherche rendent compte que le déroulement de *Familles immigrantes en transition* s’est fait de façon plutôt non conforme. D’abord, le titre du programme a porté confusion autant chez les animatrices que chez les parents, ce qui a influencé le recrutement des parents. Ensuite, certains attributs du groupe de parents n’ont pas été respectés par les animateurs, notamment le fait de préserver un groupe fermé et que les participants soient issus de l’immigration récente. Le groupe d’animatrices a toutefois relativement bien présenté les caractéristiques prévues en ce qui a trait à l’expérience en intervention qui était attendu afin d’animer le groupe, ainsi que les connaissances des réalités et des défis des personnes issues de l’immigration.

Le non-respect du temps alloué à chaque activité a été un élément important de non-conformité à la planification initiale, résultant quelques fois au retrait d’une ou de plusieurs activités prévues à l’horaire. Le non-respect du temps a aussi eu un impact sur la façon dont le contenu a été dispensé aux parents. En fait, bien que les thèmes puissent être abordés, les activités n’avaient pas toujours lieu ou pouvaient être remplacées par d’autres activités planifiées par l’animatrice.

Selon les animatrices, des raisons peuvent justifier les écarts entre la planification initiale et ce qu’elles ont été en mesure de réaliser lors de leur animation. Elles identifient entre autres

comme motifs, le manque de temps pour effectuer chaque activité ainsi que les retards des parents aux séances. L'analyse permet aussi d'observer qu'un même contenu a parfois été repris à plus d'une séance et que cela peut avoir contribué au fait que les animatrices n'avaient pas assez de temps pour aborder tout le contenu prévu lors de chaque séance. Les nouveaux contenus qui ont été ajoutés aux contenus originaux à certaines séances peuvent aussi expliquer l'écart entre la planification initiale et la réalisation réelle des séances.

### **Appréciation du programme par les parents et les animatrices**

**Contenu.** Selon les parents ayant participé aux entretiens de groupe, le contenu abordé lors du programme était intéressant et pertinent : « C'est pour ça qu'on a eu de bonnes discussions, c'est parce que c'est tous des sujets qui sont là, on y a pensé chez nous » (Parent). Une animatrice juge toutefois que certains aspects du contenu n'étaient pas nécessaires : « J'avais l'impression parfois que je donnais des conseils, que je transmettais les messages et le contenu de la formation, et que pour elles, c'était du déjà-vu, du déjà su ». Toutefois, lorsque les mères ont été questionnées par rapport au contenu, elles ont souligné qu'il était positif pour elles d'entendre que ce qu'elles faisaient déjà correspondait aux meilleures pratiques à promouvoir avec leur enfant : « Tu sais, comme quand les 5 C viennent confirmer que tu fais la bonne chose. C'est ce qu'on enseigne et toi c'est un réflexe ». Le contenu a aussi été apprécié par un parent qui ne prônait pas ce type de discipline à l'origine : « Il y en a une justement, on parlait des 'C', de la cohérence, et ça a cliqué ! Ça lui est resté au point où on disait : ' avec quoi tu repars ? ' et elle dit : 'Avec la cohérence' » (Animatrice).

En plus de l'importance accordée au contenu partagé durant les rencontres, les animatrices jugent que si elles disposaient du contenu en anglais, elles pourraient rejoindre une clientèle immigrante plus vaste.

**Activités.** Les activités proposées ont dans l'ensemble été appréciées. Les parents comme les animatrices ont eu des mots positifs sur les façons dont les discussions étaient amenées. Une

animatrice trouvait les activités « toutes pertinentes, intéressantes et le fun à faire », selon elle « ça a permis la discussion, les échanges ».

Les activités amorcées par une vidéo ont suscité des opinions divergentes de la part des parents et des animatrices. D'abord, la stratégie pédagogique comme telle n'a pas fait l'unanimité, comme il est possible de comprendre dans les commentaires suivants : « Donc de montrer à la télévision 'voilà comment agissent les immigrants et voilà la bonne façon d'agir pour vous ce n'est pas comme ça qu'il faut faire ', c'était un petit peu injuste ». Toutefois, d'autres commentaires évoquent plutôt la pertinence des vidéos dans leurs apprentissages : « Moi j'ai bien aimé les vidéos, (...) j'ai appris beaucoup de choses à partir de ces vidéos là ». Un autre parent nommait : « Parfois ces vidéos je les compare à des situations que j'ai vécues. Dans ces cas-là, je me corrigeais, à travers ». Lorsque les animatrices ont eu à se prononcer sur le sujet, elles ont partagé qu'elles vivaient un inconfort à présenter les vidéos, qu'elles devaient les « défendre » et justifier leur utilisation.

Moi j'ai plusieurs mamans qui ont trouvé que le ton, c'était trop direct, alors je leur ai expliqué le trait grossit parce qu'on veut faire comprendre et qu'on veut faire passer quelque chose, mais une maman m'a dit : « Ah non on ne parle pas comme ça dans la vraie vie, ce n'est pas représentatif ».

Des animatrices ont aussi nommé que le lien entre l'objectif d'une rencontre et la vidéo était difficile à établir. Une d'elles a aussi émis une suggestion : « Moi je dirais qu'on l'enlèverait complètement, le remplacer en faisant des scénarios écrits dans lesquels on pourrait faire des jeux de rôles ».

**Organisation temporelle.** Tel que mentionné plus haut, le temps a été difficilement respecté lors des séances. Les animatrices considèrent toutes que les séances devraient durer plus longtemps afin d'arriver à livrer tout le contenu. À cet effet, lors des deux premiers modules, des animatrices ont nommé que le temps dont elles disposaient était insuffisant. Pour ce qui est du troisième module, des animatrices considèrent qu'il leur manquait de temps, alors que d'autres nommaient en avoir suffisamment. Pour les mamans, le fait que les séances durent plus

longtemps n'était pas un problème ; une maman nommait même qu'elle restait volontairement plus longtemps aux séances.

Quand c'était l'après-midi, moi je restais jusqu'à 16h, 16h30! Et le matin on restait jusqu'à 13 heures. Donc on ne respectait jamais, on avait toujours quelque chose à dire. Et surtout avec le temps on restait plus parce qu'on a tissé plus de liens et on se connaissait plus l'une l'autre et on avait toujours quelque chose à se dire.

Lorsque questionnées sur le réalisme de compléter les séances en deux heures, les mères du groupe A ont considéré que le temps donné n'était pas réaliste car « c'était un bon groupe nombreux, donc pour donner la parole à chacune d'entre nous, on prenait minimum un quart d'heure chacune, plus que ça ». Toutefois, les parents du groupe C, qui étaient entre trois et cinq chaque séance, considéraient que deux heures étaient suffisantes.

Deux types d'opinions ont émergé quant à l'appréciation de l'aspect temporel des séances. Les membres du groupe A ont nommé que, bien qu'elles aient l'impression d'avoir eu assez de temps pour aborder le contenu, elles auraient aimé avoir plus de temps et plus de séances pour parler de leur vécu d'immigrant. Une mère du même groupe considère toutefois que si elle avait travaillé, il aurait été difficile pour elle d'assister à des rencontres de plus de deux heures. Pour ce qui est du groupe C, les participantes nommaient qu'elles étaient satisfaites de la durée des séances, même qu'elles ont su condenser deux séances en une seule sans se sentir pressées pour aborder les sujets prévus.

**Composition du groupe.** Les deux groupes de parents rencontrés se sont positionnés quant à leur appréciation du groupe qu'ils composaient. Dans chacun d'eux, les parents ont nommé des caractéristiques qu'ils appréciaient de leur groupe. À défaut de s'apparenter les unes aux autres, les caractéristiques à privilégier selon les parents d'un groupe étaient contradictoires avec celles nommées dans le deuxième groupe. À cet effet, la pertinence de la diversité culturelle des membres est partagée par l'animatrice d'un groupe : « moi j'ai eu la chance d'avoir des personnes de plusieurs communautés, plusieurs pays. Ça veut dire, disons des hispanophones, des Africains, des Syriens, des Irakiens ». À l'inverse, l'intérêt de partager la même origine

culturelle a été soulevé dans l'autre groupe : « J'ai aimé qu'on était tous des algériens. On vivait tous en Algérie chacun dans une région mais les idées en général elles étaient la même chose ».

Les mères se sont aussi positionnées quant à la pertinence d'assister aux rencontres en couple. Bien qu'elles aimeraient que leur conjoint bénéficient des mêmes connaissances qu'elles, elles sont contre l'idée de participer en couple.

L'avoir avec moi durant l'atelier, non! Je racontais certaines choses et il n'est pas au courant, donc ça me rendrait mal à l'aise. Parce que les hommes de chez nous, ils ne sont pas comme les hommes ici, c'est des hommes qui aiment contrôler et tout avoir sous la main. Paraîtrait que la femme a pris une certaine liberté, mais je ne crois pas qu'il accepterait certaines idées.

Une autre maman aimait pouvoir raconter à sa façon son expérience vécue dans le groupe : « je ne vais pas lui raconter ce que j'ai dit, je ne lui dirai pas que je me suis extériorisée de cette manière parce que lui il va me dire : ah oui, comment ça, comment ça tu as décrit ça, et là il sera fâché. Donc on est mieux comme ça ».

Contrairement à l'opinion des mamans, une animatrice voyait la présence de couples comme une composante des ateliers à privilégier : « Justement, si on parle des familles immigrantes en transition, moi j'invite papa-maman. Parce que ce sont les familles : c'est tout le monde. Je suis tout à fait d'accord avec la mixité du groupe ». D'une autre perspective, une animatrice craignait que la présence d'hommes dans le groupe nuise à l'expression des femmes : « Mais si je prends mon groupe de femmes, s'il y avait eu un homme, elles n'y auraient peut-être pas assisté. Et même si elles avaient assisté, elles ne se seraient pas livrées comme ça a été le cas ».

Après s'être positionnées en ce qui a trait à la présence des hommes et des conjoints dans le groupe, les femmes ont soulevé qu'elles trouvaient important que leurs conjoints soient impliqués de façon directe ou indirecte aux séances. L'une d'elles aurait aimé pouvoir rapporter quelque chose à la maison : « Donc moi je raconte à mon mari, je lui fais un petit résumé, mais je n'ai rien entre les mains pour lui rapporter, oui, mais s'il y avait eu quelque chose de destiné à lui il aurait fait un petit effort pour le lire ».

En ce qui a trait à la taille du groupe, un parent du plus petit groupe sondé a précisé que les échanges auraient pu être plus bénéfiques s'il y avait eu davantage de parents : « Puis je pense

que ça aurait été encore plus intéressant si on avait été comme une dizaine de mamans. Ça aurait été beaucoup plus enrichissant pour tout le monde. Alors je trouve ça dommage ».

**Animation.** Dans l'un des deux groupes questionnés, les parents ont apprécié que l'animatrice ait elle-même vécu un parcours migratoire et qu'elle soit de la même culture que les membres du groupe. Les parents ont d'ailleurs décrit l'influence que la culture de l'animatrice a pu avoir sur leurs apprentissages : « le fait qu'elle soit de la même culture aussi, parce qu'elle comprend, elle pose les bonnes questions, elle tape sur le bon point ». Toutefois, aucun commentaire en ce qui a trait à la différence de culture entre les animatrices et les participants de l'autre groupe n'a été noté. Les deux groupes ont toutefois nommé que les animatrices ont démontré une absence de jugement dans les interventions des animatrices. Elles se sont aussi senties comprises et validées dans leurs émotions et les défis auxquelles elles faisaient face au quotidien, ce qui les a aidées à s'ouvrir davantage.

**Formation et soutien à l'animation.** Pour leur part, les animatrices considèrent que la formation a eu des impacts favorables sur la façon dont elles ont dispensé le contenu. Celles-ci suggèrent de continuer de former des animateurs qui présentent déjà une certaine expérience en animation de groupe. Elles proposent aussi que l'animatrice soit accompagnée tout au long du processus d'animation par une personne à laquelle elle pourrait se référer au besoin, lorsqu'elle n'est pas familière avec un thème par exemple. Les animatrices croient également qu'elles doivent être mieux outillées pour référer les parents aux bons endroits lorsqu'ils présentent d'autres besoins. Elles recommandent de conserver la formule des deux journées de formation avant le début du programme, mais de faire une journée complète de formation une fois que le programme ait débuté, contrairement à une demi-journée. Les animatrices se prononcent aussi favorablement envers la pertinence des guides offerts pour les soutenir dans leur animation.

**Faits saillants.** L'évaluation conduite afin de répondre à la deuxième question de recherche permet de constater que les parents et les animatrices ont une appréciation plutôt favorable du programme. Certains aspects ont été fortement appréciés par les parents, notamment le contenu, qui a permis aux mères d'aborder des sujets sur lesquels elles n'avaient pas eu la chance de s'exprimer depuis l'immigration. Les mères ont également bien apprécié la composition du groupe, soulignant qu'elles ont aimé participer au groupe entre femmes et sans leur conjoint.

L'animation a été une autre composante du programme qui a plu aux mères et aux animatrices. Les activités ont aussi dans l'ensemble été bien appréciées, mais les animatrices et les mères ont émis des opinions mitigées quant à la pertinence des vidéos pour l'apprentissage.

L'évaluation a aussi permis de soulever les éléments moins appréciés par les parents et les animatrices. À cet effet, la composante temporelle présente un défi : les animatrices auraient apprécié avoir plus de temps pour aborder le contenu et les parents avoir davantage de temps pour s'exprimer.

### **Effets perçus du programme sur les parents**

Tant les parents que les animatrices ont perçu que certains aspects de la vie des parents ont subi des changements suite à la participation au projet. Ces changements se sont répercutés dans la vie sociale, affective et intellectuelle des parents. Des changements au niveau des comportements des parents sont aussi observés.

**Vie sociale.** Les parents ont évoqué que leur participation a créé des liens entre eux. Selon ceux-ci, ils ont tissé des liens et c'est ce qui a fait en sorte qu'ils sont restés plus longtemps aux ateliers. Les animatrices ont aussi observé que les parents ont l'intention de continuer à se voir après les séances et que les séances ont eu un effet positif au niveau social :

Ça a brisé l'isolement de quelques femmes qui étaient toutes seules à la maison avec l'enfant, elles n'avaient pas d'amis. Et elles se sont fait un réseau d'amis. Et par exemple, je sais que deux des mères continuent à se voir, à prendre un café régulièrement.

**Vie affective.** Parmi les changements perçus, la confiance est un des thèmes qui a émergé dans le discours des parents. Voici comment un parent fait état de la confiance qu'il a développé au cours des ateliers : « c'était bénéfique dans tous les sens, pour moi, le fait que j'apporte, avec les autres ça me développe une confiance en soi ».

Lorsque questionnées sur les effets perçus chez les mères suite à leur participation au programme, les animatrices nomment les avoir entendus partager avoir vécu une diminution du stress. Cet effet n'a toutefois pas été relevé dans les entretiens conduits auprès des mères.

**Vie intellectuelle.** En ce qui a trait à la vie intellectuelle, on peut observer que l'acquisition de nouvelles connaissances constitue un effet rapporté par les parents : « et là avec [nom d'animatrice] j'étais bien informée et j'ai appris beaucoup de choses, qu'il faut qu'il y ait une discipline pour l'enfant, une routine et j'ai continué à revivre la même vie que je vivais avant et j'étais à l'aise ».

Les participants des deux groupes ont relevé spontanément les différentes façons que leur participation aux ateliers leur a permis de prendre le temps de réfléchir sur différents sujets relatifs à l'immigration : « on réfléchit par rapport à notre transition, par rapport à tout ce qui se passe avec la maternité, mais aussi à l'éducation des enfants, les élever dans un contexte différent de celui dans lequel on a été élevé ».

Au cours des entretiens de groupe, les parents ont évoqué le fait que les ateliers les avaient aidés à se préparer aux étapes subséquentes auxquelles ils seront exposés dans leur vie d'immigrant. Ils ont rapporté que le programme leur a permis de réfléchir sur ce qui les attend, et les défis qu'ils auront à relever. Selon eux : « Ça donne l'espoir que c'est difficile maintenant, mais que c'est possible de passer au travers ».

**Comportements.** Les changements de comportements rapportés prennent différentes formes selon les parents. Les mères disent qu'elles avaient tendance à « être plus ouvertes et à s'informer davantage » suite à leur participation au programme. Une mère d'un autre groupe trouve qu'elle « peut parler sans avoir peur, sans avoir peur des préjugés », alors qu'une autre disait « après neuf rencontres j'ai réalisé que c'est moi-même qui changeais ». Les animatrices ont aussi évoqué avoir vu les mères se transformer, sans toutefois préciser la nature des transformations.

**Faits saillants.** Les résultats à la troisième question de recherche suggèrent que les effets perçus chez les mamans ayant participé aux ateliers sont positifs et se sont répercutés à plusieurs niveaux. En effet, des changements ont été rapportés dans leur vie sociale ainsi dans leur vie affective et intellectuelle. Les changements ont aussi été mentionnés dans les comportements des parents. Peu importe de quels types ont été les changements, ceux-ci étaient empreints d'une

connotation positive. Il semble qu'il n'y ait pas eu de changements non souhaitables suite à la participation des mères aux ateliers.

## Chapitre 4 : Discussion

La recherche avait pour visée d'évaluer la mise à l'essai des ateliers *Familles immigrantes en transition*. Plus précisément, elle a permis que la conformité soit évaluée, que l'appréciation des ateliers soit documentée et que les effets perçus par les deux types de participants soient partagés. Pour atteindre ces objectifs, quelques moyens ont été mis en place, dont la conduite d'entretiens semi-structurés, la complétion de questionnaires par les parents et les animatrices, ainsi que des sessions d'observations directes. Plusieurs constats ont émergé suite aux analyses. D'abord, sont identifiés des éléments de conformité et de non-conformité en ce qui a trait à la mise à l'essai des ateliers. Les composantes des ateliers appréciées et moins appréciées par les participants se dégagent également, en plus des effets perçus à la fin des ateliers. Les faits saillants des réponses à chacune des questions de recherche sont d'abord détaillés dans ce chapitre. Ceux-ci sont également mis en perspective en considérant les recherches ayant étudié le sujet. Compte tenu de l'origine de la démarche évaluative, une section de la discussion est accordée aux recommandations pour la pérennisation des ateliers. Enfin, la présentation des forces et des limites de la recherche clora ce chapitre.

### Faits saillants

**Évaluation de la conformité.** L'évaluation de la conformité des ateliers a permis d'identifier les éléments se rapprochant et ceux s'éloignant de la planification initiale. Certains ont eu des implications importantes sur la mise à l'essai des ateliers et sur le déroulement des séances, notamment les aspects relatifs à l'animation et aux caractéristiques du groupe. Les aspects liés à l'animation ciblent particulièrement les caractéristiques des animatrices. À cet effet, bien que celles-ci aient déjà fait l'animation de groupe, elles présentent uniquement quelques mois d'expérience, à raison de quelques heures par semaine. Ceci peut d'ailleurs avoir contribué à ce qu'il leur soit difficile de faire la gestion du tour de parole et d'intervenir sur les retards des participants. Le groupe de parents a aussi présenté des attributs non planifiés qui ont eu un impact sur le déroulement des séances, par exemple, le nombre de personnes qui composaient les groupes. Dans un de ceux-ci, les séances étaient offertes alors qu'il n'y avait que trois ou quatre parents. Comme les parents sont au centre des activités proposées, il est possible que les échanges aient été moins riches lors de ces séances. D'ailleurs, une participante a soulevé ce

point lors d'un entretien de groupe. Alors qu'il était attendu que des hommes, des femmes et même des couples participent aux ateliers, dans les groupes étudiés, uniquement des femmes y ont participé. Bien que celles-ci aient souligné avoir apprécié être entre femmes, la possibilité de participer à un groupe mixte semble toujours être envisageable. Les résultats suggèrent aussi que les parents ont des réserves quant à l'éventualité de participer en couple. Par ailleurs, il semble que la présence de femmes dans le groupe ait convenu aux parents qui ont participé aux ateliers et que l'absence d'hommes n'ait pas entravé l'atteinte des objectifs des ateliers. Il en est de même pour l'origine culturelle des participantes.

D'autres éléments de non-conformité ont été observés lors du déroulement des séances. Le non-respect de l'horaire de chaque activité et du temps qui y était accordé sont des aspects significatifs ayant eu des impacts sur la façon dont les ateliers ont été vécus par les parents. Étant donné que des activités se prolongeaient de plusieurs minutes, que d'autres pouvaient être faites à plus d'une reprise ou que certaines étaient remplacées par des initiatives de l'animatrice, il est possible de se questionner quant à l'efficacité des moyens mis en place pour faire prendre conscience aux parents d'un concept ou d'un enjeu important dans leur famille. Le fait que les thèmes prévus à l'ordre du jour aient été abordés à chaque séance est toutefois un élément de conformité qui se veut rassurant, car il contribue à ce que les messages essentiels des ateliers soient véhiculés.

**Appréciation des ateliers et effets perçus.** Grâce aux trois entretiens de groupe, les parents ainsi que les animatrices se sont exprimés sur leur appréciation des ateliers. Cette appréciation s'est avérée favorable pour plusieurs composantes des ateliers, notamment au niveau des sujets présentés et de la façon dont ceux-ci étaient abordés en groupe. Les sujets de discussion permettaient aux parents de s'exprimer sur des réalités de leur quotidien d'immigrant à un moment ou à un autre de leur parcours. L'intérêt porté aux sujets de discussion, ainsi qu'à la majorité des activités proposées, a contribué à l'appréciation des ateliers du point de vue des parents comme des animatrices. Les particularités du groupe de parents et des animatrices ont aussi contribué à l'appréciation des ateliers par les participants. Les parents des deux groupes ont dégagé des aspects positifs reliés à chacun de leur groupe, et ce, malgré que certaines de ces

caractéristiques s'opposaient les unes aux autres, notamment le fait qu'il y ait ou non la même appartenance culturelle chez l'animatrice et chez les parents. Un des groupes s'est toutefois distingué en évoquant avoir moins apprécié le faible nombre de participants aux séances, réalité à laquelle l'autre groupe n'a pas été exposé. Malgré cette distinction, l'animation et les caractéristiques propres aux animatrices ont fait l'unanimité dans chacun des groupes. Par contre, un des aspects ayant contribué à une moins forte appréciation des ateliers chez un groupe de parents et l'ensemble des animatrices est le temps accordé aux activités. Les parents auraient souhaité avoir davantage de temps pour échanger sur leur vécu d'immigrant alors que les animatrices nommaient ne pas en avoir suffisamment pour faire les activités prescrites.

Somme toute, les ateliers *Familles immigrantes en transition* ont été bien appréciés. Les commentaires quant à l'appréciation des ateliers permettent de mettre en valeur les aspects qui font du sens pour les parents et les animatrices ainsi que les composantes qui gagneraient à être bonifiées dans le but d'améliorer l'expérience vécue et les apprentissages qui peuvent être retirés par les prochains parents. D'ailleurs, au cours des séances, des participants ont suggéré à d'autres parents de prendre part aux ateliers. Une fois le tout complété, les parents comme les animatrices nomment qu'ils recommandent les ateliers à d'autres familles immigrantes.

En ce qui a trait aux effets perçus, les parents comme les animatrices ont rapporté des changements attribués à la participation aux ateliers. Ces changements ont tous été à connotation positive pour les participants et se sont répercutés dans différents aspects de leur vie (sociale, affective, intellectuelle et sur le plan comportemental). Aucun effet indésirable n'a été noté. Ces constats laissent entrevoir que des impacts positifs sont vécus suite à la participation aux ateliers.

### **Liens entre les constats principaux et les écrits scientifiques**

Les résultats obtenus quant à la participation des parents aux ateliers indiquent que peu d'entre eux ont été assidus à chaque rencontre. Ce type de participation a aussi été documenté dans les écrits scientifiques dans lesquels des catégories sont attribuées aux participants selon leur présence au groupe. L'une des catégories regroupe les personnes inscrites sans avoir participé aux ateliers, l'autre inclut les personnes ayant été présentes à chacune des séances. La dernière catégorie est composée de personnes ayant une participation variable, ayant soit participé à quelques-unes des séances, ayant abandonné la participation ou ayant eu une forte

participation en début de programme et une faible participation ensuite (Coatsworth, Duncan, Pantin et Szapocznik, 2006; Xiao et al., 2016). Tout au long des neuf semaines lors desquelles les ateliers ont été offerts, certaines des catégories de participants ont été observées. Plus particulièrement, il a été noté que des personnes étaient présentes à chacune des rencontres alors que d'autres s'étaient inscrites en n'ayant participé à aucune séance. Enfin, des personnes à participation variable ainsi que des parents ayant abandonné leur participation ont également pris part aux ateliers. La prédominance d'une participation variable des parents aux ateliers n'est pas sans conséquence. En fait, bien qu'après trois séances des parents sont en mesure d'acquérir certains contenus suite à leur participation à un programme ciblant les habiletés parentales, pour commencer à constater des changements dans les comportements de l'enfant, ils doivent au moins être présents à plus de trois rencontres (Baydar, Reid et Webster-Stratton, 2003). Une étude au sujet d'un programme visant à développer les pratiques parentales identifie aussi que les parents qui assistent le plus souvent aux rencontres sont ceux qui voient leurs pratiques parentales améliorées, et que ces changements se maintiennent après plusieurs mois (Maher, Marcynyszyn, Corwin et Hodnett, 2011). En plus de l'impact sur l'adhésion au contenu, il semble que les parents démontrent un plus fort engagement envers les activités lorsqu'ils sont plus souvent présents aux rencontres (Pilette, Letarte, Normandeau et Robaey, 2010). De plus, l'engagement des parents aux ateliers a un impact sur les effets perceptibles suite à la participation à un programme (Pilette et al., 2010).

Au sein de chacun des groupes ayant participé à l'étude, a également été observée une absence de pères, ce qui est commun en matière de groupe d'intervention ciblant les parents. En effet, bien que les mères comme les pères soient invités à participer aux activités, force est de constater que les pères sont souvent absents (Cowan, Cowan, Pruett, Pruett et Gillette, 2014).

Dans le cadre de la présente recherche, une faible conformité a été observée lors de la mise à l'essai des ateliers. Généralement, lorsque l'évaluation de l'implantation de programme est conduite, il est attendu que des résultats avoisinant le 60 % de conformité soient obtenus. Quelques études obtiennent des pourcentages plus élevés (80 %) alors que l'atteinte d'une conformité de 100 % n'a pas été observée dans les études consultées (Durlak et DuPre, 2008). Le niveau de conformité atteint a un impact sur les effets observés chez les participants. Lorsque l'implantation de programme d'intervention ciblant l'amélioration des pratiques parentales se

rapproche de la planification initiale, les participants retirent davantage d'effets que lorsque l'implantation est moins fidèle (Álvarez, Padilla et Máiquez, 2016; Nicholson, Berthelsen, Williams et Abad, 2010). Le succès du programme est également plus grand lorsque l'implantation s'apparente à la conception initiale (Durlak et DuPre, 2008). Ainsi, les auteurs permettent de justifier l'importance d'assurer une certaine conformité dans la mise à l'essai des ateliers afin de maximiser les effets que les participants peuvent en retirer. Un des aspects analysés de façon quantitative dans la présente étude laisse déjà entrevoir une conformité de 60% en ce qui a trait aux nombres de périodes réalisées, et ce, sans que les autres aspects de non-conformité ne soient pris en compte.

En ce qui a trait aux facteurs qui peuvent influencer la conformité des ateliers, une étude les divise en cinq catégories : le rôle de la communauté, l'impact de la personne qui offre le programme, les caractéristiques liées aux possibilités d'innovation, celles relatives à l'organisme qui souhaite offrir le programme, ainsi que la formation et le soutien offert lors de la mise à l'essai du projet (Durlak et DuPre, 2008). Dans le cadre de la présente étude, trois des quatre derniers facteurs ont eu des impacts à différents niveaux sur la façon dont les ateliers *Familles immigrantes en transition* ont été offerts. Par exemple, l'adhérence des animateurs aux principes directeurs des ateliers et leur intention de suivre entièrement ou partiellement la planification initiale ont influencé le fait qu'ils la respectent ou non. Ainsi, une animatrice qui jugeait que les besoins de la clientèle seraient mieux répondus par des conférences d'immigrants déjà établis, a inclus ce type d'activité à la programmation des ateliers malgré ses conséquences sur la non réalisation d'autres activités prévues. Par ailleurs, les caractéristiques liées à l'innovation ont aussi eu leur rôle à jouer dans la façon dont les ateliers ont pris forme. On considère notamment que le fait que les ateliers soient animés dans des organismes qui entretiennent des cibles d'interventions divergentes aux fondements des ateliers, a pu avoir un impact sur la conformité. Ainsi, des parents habitués à fréquenter la ressource de façon ponctuelle, lorsqu'ils ont des questions ou des besoins sporadiques, ont probablement reproduit les mêmes habitudes avec les ateliers offerts même si le contexte ne s'y prêtait pas. Enfin, les ressources comme la formation et le soutien offert lors de l'application des ateliers ont pu avoir une incidence sur l'implantation. Il est connu que la formation reçue présente un impact sur l'habileté des animateurs à offrir un programme. Il est possible qu'elle n'ait pas complètement

répondu au besoin des animatrices et qu'elle soit en partie responsable de la non-conformité de certains aspects des ateliers (Funderburk et Shepardson, 2017).

D'autres parallèles s'établissent entre les résultats de la recherche et les écrits scientifiques, notamment en lien avec les effets perçus suite à la participation à un groupe d'intervention. Une recherche évaluant l'effet d'une intervention de groupe sur l'estime de soi, le soutien social, l'humeur et les pratiques parentales des mères, note qu'avant leur participation, les parents se sentaient seuls, isolés, peu ouverts à échanger sur leurs situations personnelles, alors qu'après le groupe, les mères étaient plus ouvertes à partager leurs expériences et présentaient une plus grande confiance envers le groupe (Lipman et al., 2007). De plus, d'autres études quantitatives et qualitatives ainsi qu'une méta-analyse ciblant les effets observés suite à la participation à un groupe d'habiletés parentales identifient des effets similaires. Les effets de l'intervention sont observés au niveau de la diminution du stress (Bennett, Barlow, Huband, Smailagic et Roloff, 2013; Bodenmann et al., 2008; Cann et al., 2003; Fujiwara et al., 2011; Lonutiu, 2016; Maaskant et al., 2017; McDonald et al., 2009; Stattin, Enebrink, Özdemir et Giannotta, 2015; Thijssen, Vink, Muris et de Ruitter, 2017; Turner et Sanders, 2006), de l'amélioration de la relation parents-enfants et des conflits familiaux ainsi que de l'augmentation du sentiment d'efficacité des parents (Bennett et al., 2013; Cann et al., 2003 ; Chu, Bullen, Farruggia, Dittman et Sanders, 2015; Fujiwara et al., 2011; Leung et al., 2003; Lonutiu, 2016; McDonald et al., 2009; Stalker, Rose, Bacallao et Smokowski, 2018).

Par ailleurs, les parents ayant participé à la présente recherche perçoivent des effets s'apparentant à d'autres études, notamment au niveau de l'augmentation du sentiment d'auto efficacité (confiance en soi) et de l'augmentation du soutien social (diminution de l'isolement social) alors que les animatrices soulèvent que les parents perçoivent une réduction du stress suite à leur participation. Ainsi, les effets perçus par les animatrices et les parents suite à la participation aux ateliers *Familles immigrantes en transition* s'apparentent à ceux notés suite à la mise en place d'études scientifiques. De plus, tel que documenté précédemment, le stress vécu par les parents est un des facteurs qui peut les prédisposer à l'utilisation de pratiques parentales inadéquates (Liu, 2015; Pereira et al., 2015). La participation aux ateliers *Familles immigrantes en transition* pourrait réduire le stress perçu chez les parents immigrants, et ainsi diminuer leur risque d'utilisation de pratiques parentales inadéquates. Pour sa part, l'isolement social est une

des caractéristiques observées dans un groupe de parents immigrants qui présentent un impact sur leur bien-être, notamment sur leur santé mentale (Ahmed, Stewart, Teng, Wahoush et Gagnon, 2008; Hurtado-de-Mendoza, Gonzales, Serrano et Kaltman, 2014; Mora et al., 2014; Stacciarini, Smith, Garvan, Wiens et Cottler, 2015). Ainsi, la participation aux ateliers pourrait avoir une contribution spécifique aux enjeux propres aux parents immigrants, en permettant qu'ils perçoivent moins de stress et moins d'isolement social suite à l'immigration.

## **Recommandations**

La recherche permet de décrire et d'évaluer la façon dont s'est déroulée la première mise à l'essai des ateliers *Familles immigrantes en transition*. Il apparaît d'emblée que, même s'ils n'ont pas été offerts exactement comme prévus, les ateliers sont appréciés des parents comme des animatrices et qu'ils suscitent des changements, du moins du point de vue de ces répondants. De cette évaluation découlent néanmoins plusieurs recommandations qui tirent leur origine de l'analyse des données recueillies et qui permettront de bonifier les ateliers. Ces propositions ciblent les domaines relatifs aux ateliers, à la formation et au soutien offert lors des ateliers, à leur animation ainsi qu'aux caractéristiques des participants.

**Les ateliers.** D'abord, la façon dont ont été présentés les ateliers a semé la confusion chez les parents et chez les animatrices. Un titre concis, plus explicite, et une présentation succincte des principes directeurs des ateliers pourraient permettre aux parents d'avoir une idée rapide de la clientèle ciblée par les ateliers ainsi que de savoir ce que le tout peut leur offrir. En ce sens, soutenir les animateurs dans la présentation des ateliers à l'aide d'affiche ou de pamphlets promotionnels contribuerait aussi à ce que ceux-ci les décrivent de façon uniforme et claire afin de réduire les ambiguïtés nommées par les participants lors des ateliers.

**Groupe.** La proposition initiale que les groupes restent fermés n'a pas été respectée. Bien que les parents n'y voient pas d'enjeu, il est recommandé que les groupes restent fermés dès la deuxième rencontre. Les groupes fermés sont indiqués notamment dans les contextes où les participants ont à divulguer des informations personnelles, ce qui est le cas au cours des ateliers *Familles immigrantes en transition* (Turcotte et Lindsay, 2014). De plus, ces groupes permettent aux parents de créer des liens significatifs les uns envers les autres afin d'instaurer un climat de confiance dans le groupe (Turcotte et Lindsay, 2014). Privilégier un groupe fermé permet aussi

de s'assurer que les parents reçoivent la majorité du contenu prévu au programme. De plus, la présence soutenue des parents au cours des activités leur permet de retirer le maximum des ateliers. Le maintien de groupe composé de huit à douze parents est donc recommandé pour favoriser les échanges riches entre les parents, tout en s'assurant que chacun ait un moment pour partager ses idées (Byrne, Salmela-Aro, Read et Rodrigo, 2013). L'offre d'une halte-garderie est aussi recommandée, car elle peut favoriser la participation des parents, voire même des couples (Garcia-Huidobro et al., 2016; Hindman, Brooks et Van Der Zwan, 2012).

**Organisation temporelle.** Des recommandations sont aussi émises quant à l'organisation temporelle des ateliers. Les résultats suggèrent que les parents auraient aimé avoir davantage de temps pour parler de leur vécu d'immigrant, alors que les animatrices jugeaient ne pas avoir assez de temps pour faire toutes les activités prescrites. Les demandes des parents mettent en évidence deux éléments importants. D'abord, ils ont besoin de s'exprimer sur ce qu'ils ont vécu lors de leur parcours migratoire. Ensuite, ils ne sont probablement pas totalement informés des objectifs visés par les ateliers. Pour répondre au premier enjeu, il est suggéré que les parents qui présentent le besoin de s'exprimer davantage soient référés à des organismes qui tiennent des groupes de discussions relatifs à ces sujets dès l'inscription à *Familles immigrantes en transition*, puisque bien qu'un espace soit accordé à ce besoin dans le cadre des ateliers, il ne semble pas suffisant pour le combler. En ce qui a trait aux objectifs, rappeler aux parents les objectifs généraux et spécifiques des ateliers pourrait leur permettre de redéfinir leurs attentes en lien avec leur participation et éviter qu'elles soient non répondues. De plus, la durée des séances s'est révélée un enjeu important lors de l'évaluation des ateliers. En fait, chaque séance est conçue pour être offerte en deux heures étant donné que les ateliers visent à ce que différents parents immigrants y participent, soit des parents intégrés sur le marché du travail comme certains qui ne le sont pas encore. De ce fait, il est important de maintenir la durée prévue par respect pour les autres occupations des parents, considérant qu'elle est un facteur qui peut compliquer leur participation (Spoth, Redmond, Hockaday et Shin, 1996). Il est donc suggéré que les activités ne dépassent pas le temps prévu, mais la pause peut être redistribuée dans différentes activités si les parents jugent ne pas en avoir besoin. En ce qui a trait à l'horaire des séances, offrir différentes plages horaires aux parents afin qu'ils choisissent celle qui correspond le mieux à leur besoin semble tout à fait indiqué (Garcia-Huidobro et al., 2016).

**Généralisation des acquis.** En plus des recommandations visant l'amélioration de la façon dont sont offerts les ateliers, des suggestions sont faites afin de permettre aux parents de retirer le maximum d'effets suite à leur participation. Ces recommandations ont été émises suite au besoin partagé par les parents d'obtenir du soutien pour transmettre le contenu appris pendant les séances à leur conjoint. Cela contribue à ce que les moyens mis en place pour généraliser les connaissances acquises au cours des ateliers dans le milieu de vie des parents soient revus, puisqu'il est connu que les apprentissages faits dans le cadre d'une intervention ciblant les pratiques parentales ne sont souvent pas appliqués dans le quotidien des familles (Lochman et Salekin, 2003). À cet effet, en pratique psychoéducative, le concept d'utilisation est privilégié pour entre autres aider un client à prendre conscience de sa réalité et de la situation dans laquelle il se retrouve (Renou, 2005). Une fois que le client a pris conscience de sa situation, des défis auxquels il s'expose ainsi que des changements à apporter dans son quotidien, il est en mesure de généraliser ses acquis, c'est-à-dire d'appliquer ses connaissances faites dans le cadre d'un groupe d'intervention à d'autres contextes, par exemple à la maison. Lorsque les parents ont accès à des moyens pour généraliser leurs acquis dans leur milieu de vie, les effets d'un programme d'intervention sont significatifs sur une plus longue période qu'en l'absence de tels moyens (Dadds, Sanders et James, 1987). Des études plus récentes réitèrent la nécessité d'offrir aux parents des moyens d'assurer la généralisation des acquis faite lors de l'intervention de groupe pour leur permettre d'appliquer leurs connaissances dans d'autres contextes (Boyle et Lutzker, 2011; Naik-Polan et Budd, 2008). En ce sens, pour soutenir les parents à réinvestir les connaissances développées lors des ateliers ou même de les partager avec un conjoint qui n'a pu y participer, un des moyens à privilégier pourrait être d'offrir un feuillet résumé des différents sujets abordés lors de chacune des activités et de le remettre aux parents après chaque séance (Naik-Polan et Budd, 2008). D'ailleurs, à défaut d'obtenir la participation des deux parents à des programmes visant l'amélioration des pratiques parentales, le partage de documents et les conversations initiées suite à la participation des femmes sont des facteurs qui permettent aux pères de changer leurs pratiques parentales sans même avoir participé à l'intervention de groupe, lorsqu'ils entretiennent une relation positive avec la mère (Huntington et Vetere, 2016).

**Activités.** Quoique certaines activités aient amené des réticences de la part des participants et des animatrices, elles ont contribué à ce que les parents retiennent les éléments importants.

D'ailleurs, plusieurs activités ont contribué aux changements perçus dans les comportements des parents ainsi que dans leur façon de penser. Malgré tout, des modifications pourraient certainement faciliter l'accueil des activités moins appréciées des participants. En s'assurant que les activités soient bien toutes offertes aux parents, on permettrait une certaine uniformité entre les contenus diffusés par les animateurs. En ce sens, éviter d'offrir des activités non prévues faciliterait la conformité avec les contenus originaux tout en permettant aux parents de vivre l'expérience de façon authentique et de bénéficier des apprentissages prévus.

Pour ce qui est des activités qui ont amené des réticences chez les participants, soit les activités dont l'animation repose sur des vidéos, deux recommandations sont mises de l'avant. D'abord, revoir la pertinence clinique des vidéos, c'est-à-dire s'assurer que les vidéos ont un lien avec le contenu présenté, préciser le message qu'on souhaite véhiculer aux parents et l'impact clinique qui est visé. Une fois leur pertinence établie, il est suggéré de bonifier leur présentation, et ce, dès le début de la formation des animateurs. En précisant aux animateurs l'objectif des vidéos et en leur expliquant leur portée clinique, ceux-ci seront davantage convaincus de leur utilisation et moins déséquilibrés par les questions des parents à ce sujet. Ainsi ils les présenteront avec confiance aux parents.

**Animation.** L'animation a été un élément apprécié des ateliers. Il est donc recommandé que les animateurs des groupes continuent de faire preuve d'empathie et de non-jugement. Malgré la forte appréciation des parents envers l'animation, certains aspects doivent être améliorés en vue des prochaines diffusions. Parmi ceux-ci, la gestion du temps paraît prioritaire. En ce sens, il est recommandé que l'animateur joue son rôle de gardien du temps lors des ateliers. Ainsi, il pourrait voir à ce que les activités commencent à l'heure et il pourrait aussi encadrer les interactions des parents pour s'assurer qu'uniquement les éléments présentant un lien avec le contenu et les objectifs visés soient abordés. Un plus grand encadrement au niveau du tour de parole faciliterait également l'expérimentation des différentes activités prévues au cours des séances. En ce qui a trait à l'animation des contenus manqués dus à l'absence d'un parent, il est suggéré d'offrir à la personne absente une reprise du contenu lors d'une rencontre individuelle avec l'animateur ou avec un sous-groupe ayant manqué le contenu, plutôt que de refaire l'activité lors de la rencontre suivante. Ainsi, on permettrait aux parents qui ont vécu l'activité

de recevoir du nouveau contenu en évitant que le groupe subisse les conséquences relatives à l'absence d'un parent à une des rencontres.

**Formation et soutien à l'animation des ateliers.** En vue d'offrir les ateliers *Familles immigrantes en transition*, les animatrices ont suivi une formation de deux jours et demi. Tout au long de leur animation des séances, elles ont eu l'opportunité de contacter l'une des conceptrices des ateliers. Le fait que les animatrices aient nommé avoir eu des questions et avoir besoin de soutien lors de la mise à l'essai des ateliers, sans qu'elles n'aient recours à la personne disponible pour répondre à leurs questions, laisse croire que ce moyen ne répondait pas à leurs besoins. La faible conformité des ateliers offerts dans le cadre de cette étude et l'impact qu'elle peut avoir sur les effets d'un programme, amène à recommander à ce que les prochains animateurs soient davantage encadrés lors de la diffusion des ateliers. Tel qu'il a été abordé plus tôt, une relation est aussi établie entre le degré de conformité et l'impact positif du programme sur les participants, ainsi, plus le programme est conforme, plus les résultats chez la clientèle sont favorables (Álvarez, Padilla et Máiquez, 2016; Nicholson, Berthelsen, Williams et Abad, 2010). Afin de soutenir de plus près les animateurs, une conceptrice désignée pourrait prévoir des contacts téléphoniques chaque deux ou trois semaines pour répondre à des questions, émettre des recommandations et évaluer le degré de conformité des ateliers. De plus, sensibiliser les animateurs à l'importance d'expérimenter chaque activité dès les premières journées de formation pourrait avoir un impact sur leur adhésion aux contenus proposés.

**Caractéristiques des participants.** Les caractéristiques des parents et l'appréciation qu'ils ont du groupe soulèvent des enjeux. Bien que la forte appréciation des parents envers un groupe unisexe, sans conjoint et issu de la même appartenance ethnoculturelle, soit considérée, il semble peu réaliste ou opportun d'émettre ce type de recommandation pour la poursuite des ateliers. Les parents ont à gagner à partager leurs opinions avec des hommes ou à être exposés à des personnes qui peuvent présenter des valeurs et des opinions divergentes des leurs. Un des groupes a d'ailleurs permis d'explorer la dynamique de groupe avec des personnes issues de communautés culturelles différentes de façon positive. De plus, des groupes hétérogènes, c'est-à-dire des groupes composés de parents présentant des caractéristiques socio-économiques et des pratiques parentales différentes ont démontré avoir des effets positifs chez la clientèle la

plus vulnérable du groupe (Byrne et al., 2013). Pour ces raisons, il est proposé de maintenir la proposition de groupe mixte, tant au niveau de l'appartenance culturelle que des sexes.

En ce qui a trait à la participation en couple, elle pourrait être bénéfique. L'implication des pères dans le quotidien de leur enfant est connue pour avoir des impacts positifs sur le développement cognitif, social et affectif du jeune (Cowan, Cowan, Cohen, Pruett et Pruett, 2008). Empêcher les pères de participer à de telles rencontres risquerait de nuire à l'implication qu'ils peuvent démontrer envers leur enfant. De plus, les parents qui s'impliquent dans des séances d'intervention en couple retirent des effets positifs non attendus par l'intervention comme une diminution du stress parental et une plus grande facilité à réinvestir les apprentissages faits dans les séances d'intervention (Cowan, Cowan, Pruett, Pruett et Wong, 2009). Ces études amènent à croire qu'il semble tout à fait indiqué que les parents participent ensemble à ces ateliers. Toutefois, des moyens pourraient être pris pour faciliter la participation des hommes, notamment en valorisant l'animation faite par des hommes et en adaptant la façon dont les ateliers sont offerts (Cowan et al., 2014). Des auteurs permettent d'ailleurs de soutenir la pertinence de cette adaptation en notant que les effets d'un programme d'intervention traditionnel visant l'adaptation des pratiques parentales ne sont pas aussi significatifs chez les pères que chez les mères (Fetcher, Freeman et Matthey, 2011).

Alors que les ateliers étaient destinés aux parents d'immigration récente, c'est-à-dire ceux étant arrivés il y a moins de cinq ans au pays, tous les parents ayant participé aux ateliers ne présentaient pas ce profil. Quelques-uns étaient arrivés au pays il y a moins d'un an alors que d'autres y habitaient depuis plus de dix ans. Malgré leurs profils distincts, les participants aux ateliers semblent tous y avoir tiré leur compte. Les plus expérimentés se reconnaissent dans les enjeux partagés par les personnes récemment arrivées et ils pouvaient partager certains conseils en vue de favoriser leur adaptation. De plus, il semble que les parents arrivés au pays il y a plusieurs années n'ont jamais abordé spécifiquement l'impact de l'immigration sur leur rôle parental ou sur leur identité. En ayant une présentation claire des objectifs des ateliers, les parents ayant vécu l'immigration, peu importe le temps s'étant écoulé depuis leur arrivée, pourront répondre à leurs besoins à travers les ateliers. Ainsi, il est proposé de permettre à tous les immigrants de participer aux ateliers.

Quant aux animatrices, le fait qu'elles aient elles-mêmes vécu le parcours migratoire a été un aspect favorable souligné par un des groupes étudiés. À ce stade-ci, il est trop tôt pour émettre la recommandation qu'uniquement des personnes ayant vécu le parcours migratoire sont en mesure de faire l'animation des ateliers. Il faut toutefois considérer que cet aspect facilitera peut-être la création du lien de confiance avec des parents qui sont plutôt introvertis ou qui ont des réticences envers les personnes nées dans le pays d'accueil. Advenant qu'une personne non immigrante anime les ateliers, il est privilégié qu'elle présente une grande connaissance des enjeux et de la réalité auxquels s'exposent les personnes immigrantes pendant l'immigration. Le tableau IV répertorie l'ensemble des recommandations.

Tableau IV. Recommandations

Aspects ciblés	Recommandations
Les ateliers	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Effectuer un changement du titre des ateliers afin qu'il soit évocateur du contenu partagé et des objectifs visés.</li> </ul>
Groupe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maintenir un groupe fermé dès la deuxième rencontre composé de huit à douze parents</li> <li>- Offrir une halte-garderie aux parents</li> </ul>
Organisation temporelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rappeler les objectifs des ateliers aux parents régulièrement dans les différentes séances</li> <li>- Être à l'écoute du besoin des parents d'échanger sur leur réalité d'immigrants et les référer vers les groupes ou les organismes communautaire indiqués pour répondre à leurs besoins.</li> <li>- S'assurer de respecter les deux heures d'activités prévues</li> <li>- Redistribuer le temps accordé à la pause au besoin</li> </ul>
Généralisation des acquis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Offrir un feuillet résumé des concepts vus lors des ateliers à chacune des séances</li> </ul>
Activités	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dispenser toutes les activités prévues</li> <li>- Revoir la pertinence clinique des vidéos</li> <li>- Améliorer la présentation des activités vidéo</li> </ul>
Animation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Privilégier l'animation faite par des personnes empathiques et exempt de jugement</li> <li>- Assurer le rôle de gardien du temps</li> <li>- Reprendre le contenu manqué à l'extérieur des heures consacrées aux ateliers.</li> </ul>
Formation et soutien à l'implantation des ateliers	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prévoir des contacts téléphoniques entre les animatrices et la conceptrice désignée pour favoriser la conformité</li> <li>- Sensibiliser les animateurs à l'importance de discuter des changements qu'ils désirent faire avec la conceptrice désignée avant de les mettre en place.</li> </ul>
Caractéristiques des participants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favoriser la participation des hommes, des femmes et des couples</li> <li>- Ouvrir les ateliers à tout parent immigrant, qu'il soit issu de l'immigration récente ou qu'il soit établi au pays depuis plusieurs années.</li> <li>- Assurer l'animation par des personnes expérimentées en matière d'intervention auprès des personnes issues de l'immigration.</li> </ul>

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

L'évaluation formative des ateliers *Familles immigrantes en transition* permet de conclure que les ateliers ont vraisemblablement répondu à un besoin chez les parents immigrants ayant participé à la recherche. La forte appréciation des ateliers par les parents et les animatrices, jumelée aux effets perçus par les différents participants, suggèrent qu'ils gagneraient à être pérennisés. Des décisions restent à prendre quant à la conformité des ateliers. Bien que ceux-ci semblent a priori concluants, les parents ont vécu une faible exposition à la planification initiale des ateliers. Ainsi, il paraît important de prendre position en ce qui a trait à la conformité attendue des ateliers. D'ailleurs, en offrant une certaine latitude aux animatrices lors de leur présentation des ateliers, la possibilité qu'un pourcentage de conformité plus élevé soit obtenu augmente, alors que l'adoption d'une position ferme en proscrivant l'adaptation des activités aux besoins spécifiques des animatrices et de la clientèle pourraient diminuer l'adhésion à la planification initiale (Durlak et DuPre, 2008). En vue des prochaines diffusions, dès la formation initiale, les animateurs pourraient sensibilisés à l'importance de respecter le temps et les activités prescrites. Par contre, il serait aussi possible de leur laisser l'opportunité de discuter avec la conceptrice des ateliers advenant le cas qu'une adaptation des ateliers se révèle nécessaire, pour permettre aux parents d'un groupe spécifique d'atteindre les objectifs d'une séance qu'ils ne pourraient atteindre autrement.

Outre les aspects relatifs à l'animation du groupe, il y aurait des implications pour que les ateliers soient diffusés à une plus large clientèle. Actuellement, les ateliers ne sont offerts qu'en français. Bien que des efforts aient été faits par les conceptrices afin de minimiser les connaissances linguistiques nécessaires à la participation des parents, les ateliers ne permettent pas aux personnes allophones ou unilingues anglophones d'y participer alors qu'ils pourraient être grandement bénéfiques à leur adaptation dans la communauté d'accueil. En ce sens, l'adaptation du contenu en anglais ainsi que dans les autres langues maternelles des immigrants est à privilégier. Une fois les adaptations réalisées, des chercheurs pourraient évaluer l'implantation de *Familles immigrantes en transition* auprès de la nouvelle clientèle afin de déterminer si l'appréciation et les effets perçus s'apparentent à ceux de la présente recherche, ou si des adaptations sont nécessaires pour répondre spécifiquement aux besoins de parents anglophones et allophones. Toujours en vue de rejoindre une plus vaste clientèle, la recherche

a permis de soulever un enjeu important concernant l'absence des hommes aux ateliers. Il serait intéressant d'évaluer les raisons qui sous-tendent la faible participation des hommes aux rencontres, en plus d'identifier les moyens à mettre en place pour favoriser leur implication. Ainsi, les pères et les mères pourraient adapter leur rôle parental de façon congruente afin que l'enfant obtienne une plus grande stabilité et uniformité dans les pratiques parentales dirigées envers lui.

### **Forces et limites**

Cette recherche présente plusieurs forces et quelques limites qui seront élaborées afin d'assurer une lecture juste et nuancée des résultats obtenus. Les aspects qui seront discutés ciblent le devis de recherche, les participants, les méthodes de collecte de données ainsi que les méthodes d'analyses privilégiées pour rendre compte des résultats.

**Devis de recherche.** Le choix du devis de recherche essentiellement qualitatif se présente comme une force de la recherche. Ce devis se montre indiqué dans les cas où on cherche à décrire un phénomène qui se veut innovateur, qui n'a pas encore été étudié et pour lequel les processus mis en place ne sont pas définis (Marshall et Rossman, 1989). Les entretiens de groupe, les observations et les questions ouvertes ont donc permis d'explorer la façon dont se déploient les ateliers *Familles immigrantes en transition*. Ce type de recherche contribue à l'exploration en profondeur de l'expérience vécue par des groupes de parents ainsi que des animateurs lors de l'implantation des ateliers (Patton, 1990). De plus, cette démarche se veut efficace afin d'évaluer la validité écologique des ateliers, c'est-à-dire de déterminer si la proposition d'atelier développée par les chercheurs s'applique en milieu naturel d'intervention, avant d'évaluer ses effets (Patton, 1990).

L'ajout de données quantitatives sommaires a permis de préciser certains constats, par exemple le nombre de participants ou le pourcentage d'activités réalisées qui s'ajoutent à l'appréciation des participants à l'endroit du nombre de parents présents aux activités. Cette recherche permet donc une compréhension détaillée de l'expérience vécue par les participants tout en offrant la possibilité d'émettre des comparaisons entre les groupes et de présenter un portrait statistique descriptif de certaines données (Patton, 1990).

Les caractéristiques liées au type d'échantillonnage permettent de renforcer la puissance de certains résultats obtenus, entre autres, parce que l'ensemble des animatrices ayant offert les ateliers en entier a été sondé. Ainsi en plus d'étudier le phénomène en profondeur, il a été possible de l'étudier en largeur. De cela ont émergé des données précises en lien avec le fonctionnement de chacun des groupes (profondeur) tout en permettant l'observation plus vaste du déroulement des ateliers, de l'appréciation et des effets perçus (largeur) (Patton, 1990). Par ailleurs, le nombre limité de parents ayant participé à la recherche n'a pas permis d'obtenir une saturation empirique du contenu divulgué au cours des entretiens de groupe. Ainsi, il est probable que les parents des groupes n'ayant pas participé à la recherche aient pu rapporter des informations différentes. Aussi, les caractéristiques de l'étude telles que le nombre restreint de participants, le type d'échantillonnage privilégié et l'utilisation de questionnaires non standardisés empêchent de généraliser les résultats obtenus et d'évoquer la possibilité que des constats similaires soient observés lors des prochaines diffusions des ateliers (Patton, 1990).

**Méthodes d'analyse.** L'utilisation de la triangulation est une force qu'il est possible d'attribuer à cette recherche, car elle permet de renforcer la valeur des résultats obtenus (Patton, 1990). La triangulation des sources de données a été privilégiée et a permis d'appuyer les résultats obtenus en ce qui a trait à l'appréciation des ateliers et aux effets perçus après la participation (Denzin, 2009). Suite à cette démarche, des conclusions similaires se dégagent dans le discours des deux groupes de parents ainsi que dans les propos tenus par les animatrices relativement à ces deux aspects. La triangulation entre les différents évaluateurs était aussi prévue afin d'identifier si les animatrices et l'observatrice d'une séance percevaient de la même façon la conformité des ateliers (Denzin, 2009). Cette méthode n'a pu être réalisée, puisque *les grilles séance par séance* n'ont pas été remplies conformément à ce qui était attendu, ainsi, il a été impossible de comparer les perceptions de l'observatrice de la séance avec celles des animatrices et de compléter les informations recueillies par les grilles des animatrices.

## Conclusion

Ce mémoire jette un regard externe sur la mise à l'essai des ateliers *Familles immigrantes en transition*. L'évaluation a permis de répondre aux trois questions de recherche. D'abord, a été constatée la faible conformité de la mise à l'essai des ateliers dans les groupes ayant participé à la recherche. La présentation des ateliers, le type d'animation et l'encadrement offert aux animatrices sont quelques-uns des facteurs ayant pu avoir un impact sur la façon dont les ateliers ont été dispensés. Malgré la faible conformité, les animatrices et les parents ont apprécié les ateliers. Sont particulièrement soulignés les aspects reliés à la qualité de l'animation et les compétences propres aux animatrices, ainsi que la pertinence du contenu de la plupart des activités et les caractéristiques liées au groupe de parents. D'autres composantes, dont les vidéos et l'organisation temporelle, sont moins appréciées. Par ailleurs, les parents comme les animatrices recommandent à d'autres parents de participer aux prochains ateliers. L'évaluation a également permis d'identifier quatre types d'effets perçus par les mères et les animatrices : changements dans la vie sociale, affective et intellectuelle des parents ainsi que sur le plan comportemental.

Les résultats de la recherche suggèrent que des décisions doivent être prises en ce qui concerne les prochaines diffusions des ateliers. Compte tenu de l'impact que peut avoir la qualité de la conformité d'un programme d'intervention sur les effets vécus par les parents suite à leur participation, il est suggéré que des moyens soient mis en place pour augmenter la conformité des ateliers lors des prochaines diffusions en plus d'ajuster certains éléments comme des segments d'activités qui ne semblaient pas entièrement combler les besoins des participants. Une fois ces modifications faites, d'autres recherches mériteraient d'étudier la conduite des ateliers auprès des hommes ou encore l'adaptation des ateliers auprès de personnes faisant l'usage d'une langue autre que le français. Pour l'instant, en plus de documenter la pertinence des ateliers *Familles immigrantes en transition*, cette recherche a contribué à ce que des recommandations soient émises en vue des prochaines diffusions des ateliers. Les conceptrices ont d'ailleurs tenu compte des résultats de la présente évaluation afin de produire la version définitive des ateliers, maintenant appelés *Espace Parents*. La formation offerte aux animateurs a également été ajustée à la lumière de ces travaux.

## Bibliographie

- Ahmed, A., Stewart, D. E., Teng, L., Wahoush, O. et Gagnon, A. J. (2008). Experiences of immigrant new mothers with symptoms of depression. *Archives of Women's Mental Health, 11*(4). doi: 10.1007/s00737-008-0025-6
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Walls, S. (1978). *Patterns of attachment: Assessed in the strange situation and at home*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Álvarez, M., Padilla, S. et Máiquez, M. L. (2016). Home and group-based implementation of the “Growing Up Happily in the Family” program in at-risk psychosocial contexts. *Psychosocial Intervention, 25*(2), 69-78. doi:10.1016/j.psi.2016.03.006
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* (5e éd.). Arlington, VA : American Psychiatric Publishing.
- Anwar, A. (2014). Canadian immigration policy: micro and macro issues with the points based Assessment System. *Canadian Ethnic Studies, 46*(1), 169-179. doi: 10.1353/ces.2014.0004
- Baer, P. E. et Bandura, A. (1963). Social reinforcement and behavior change—Symposium, 1962: 1. Behavior theory and identificatory learning. *American Journal of Orthopsychiatry, 33*(4), 591-601. doi:10.1111/j.1939-0025.1963.tb01007.x
- Barker, C. H., Cook, K. L. et Borrego, J. (2010). Addressing cultural variables in parent training programs with latino families. *Cognitive and Behavioral Practice, 17*(2), 157-166. doi: doi.org/10.1016/j.cbpra.2010.01.002
- Battaglini, A., Gravel, S., Boucheron, L., Fournier, M., Brodeur, J.-M., Poulin, C., ... Heneman, B. (2002). Quand migration et maternité se croisent: perspectives des intervenantes et des mères immigrantes. *Service Social, 49*(1), 35-69. doi : 10.7202/006877ar
- 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. doi : 10.7202/008267ar
- Baydar, N., Reid, M. J. et Webster-Stratton, C. (2003). The role of mental health factors and program engagement in the effectiveness of a preventive parenting program for Head Start mothers. *Child Development, 74*(5), 1433-1453. doi : 10.1111/1467-8624.00616
- Beiser, M., Puente-Duran, S. et Hou, F. (2015). Cultural distance and emotional problems among immigrant and refugee youth in Canada: Findings from the New Canadian Child and Youth Study (NCCYS). *International Journal of Intercultural Relations, 49*, 33-45. doi : 10.1016/j.ijintrel.2015.06.005

- Béji, K. et Pellerin, A. (2010). Intégration socioprofessionnelle des immigrants récents au Québec : le rôle de l'information et des réseaux sociaux. *Relations Industrielles*, 65(4), 562-583. doi: 10.7202/045586ar
- Bennett, C., Barlow, J., Huband, N., Smailagic, N. et Roloff, V. (2013). Group-based parenting programs for improving parenting and psychosocial functioning: A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 4(4), 300-332. doi:10.5243/jsswr.2013.20
- Berry, J. W., Kim, U., Minde, T. et Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, 21(3), 491-511. doi :10.1177/019791838702100303
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34.
- Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. Dans K. M. Chun, P. B. Organista et G. Marín (dir.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (p. 17-37). Washington, DC : American Psychological Association.
- Berry, J. W. (2008). Globalisation and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(4), 328-336. doi:10.1016/j.ijintrel.2008.04.001
- Berry, J. W. et Hou, F. (2016). Immigrant acculturation and wellbeing in Canada. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 57(4), 254-264. doi: 10.1037/cap0000064
- Berry, J. W. et Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(3), 191-207.
- Bérubé, L. (2001). *Dynamiques d'adaptation du rôle parental chez des immigrants* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (NQ65291)
- Bodenmann, G., Cina, A., Ledermann, T. et Sanders, M. R. (2008). The efficacy of the Triple P-Positive Parenting Program in improving parenting and child behavior: A comparison with two other treatment conditions. *Behaviour Research and Therapy*, 46(4), 411-427. doi:10.1016/j.brat.2008.01.001
- Bouchard, C., Clément, M-È et Côté, K. (2004). *Évaluation d'implantation d'un programme de renforcement des compétences parentales offert à des familles issues d'une communauté ethnique minoritaire de Montréal*. Montréal, Québec : Grave-Ardec.
- Boulet, M. et Boudarbat, B. (2015). Quality of employment and mental health of workers in Quebec: A comparison between the immigrants and the natives. *Canadian public policy*, 41(2), S53-S60.

- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S. et Sénécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369-386.
- Boyle, C. L. et Lutzker, J. R. (2011). A quantitative analysis of generalization outcomes found in behavioral parent training programs for reduction of child problem behavior. *International Journal of Child and Adolescent Health*, 4(1), 7-15.
- Bragg, B. et Wong, L. L. (2016). "Cancelled dreams": Family reunification and shifting Canadian immigration policy. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 14(1), 46-65. doi : 10.1080/15562948.2015.1011364
- Brown, J. S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Byrne, S., Salmela-Aro, K., Read, S. et Rodrigo, M. J. (2013). Individual and group effects in a community-based implementation of a positive parenting program. *Research on Social Work Practice*, 23(1), 46-56. doi:10.1177/1049731512457831
- Cann, W., Rogers, H. et Matthews, J. (2003). Family intervention services program evaluation: A brief report on initial outcomes for families. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 2(3), 1-8. doi:10.5172/jamh.2.3.208
- Chiswick, B. R. et Miller, P. W. (1998). Language skill definition: A study of legalized aliens. *International Migration Review*, 32(4), 877-900.
- Chu, J. T. W., Bullen, P., Farruggia, S. P., Dittman, C. K. et Sanders, M. R. (2015). Parent and adolescent effects of a universal group program for the parenting of adolescents. *Prevention Science*, 16(4), 609-620. doi:10.1007/s11121-014-0516-9
- Clément, M.-È. et Lasenza, I. (2004). Que retenir de l'implantation et de l'efficacité du programme « Éduquons nos enfants sans corrections physiques ». Repéré à [https://ciussscentresudmtl.gouv.qc.ca/fileadmin/ciusss\\_ceim/ZoneProfessionnelle/Professionnel/RevueProfessionnelleDefiJeunesse/2004\\_2005\\_Volume\\_11/2004\\_11\\_RevueDefiJeunesse\\_Vol\\_11\\_No\\_1.pdf](https://ciussscentresudmtl.gouv.qc.ca/fileadmin/ciusss_ceim/ZoneProfessionnelle/Professionnel/RevueProfessionnelleDefiJeunesse/2004_2005_Volume_11/2004_11_RevueDefiJeunesse_Vol_11_No_1.pdf)
- Coard, S. I., Herring, M. H., Watkins, M. H., Foy-Watson, S. A. et McCoy, S. Z. (2013). Black Parents Strengths and Strategies (BPSS) program: A cultural adaptation of the Strong-Willed Child program. *Handbook of Culturally Responsible School Mental Health: Advancing Research, Trainings, Practice, and Policy*, 77-87. doi:10.1007/978-1-4614-4948-5\_6
- Coatsworth, J. D., Duncan, L. G., Pantin, H. et Szapocznik, J. (2006). Patterns of retention in a preventive intervention with ethnic minority families. *Journal of Primary Prevention*, 27(2), 171-193. doi :10.1007/s10935-005-0028-2

- Cohen-Emerique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé Mentale au Québec*, 18(1), 71-91.
- Cohen-Emerique, M. (2011a). L'interculturel dans les interactions des professionnels avec les usagers migrants. *Alterstice-Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 1(1), 9-18.
- Cohen-Emerique, M. (2011b). *Pour une approche interculturelle en travail social: Théories et pratiques*. France : Presses de l'École des hautes études en santé publique.
- Conners, N. A., Edwards, M. C. et Grant, A. (2007). An evaluation of a parenting class curriculum for parents of young children: Parenting the Strong-Willed Child. *Journal of Child and Family Studies*, 16(3), 321-330. doi:10.1007/s10826-006-9088-z
- Cowan, P. A., Cowan, C. P., Cohen, N., Pruett, M. K. et Pruett, K. (2008). Supporting fathers' engagement with their kids. Dans J. D. Berrick (dir.), *Raising children: Emerging needs, modern risks, and social responses* (p. 44-80). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Cowan, P. A., Cowan, C. P., Pruett, M. K., Pruett, K. et Gillette, P. (2014). Evaluating a couples group to enhance father involvement in low-income families using a benchmark comparison. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 63(3), 356-370. doi:10.1111/fare.12072
- Cowan, P. A., Cowan, C. P., Pruett, M. K., Pruett, K. et Wong, J. J. (2009). Promoting fathers' engagement with children: preventive interventions for low-income families. *Journal of Marriage and Family*, 71(3), 663-679. doi : 10.1111/j.1741-3737.2009.00625.x
- Dadds, M. R., Sanders, M. R. et James, J. E. (1987). The generalization of treatment effects in parent training with multidistressed parents. *Behavioural Psychotherapy*, 15(4), 289-313. doi:10.1017/S0141347300012696
- D'Aoust, C., Martel, L. (2016). *L'immigration permanente et temporaire au Canada de 2012 à 2014* (Rapport n° 91-209-X). Statistique Canada.
- Denzin, N. K. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (1<sup>ère</sup> éd.). New York: Routledge.
- Dufour, S., Hassan, G. et Lavergne, C. (2012). Mauvais traitements et diversité culturelle : bilan des connaissances et implications pour la pratique. Dans M.-H. Gagné, S. Drapeau et M.-C. Saint-Jaques (dir.), *Les enfants maltraités : de l'affliction à l'espoir. Pistes de compréhension et d'action* (pp. 143-165). Québec, Québec: Les presses de l'Université Laval.

- 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.
- Errázuriz, P., Cerfogli, C., Moreno, G. et Soto, G. (2016). Perception of Chilean parents on the Triple P program for improving parenting practices. *Journal of Child and Family Studies*, 25(11), 3440-3449. doi:10.1007/s10826-016-0492-8
- Espin, O. (2013). *Women crossing boundaries: A psychology of immigration and transformations of sexuality*: New York, NY : Routledge.
- Fetcher, R., Freeman, E. et Matthey, S. (2011). The impact of behavioural parent training on fathers' parenting: A meta-analysis of the Triple P-Positive Parenting Program. *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers*, 9(3), 291-312. doi:10.3149/ft.0903.291
- Fong, R. (2004). *Culturally competent practice with immigrant and refugee children and families*. New York, NY: Guilford Press.
- 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.
- Forehand, R. L. et McMahon, R. J. (1981). *Helping the noncompliant child: A clinician's guide to parent training*. New York, NY : Guilford Press.
- Forgatch, M. S. et Kjøbli, J. (2016). Parent management training-Oregon model: Adapting intervention with rigorous research. *Family Process*, 55(3), 500-513. doi:10.1111/famp.12224
- Fortin, S. et Le Gall, J. (2007). Néonatalité et constitution des savoirs en contexte migratoire: familles et services de santé. Enjeux théoriques, perspectives anthropologiques. *Enfances, familles, générations* (6). doi : 10.7202/016481ar
- Fujiwara, T., Kato, N. et Sanders, M. R. (2011). Effectiveness of Group Positive Parenting Program (Triple P) in changing child behavior, parenting style, and parental adjustment: An intervention study in Japan. *Journal of Child and Family Studies*, 20(6), 804-813. doi:10.1007/s10826-011-9448-1
- Funderburk, J. S. et Shepardson, R. L. (2017). Real-world program evaluation of integrated behavioral health care: Improving scientific rigor. *Families, Systems & Health* 35 (2), 114-124. doi : 10.1037/fsh0000253

- Galarneau, D. et Morissette, R. (2004). *Immigrants: Settling for less?* Repéré à <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.495.6147&rep=rep1&type=pdf>
- Gans, H. J. (2007). Acculturation, assimilation and mobility. *Ethnic and Racial Studies*, 30(1), 152-164. doi:10.1080/01419870601006637
- Garcia-Huidobro, D., Allen, M., Rosas-Lee, M., Maldonado, F., Gutierrez, L., Svetaz, M. V. et Wieling, E. (2016). Understanding attendance in a community-based parenting intervention for immigrant Latino families. *Health Promotion Practice*, 17(1), 57-69. doi:10.1177/1524839915582155
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, Québec: Béliveau éditeur.
- Gilbert, L. R., Spears Brown, C. et Mistry, R. S. (2017). Latino immigrant parents' financial stress, depression, and academic involvement predicting child academic success. *Psychology in the Schools*, 54, 1202-1215. doi:10.1002/pits.22067
- Gordon, M. (1964). *Assimilation in American life: the role of race, religion, and national origins*. New York, NY : Oxford University press.
- Gordon, M. (2005). The nature of assimilation. *Incorporating diversity: Rethinking assimilation in a multicultural age*, 95.
- Hassan, G. et Rousseau, C. (2007). La protection des enfants: enjeux de l'intervention en contexte interculturel. *Association pour la Recherche Interculturelle*, 47, 37-50.
- Heinrichs, N., Kliem, S. et Hahlweg, K. (2014). Four-year follow-up of a randomized controlled trial of Triple P group for parent and child outcomes. *Prevention Science*, 15(2), 233-245. doi:10.1007/s11121-012-0358-2
- Henley, A. et Jones, R. E. (2005). Earnings and linguistic proficiency in a bilingual economy. *The Manchester School*, 73(3), 300-320. doi : 10.1111/j.1467-9957.2005.00448.x
- Herschell, A. D., Calzada, E. J., Eyberg, S. M. et McNeil, C. B. (2002). Parent-child interaction therapy: New directions in research. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9(1), 9-15. doi:10.1016/S1077-7229(02)80034-7
- 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
- Hines, A. M., Lemon, K., Wyatt, P. et Merdinger, J. (2004). Factors related to the disproportionate involvement of children of color in the child welfare system: A

- review and emerging themes. *Children and Youth Services Review*, 26(6), 507-527. doi : 10.1016/j.chilyouth.2004.01.007
- Hinse, S. (2016). L'intervention sociale de première ligne auprès des familles immigrantes de Québec et Chaudière-Appalaches. *Être soi avec l'autre*, 3(2), 61.
- Huang, K.-Y., Calzada, E., Cheng, S., Barajas-Gonzalez, R. G. et Brotman, L. M. (2017). Cultural adaptation, parenting and child mental health among English speaking Asian American immigrant families. *Child Psychiatry and Human Development*, 48(4), 572-583. doi:10.1007/s10578-016-0683-y
- Huntington, C. et Vetere, A. (2016). Coparents and parenting programmes: Do both parents need to attend? *Journal of Family Therapy*, 38(3), 409-434. doi:10.1111/1467-6427.12092
- 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. doi:10.1007/s10464-013-9619-x
- Hynie, M., Crooks, V. A. et Barragan, J. (2011). Immigrant and refugee social networks: Determinants and consequences of social support among women newcomers to Canada. *CJNR: Canadian Journal of Nursing Research*, 43(4), 26-46.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(2), 265-289. doi : 10.7202/019681ar
- Kaslow, F. W. (2014). Intervening with immigrant families: An integrative systems perspective. *Journal of Family Psychotherapy*, 25(2), 177-191. doi:10.1080/08975353.2014.910031
- Kazdin, A. E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102(2), 187. doi.org/10.1037/0033-2909.102.2.187
- Kazdin, A. E. (1997). Parent management training: Evidence, outcomes, and issues. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(10), 1349-1356. doi : 10.1097/00004583-199710000-00016
- Lasenza, I., Piquant, J.-M. et François, D. (1999). Comment éduquer nos enfants sans utiliser la correction physique ? Repéré à [http://www.centrejeunessedemontreal.qc.ca/pdf/cmulti/defi/defi\\_jeunesse\\_9910/correction.htm](http://www.centrejeunessedemontreal.qc.ca/pdf/cmulti/defi/defi_jeunesse_9910/correction.htm)
- Lavergne, C., Dufour, S., Couture, D. (2014). Causes et solutions reliées à la disproportion des enfants issus des groupes racialisés dans le système de protection de la jeunesse: point

de vue des intervenants. *Alterstice-Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 4(1), 17-30.

- Leijten, P., Gardner, F., Landau, S., Harris, V., Mann, J., Hutchings, J., . . . Scott, S. (2018). Research review: Harnessing the power of individual participant data in a meta-analysis of the benefits and harms of the incredible years parenting program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(2), 99-109. doi:10.1111/jcpp.12781
- Leung, C., Sanders, M. R., Leung, S., Mak, R. et Lau, J. (2003). An outcome evaluation of the implementation of the Triple P-Positive Parenting Program in Hong Kong. *Family Process*, 42(4), 531-544. doi:10.1111/j.1545-5300.2003.00531.x
- Li, M. (2016). Pre-migration trauma and post-migration stressors for Asian and Latino American immigrants: Transnational stress proliferation. *Social Indicators Research*, 129(1), 47-59. doi:10.1007/s11205-015-1090-7
- Lipman, E. L., Waymouth, M., Gammon, T., Carter, P., Secord, M., Leung, O., . . . Hicks, F. (2007). Influence of group cohesion on maternal well-being among participants in a support/education group program for single mothers. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 543-549. doi:10.1037/0002-9432.77.4.543
- Liu, L. et Wang, M. (2015). Parenting stress and harsh discipline in China: The moderating roles of marital satisfaction and parent gender. *Child Abuse & Neglect*, 43, 73-82. doi:10.1016/j.chiabu.2015.01.014
- Liu, S.-W. (2015). Parental stress, acculturation, and parenting behaviors among Chinese immigrant parents in New York city. (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertation & Theses, (3620826)
- Lochman, J. E. et Salekin, R. T. (2003). Introduction prevention and intervention with aggressive and disruptive children: Next steps in behavioral intervention research. *Behavior Therapy*, 34(4), 413-419. doi: 10.1016/S0005-7894(03)80027-8
- Lonutiu, R. D. (2016). The effectiveness of a positive parenting program-Results of a preliminary study in a Romanian sample. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 20(3), 141-158.
- Maaskant, A. M., van Rooij, F. B., Overbeek, G. J., Oort, F. J., Arntz, M. et Hermanns, J. M. A. (2017). Effects of PMTO in foster families with children with behavior problems: A randomized controlled trial. *Journal of Child and Family Studies*, 26(2), 523-539. doi: 10.1007/s10826-016-0579-2
- Maher, E. J., Marcynyszyn, L. A., Corwin, T. W. et Hodnett, R. (2011). Dosage matters: The relationship between participation in the Nurturing Parenting Program for infants,

- toddlers, and preschoolers and subsequent child maltreatment. *Children and Youth Services Review*, 33(8), 1426-1434. doi: 10.1016/j.childyouth.2011.04.014
- Mangalam, J. J. et Schwarzweller, H. K. (1968). General theory in the study of migration: Current needs and difficulties. *International Migration Review*, 3 (1), 3-18. doi.org/10.1177/019791836900300101
- Marshall, C. et Rossman, G. (1989). How to conduct the study: Designing the research. Dans C. Marshall et G. Rossman, *Designing qualitative research*. Maryland, CA: Sage publications.
- McDonald, L., Conrad, T., Fairtlough, A., Fletcher, J., Green, L., Moore, L. et Lepps, B. (2009). An evaluation of a groupwork intervention for teenage mothers and their families. *Child & Family Social Work*, 14(1), 45-57. doi:10.1111/j.1365-2206.2008.00580.x
- McMahon, R. J. et Forehand, R. L. (2005). *Helping the noncompliant child: Family-based treatment for oppositional behavior*. New York :Guilford Press.
- Mendoza, M. M., Dmitrieva, J., Perreira, K. M., Hurwich-Reiss, E. et Watamura, S. E. (2017). The effects of economic and sociocultural stressors on the well-being of children of Latino immigrants living in poverty. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 23(1), 15-26. doi:10.1037/cdp0000111
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives: (2<sup>e</sup> éd.)*. Paris, France : De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion (2016a). Fiche synthèse sur l'immigration au Québec-2016. Repéré à [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE\\_syn\\_an2016.pdf](http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2016.pdf)
- Ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion. (2016b). Immigrants selon la catégorie d'immigrants, Québec, 1980-2015. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/populationdemographie/migration/internationales-interprovinciales/605.htm>
- Mora, D. C., Grzywacz, J. G., Anderson, A. M., Chen, H., Arcury, T. A., Marín, A. J. et Quandt, S. A. (2014). Social isolation among Latino workers in rural North Carolina: Exposure and health implications. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 822-830. doi:10.1007/s10903-013-9784-x
- Morel, E. (2003). *L'adaptation et l'intégration des parents réfugiés récemment immigrés à Québec: Exploration des facteurs de résilience*. (Mémoire de maîtrise, Université Laval Québec). Repéré à <https://www.tsc.ulaval.ca/index.php?pid=651&all=1&id=452>

- Naik-Polan, A. T. et Budd, K. S. (2008). Stimulus generalization of parenting skills during parent-child interaction therapy. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 5(3), 71-92. doi:10.1037/h0100424
- Navas, M., García, M. C., Sánchez, J., Rojas, A. J., Pumares, P. et Fernández, J. S. (2005). Relative Acculturation Extended Model (RAEM): New contributions with regard to the study of acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(1), 21-37. doi : 10.1016/j.ijintrel.2005.04.001
- Neufeld, A., Harrison, M. J., Stewart, M. J., Hughes, K. D. et Spitzer, D. (2002). Immigrant women: Making connections to community resources for support in family caregiving. *Qualitative Health Research*, 12(6), 751-768. doi : 10.1177/104973230201200603
- Newbold, B. K. (2005). Self-rated health within the Canadian immigrant population: Risk and the healthy immigrant effect. *Social Science & Medicine*, 60(6), 1359-1370. doi: 10.1016/j.socscimed.2004.06.048
- Nicholson, J. M., Berthelsen, D., Williams, K. E. et Abad, V. (2010). National study of an early parenting intervention: Implementation differences on parent and child outcomes: Parenting program implementation. *Prevention Science*, 11(4), doi: 10.1007/s11121-010-0181-6].
- Normandeau, S. et Allard, J. (2005). *Implantation expérimentale du programme "Ces années incroyables" au Centre jeunesse de Montréal–Institut Universitaire*. Montréal: École de psychoéducation.
- Ouellet, F., Turcotte, G. et Desjardins, N. (2001). *À Rosemont, ça CoopÈRE: Analyse d'implantation d'un projet d'action intersectorielle sur la paternité*. Repéré à <http://www.santecom.qc.ca/Bibliothequevirtuelle/santecom/35567000044492.pdf>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (Qualitative Analysis in Humanities and Social Sciences)* (2<sup>e</sup> éd.). Paris, France : A. Colin.
- Parra Cardona, J., Holtrop, K., Córdova, D., Escobar-Chew, A. R., Horsford, S., Tams, L., ... Fitzgerald, H. E. (2009). "Queremos aprender": Latino immigrants' call to integrate cultural adaptation with best practice knowledge in a parenting intervention. *Family Process*, 48(2), 211-231. doi:10.1111/j.1545-5300.2009.01278.x
- Parra Cardona, J. R., Domenech-Rodriguez, M., Forgatch, M., Sullivan, C., Bybee, D., Holtrop, K., ... Bernal, G. (2012). Culturally adapting an evidence-based parenting intervention for Latino immigrants: The need to integrate fidelity and cultural relevance. *Family Process*, 51(1), 56-72. doi:10.1111/j.1545-5300.2012.01386.x
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2<sup>e</sup> éd.). California: SAGE Publications, inc.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3<sup>e</sup> éd.). London: Sage Publications.
- Pearl, E. S. (2008). Parent-child interaction therapy with an immigrant family exposed to domestic violence. *Clinical Case Studies*, 7(1), 25-41. doi:10.1177/1534650107300939
- 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
- Pilette, J., Letarte, M. J., Normandeau, S. et Robaey, P. (2010). Prédicteurs de l'assiduité et de l'engagement à un programme d'entraînement aux habiletés parentales. *Revue de psychoéducation*, 39(2), 189-207.
- Pitt, R. S., Sherman, J. et Macdonald, M. E. (2015). Low-income working immigrant families in Quebec: Exploring their challenges to well-being. *Canadian Journal of Public Health*, 106(8), e539-e545. doi: 10.17269/CJPH.106.5028
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., Pires, A. P. et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation une méthode une conception*. Montréal : Éditions sciences et culture.
- Richard, M., Coppry, M., Dufour, S., Lavergne C. et Rufagari, M-C. (2017). *Espace Parents : ateliers pour s'épanouir dans son rôle de parent en contexte d'immigration*, Montréal : Table de concertation au service des personnes immigrantes et réfugiées et Université de Montréal.
- Richard, M., Dufour, S., Coppry, M., Lavergne, C., Martin, J. et Rufagari, M-C. (sous-presses). *Les ateliers Espace Parents : analyse de la genèse d'une intervention de soutien à l'adaptation du rôle parental en contexte d'immigration*. *Intervention*.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. et Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach*. New York: Sage publications.
- Rousseau, C., Rufagari, M.-C., Bagilishya, D. et Measham, T. (2004). Remaking family life: Strategies for re-establishing continuity among Congolese refugees during the family reunification process. *Social Science & Medicine*, 59 (5), 1095-1108. doi.org/10.1016/j.socscimed.2003.12.011
- Ryder, A. G., Alden, L. E. et Paulhus, D. L. (2000). Is acculturation unidimensional or bidimensional? A head-to-head comparison in the prediction of personality, self-

identity, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(1), 49.  
doi:10.1037/0022-3514.79.1.49

- Saechao, F., Sharrock, S., Reicherter, D., Livingston, J. D., Aylward, A., Whisnant, J., ... Kohli, S. (2012). Stressors and barriers to using mental health services among diverse groups of first-generation immigrants to the United States. *Community Mental Health Journal*, 48(1), 98-106. doi:10.1007/s10597-011-9419-4
- Sam, D. L. et Berry, J. W. (2010). Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 472-481. doi:10.1177/1745691610373075
- Sanders, M. R. (1996). New directions in behavioral family intervention with children. Dans T. H. Prinz et J. Ronald (dir.), *Advances in clinical child psychology* (18<sup>e</sup>, p. 283-330) New York : Plenum Press.
- Sanders, M. R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 71-90. doi : 10.1023/A:1021843613840
- Sanders, M. R. (2003). Triple P - Positive Parenting Program: A population approach to promoting competent parenting. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 2(3), 1-17. doi:10.5172/jamh.2.3.127
- Sanders, M. R. (2012). Development, evaluation, and multinational dissemination of the Triple P-Positive Parenting Program. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8, 345-379. doi : 10.1146/annurev-clinpsy-032511-143104
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L. et Szapocznik, J. (2010). Rethinking the concept of acculturation: Implications for theory and research. *American Psychologist*, 65(4), 237-251. doi:10.1037/a0019330
- Shapiro, D. M. et Stelcner, M. (1997). Language and earnings in Quebec: Trends over twenty years, 1970-1990. *Canadian Public Policy/Analyse de Politiques*, 23(2), 115-140. doi: 10.2307/3551481
- Simich, L., Beiser, M., Stewart, M. et Mwakarimba, E. (2005). Providing social support for immigrants and refugees in Canada: Challenges and directions. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 7(4), 259-268. doi:10.1007/s10903-005-5123-1
- Sisneros, J., Stakeman, C., Joyner, M. C. et Schmitz, C. L. (2008). Arenas for critical multicultural practice. Dans J. Sisneros, C. Stakeman, M. C. Joyner et C. L. Schmitz (dir.), *Critical multicultural social work* (p. 95-104). Chicago, IL: Lyceum Book Inc.

- Sisneros, J., Stakeman, C., Joyner, M. C. et Schmitz, C. L. (2008). *Critical multicultural social work*. Royaume-Uni: Oxford University Press.
- Skinner, B. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York, Appleton-Century-Crofts.
- Spoth, R., Redmond, C., Hockaday, C. et Shin, C. Y. (1996). Barriers to participation in family skills preventive interventions and their evaluations: A replication and extension. *Family Relations*, 45(2), 247-254. doi: 0.2307/585496
- Stacciarini, J.-M. R., Smith, R., Garvan, C. W., Wiens, B. et Cottler, L. B. (2015). Rural Latinos' mental wellbeing: A mixed-methods pilot study of family, environment and social isolation factors. *Community Mental Health Journal*, 51(4), 404-413. doi:10.1007/s10597-014-9774-z
- Stalker, K. C., Rose, R. A., Bacallao, M. et Smokowski, P. R. (2018). Parenting wisely six months later: How implementation delivery impacts program effects at follow-up. *The Journal of Primary Prevention*, 39, 129-153. doi:10.1007/s10935-017-0495-2
- Statistique Canada. (2011a). Caractéristiques socioéconomiques des familles avec enfant de 5 à 17 ans. Repéré à <https://emis.santemontreal.qc.ca/sante-des-montrealais/determinants/demographiques/caracteristiques-des-familles/>
- Statistique Canada. (2011b). Caractéristiques socioéconomiques des familles avec enfants de moins de 5 ans. Repéré à <https://emis.santemontreal.qc.ca/sante-des-montrealais/determinants/demographiques/caracteristiques-des-familles/>
- Statistique Canada, S. (2017). Immigration et diversité ethnoculturelle. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hltfst/imm/Tableau.cfm?Lang=F&T=11&Geo=00>
- Stattin, H., Enebrink, P., Özdemir, M. et Giannotta, F. (2015). A national evaluation of parenting programs in Sweden: The short-term effects using an RCT effectiveness design. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 83(6), 1069-1084. doi:10.1037/a0039328
- Stewart, M. J., Neufeld, A., Harrison, M. J., Spitzer, D., Hughes, K. et Makwarimba, E. (2006). Immigrant women family caregivers in Canada: Implications for policies and programmes in health and social sectors. *Health and Social Care in the Community*, 14(4), 329. doi:10.1111/j.1365-2524.2006.00627.x
- Strier, D. R. (1996). Coping strategies of immigrant parents: Directions for family therapy. *Family Process*, 35(3), 363-376. doi:10.1111/j.1545-5300.1996.00363.x

- Taylor, T. K. et Biglan, A. (1998). Behavioral family interventions for improving child-rearing: A review of the literature for clinicians and policy makers. *Clinical child and family psychology review*, 1(1), 41-60. doi : 10.1023/A:1021848315541
- Thijssen, J., Vink, G., Muris, P. et de Ruiter, C. (2017). The effectiveness of parent management training—Oregon model in clinically referred children with externalizing behavior problems in the Netherlands. *Child Psychiatry and Human Development*, 48(1), 136-150. doi:10.1007/s10578-016-0660-5
- Thomas, R. et Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Behavioral outcomes of Parent-Child Interaction Therapy and Triple P-Positive Parenting Program: A review and meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(3), 475-495. doi:10.1007/s10802-007-9104-9
- Thomassin, A., Motard, C. et Lacasse, J. (2008). Ces années incroyables. Repéré à [http://observatoiremaltraitance.ca/Documents/Ces\\_annees\\_incredoyables\\_Programme\\_2010-12-07.pdf](http://observatoiremaltraitance.ca/Documents/Ces_annees_incredoyables_Programme_2010-12-07.pdf)
- Thomson, M. S., Chaze, F., George, U. et Guruge, S. (2015). Improving immigrant populations' access to mental health services in Canada: A review of barriers and recommendations. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 17(6), 1895-1905. doi :10.1007/s10903-015-0175-3
- 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
- Tummala-Narra, P. (2004). Mothering in a foreign land. *The American Journal of Psychoanalysis*, 64(2), 167-182. doi:10.1023/B:TJJP.0000027271.27008.60
- Turcotte, D. et Lindsay, J. (2014). *L'intervention sociale auprès des groupes*. Montréal, Québec: G. Morin.
- Turner, K. M. T. et Sanders, M. R. (2006). Help when it's needed first: A controlled evaluation of brief, preventive behavioral family intervention in a primary care setting. *Behavior Therapy*, 37(2), 131-142. doi:10.1016/j.beth.2005.05.004
- Vatz-Laaroussi, M., Messé, J.-M. et Bessong, A. (2008). Être parent en situation d'immigrant: défis, enjeux et potentiels: Dans C. Parent, S. Drapeau, M. Brousseau et E. Pouliot, *Visages multiples de la parentalité*, Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vatz Laaroussi, M. (2003). Des familles citoyennes? Le cas des familles immigrantes au Québec. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 16(1), 148-164. doi:10.7202/009632ar
- Watson, J. B. (1930). *Behaviorism*. New York: W. W Norton & co.

- Webster-Stratton, C. et Hammond, M. (1997). Treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(1), 93-109. doi:10.1037/0022-006X.65.1.93
- Webster-Stratton, C. (2007). Tailoring the Incredible Years Parent Programs according to children's developmental needs and family risk factors. Dans J. M. Briesmeister et C. E. Schaefer, *Handbook of parent training: Helping parents prevent and solve problem behaviors*. Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons, inc.
- Webster-Stratton, C. et Reid, M. J. (2003). *The incredible years parents, teachers and children training series: A multifaceted treatment approach for young children with conduct problems Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*. New York: Guilford Press.
- Whitley, R., Wang, J., Fleury, M.-J., Liu, A. et Caron, J. (2017). Mental health status, health care utilisation, and service satisfaction among immigrants in Montreal: An epidemiological comparison. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 62(8), 570-579. doi:10.1177/0706743716677724
- Winer, L. (2007). No ESL in english schools: Language policy in Quebec and implications for TESL teacher education. *TESOL Quarterly*, 41(3), 489-508. doi : 10.1002/j.1545-7249.2007.tb00082.x
- Xiao, L., Lv, N., Rosas, L. G., Karve, S., Luna, V., Jameiro, E., Wittels, N., Ma, J. (2016). Use of a motivational interviewing-informed strategy in group orientations to improve retention and intervention attendance in a randomized controlled trial. *Health Education Research*, 31(6), 729-737. doi : 10.1093/her/cyw048
- Yu, S. M. et Singh, G. K. (2012). High parenting aggravation among US immigrant families. *American Journal of Public Health*, 102(11), 2102-2108. doi: 10.2105/AJPH.2012.300698
- Zhou, Y. R. (2013). Toward transnational care interdependence: Rethinking the relationships between care, immigration and social policy. *Global Social Policy*, 13(3), 280-298. doi : 10.1177/1468018113499573

# Annexe I : Grille d'évaluation séance par séance de l'animateur

## FAMILLES IMMIGRANTES EN TRANSITION

## Module 1 Séance 1

ÉVALUATION DE LA SÉANCE, PERSPECTIVE DE L'ANIMATEUR							
	Ce qui est prévu	Temps		Fait		Changements	Justifications
		Prévu	Réel	OUI	NON		
Contenu Abordé	A. Présentation animateurs/ Parents et Activité brise-glace	25 min					
	B. Attentes des parents						
	C. Règles de fonctionnement						
	D. Calendrier						
	E. Introduction à la formation (initiative objectif contenus sommaires)	15 min					
	F. Contenu de la séance						
	G. Activités gains et pertes de la migration	45 min					
	H. Pause	15 min					
	I. Retour sur la séance	15 min					
	J. Aperçu de la prochaine séance	5 min					

**APPRÉCIATION DU GUIDE D'INTRODUCTION À LA FORMATION**

Lecture	temps de lecture	Changements suggérés	Commentaires
<input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu <input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu en partie <input type="checkbox"/> Non, je ne l'ai pas lu			

**APPRÉCIATION DU GUIDE «POUR EN SAVOIR D'AVANTAGE»**

Lecture	temps de lecture	Changements suggérés	Commentaires
<input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu <input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu en partie <input type="checkbox"/> Non, je ne l'ai pas lu			

**APPRÉCIATION DU GUIDE DE L'ANIMATEUR POUR CETTE SÉANCE**

Lecture	temps de lecture	Changements suggérés	Commentaires
<input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu <input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu en partie <input type="checkbox"/> Non, je ne l'ai pas lu			

Appréciation de la séance par l'animateur		Pas du tout	Un peu	Assez	Très
Contenu Abordé en lien avec animation	K. Pertinence				
	L. Clarté				
	M. J'avais assez de temps pour tout aborder				
Parents	N. Participation				
	O. intérêt				
	P. Cohésion dans le groupe				
Animateurs	Q. Je suis confortable avec le contenu				
	R. Je me sens prêt à animer				
	S. Je suis intéressé par le contenu				
	T. Le contenu me rend émotif				
	U. Je suis en forme pour animer la rencontre				
Matériel	V. J'avais tout le matériel nécessaire				
	W. Le matériel était utile pour l'animation				
Guide de l'animateur	Utilité pour l'animation				
	Clarté				
	A facilité ma préparation				
Pour en savoir davantage	Utilité pour l'animation				
	Clarté				
	A facilité ma préparation				

Commentaires : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ÉVALUATION DE LA SÉANCE, perspective de l'animateur							
	Ce qui est prévu	Temps		Fait		Changements	Justifications
		Prévu	Réel	OUI	NON		
Contenu abordé	1. Tour de table (si nouveau participant)	5 min					
	2. Rappel de la dernière séance : <b>Message clé</b>	20 min					
	3. Activité	30 min					
	3.1 Plusieurs façons d'être père et mère						
	3.2 Pause	15 min					
	3.3 Le couple en transition	30 min					
	4. Retour sur la séance <b>Message clé</b>	15 min					
5. Aperçu de la prochaine séance	5 min						

### APPRÉCIATION DU GUIDE DE L'ANIMATEUR POUR CETTE SÉANCE

Lecture	temps de lecture	Changements suggérés	Commentaires
<input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu <input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu en partie <input type="checkbox"/> Non, je ne l'ai pas lu			

### APPRÉCIATION DU GUIDE «POUR EN SAVOIR DAVANTAGE»

Lecture	temps de lecture	Changements suggérés	Commentaires
<input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu <input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu en partie <input type="checkbox"/> Non, je ne l'ai pas lu			

Appréciation de la séance par l'animateur		Pas du tout	Un peu	Assez	Très
Contenu abordé en lien avec animation	A Pertinence				
	B Clarté				
	C J'avais assez de temps pour tout aborder				
Parents	D Participation				
	E Intérêt				
	F Cohésion dans le groupe				
Animateurs	G Je suis confortable avec le contenu				
	H Je me sens prêt à animer				
	I Je suis intéressé par le contenu				
	J Le contenu me rend émotif				
	K Je suis en forme pour animer la rencontre				
Matériel	L J'avais tout le matériel nécessaire				
	M Le matériel était utile pour l'animation				
Guide de l'animateur	Utilité pour l'animation				
	Clarté				
	A facilité ma préparation				
Pour en savoir davantage	Utilité pour l'animation				
	Clarté				
	A facilité ma préparation				

Commentaires : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ÉVALUATION DE LA SÉANCE, perspective de l'animateur

	Ce qui est prévu	Temps		Fait		Changements	Justifications
		Prévu	Réel	OUI	NON		
Contenu abordé	1.1. Rappel de la dernière séance <i>cueillir Réflexion sur message clés)</i>	20 min					
	1.2. Introduction séance d'aujourd'hui organisation des ressources au Qc et attentes des parents face à rencontre)						
	2. Activité 2.2. C'est fort demander de l'aide !	30 min					
	2.3. Pause	15 min					
	2.4. Carte des ressources dans le pays d'origine	30 min					
	3. Retour sur la séance <b>Message Clé</b>	20 min					
	4. Aperçu de la prochaine séance	5 min					

### APPRÉCIATION DU GUIDE DE L'ANIMATEUR POUR CETTE SÉANCE

Lecture	temps de lecture	Changements suggérés	Commentaires
<input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu <input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu en partie <input type="checkbox"/> Non, je ne l'ai pas lu			

### APPRÉCIATION DU GUIDE «POUR EN SAVOIR DAVANTAGE»

Lecture	temps de lecture	Changements suggérés	Commentaires
<input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu <input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu en partie <input type="checkbox"/> Non, je ne l'ai pas lu			

Appréciation de la séance par l'animateur		Pas du tout	Un peu	Assez	Très
Contenu abordé en lien avec animation	A. Pertinence				
	B Clarté				
	C J'avais assez de temps pour tout aborder				
Parents	D Participation				
	E Intérêt				
	F Cohésion dans le groupe				
Animateurs	G Je suis confortable avec le contenu				
	H Je me sens prêt à animer				
	I Je suis intéressé par le contenu				
	J Le contenu me rend émotif				
	K Je suis en forme pour animer la rencontre				
Matériel	L J'avais tout le matériel nécessaire				
	M Le matériel était utile pour l'animation				
Guide de l'animateur	Utilité pour l'animation				
	Clarté				
	A facilité ma préparation				
Pour en savoir davantage	Utilité pour l'animation				
	Clarté				
	A facilité ma préparation				

Commentaires : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ÉVALUATION DE LA SÉANCE, perspective de l'animateur

	Ce qui est prévu	Temps		Fait		Changements	Justifications
		Prévu	Réel	OUI	NON		
Contenu abordé	Rappel message clé : Demander de l'aide c'est fort	20					
	Présentation du module 2 (importance du parent dans l'accompagnement de la réussite du jeune, accompagnement dans sa double culture)						
	Présentation de la séance d'aujourd'hui <ul style="list-style-type: none"> <li>Bien répondre au besoin de l'enfant physique, intellectuel, émotionnel et l'entourage de l'enfant</li> </ul>						
	Activité les besoins de mon enfant	40					
	Pause	15					
	Vidéo «De quoi parles-tu?»	20					
	Retour sur la séance <b>Message clé</b>	20					
	Aperçu de la prochaine séance	5					

**APPRÉCIATION DU GUIDE DE L'ANIMATEUR POUR CETTE SÉANCE**

Lecture	temps de lecture	Changements suggérés	Commentaires
<input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu <input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu en partie <input type="checkbox"/> Non, je ne l'ai pas lu			

**APPRÉCIATION DU GUIDE «POUR EN SAVOIR DAVANTAGE»**

Lecture	temps de lecture	Changements suggérés	Commentaires
<input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu <input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu en partie <input type="checkbox"/> Non, je ne l'ai pas lu			

Appréciation de la séance par l'animateur		Pas du tout	Un peu	Assez	Très
Contenu abordé en lien avec animation	B. Pertinence				
	B Clarté				
	C J'avais assez de temps pour tout aborder				
Parents	D Participation				
	E Intérêt				
	F Cohésion dans le groupe				
Animateurs	G Je suis confortable avec le contenu				
	H Je me sens prêt à animer				
	I Je suis intéressé par le contenu				
	J Le contenu me rend émotif				
	K Je suis en forme pour animer la rencontre				
Matériel	L J'avais tout le matériel nécessaire				
	M Le matériel était utile pour l'animation				
Guide de l'animateur	Utilité pour l'animation				
	Clarté				
	A facilité ma préparation				
Pour en savoir davantage	Utilité pour l'animation				
	Clarté				
	A facilité ma préparation				

Commentaires : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ÉVALUATION DE LA SÉANCE, perspective de l'animateur

	Ce qui est prévu	Temps		Fait		Changements	Justifications
		Prévu	Réel	OUI	NON		
Contenu abordé	Rappel de la dernière séance	20					
	Séance d'aujourd'hui Bien répondre aux besoins de l'enfant au Québec						
	Activité Vidéo et discussion : le pyjama Party	30					
	Pause	15					
	Naviguer entre 2 cultures	30					
	Retour sur la séance <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questions</li> <li>• Commentaires</li> <li>• <b>Message clé</b></li> </ul>	20					
	Présentation de la prochaine séance	5					

### APPRÉCIATION DU GUIDE DE L'ANIMATEUR POUR CETTE SÉANCE

Lecture	temps de lecture	Changements suggérés	Commentaires
<input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu <input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu en partie <input type="checkbox"/> Non, je ne l'ai pas lu			

### APPRÉCIATION DU GUIDE «POUR EN SAVOIR DAVANTAGE»

Lecture	temps de lecture	Changements suggérés	Commentaires
<input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu <input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu en partie <input type="checkbox"/> Non, je ne l'ai pas lu			

Appréciation de la séance par l'animateur		Pas du tout	Un peu	Assez	Très
Contenu abordé en lien avec animation	C. Pertinence				
	B Clarté				
	C J'avais assez de temps pour tout aborder				
Parents	D Participation				
	E Intérêt				
	F Cohésion dans le groupe				
Animateurs	G Je suis confortable avec le contenu				
	H Je me sens prêt à animer				
	I Je suis intéressé par le contenu				
	J Le contenu me rend émotif				
	K Je suis en forme pour animer la rencontre				
Matériel	L J'avais tout le matériel nécessaire				
	M Le matériel était utile pour l'animation				
Guide de l'animateur	Utilité pour l'animation				
	Clarté				
	A facilité ma préparation				
Pour en savoir davantage	Utilité pour l'animation				
	Clarté				
	A facilité ma préparation				

Commentaires : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### APPRÉCIATION DU GUIDE DE L'ANIMATEUR POUR CETTE SÉANCE

Lecture	temps de lecture	Changements suggérés	Commentaires
<input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu <input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu en partie <input type="checkbox"/> Non, je ne l'ai pas lu			

### APPRÉCIATION DU GUIDE «POUR EN SAVOIR DAVANTAGE»

Lecture	temps de lecture	Changements suggérés	Commentaires
<input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu <input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu en partie <input type="checkbox"/> Non, je ne l'ai pas lu			

## ÉVALUATION DE LA SÉANCE, perspective de l'animateur

	Ce qui est prévu	Temps		Fait		Changements	Justifications
		Prévu	Réel	OUI	NON		
Contenu abordé	Rappel de la dernière séance	20					
	Présentation de la séance d'aujourd'hui Objectifs : Augmenter le sentiment de confiance en ses propres capacités d'adaptation						
	Activité parents jardiniers	40					
	Pause	15					
	Discussion	20					
	Retour sur la séance <ul style="list-style-type: none"> <li>● Questions</li> <li>● Commentaires</li> <li>● <b>Message clé</b></li> </ul>	20					
	Présentation de la prochaine séance	5					

**APPRECIATION DU GUIDE DE L'ANIMATEUR POUR CETTE SEANCE**

Lecture	temps de lecture	Changements suggérés	Commentaires
<input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu <input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu en partie <input type="checkbox"/> Non, je ne l'ai pas lu			

**APPRECIATION DU GUIDE «POUR EN SAVOIR DAVANTAGE»**

Lecture	temps de lecture	Changements suggérés	Commentaires
<input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu <input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu en partie <input type="checkbox"/> Non, je ne l'ai pas lu			

Appréciation de la séance par l'animateur		Pas du tout	Un peu	Assez	Très
Contenu abordé en lien avec animation	D. Pertinence				
	B Clarté				
	C J'avais assez de temps pour tout aborder				
Parents	D Participation				
	E Intérêt				
	F Cohésion dans le groupe				
Animateurs	G Je suis confortable avec le contenu				
	H Je me sens prêt à animer				
	I Je suis intéressé par le contenu				
	J Le contenu me rend émotif				
	K Je suis en forme pour animer la rencontre				
Matériel	L J'avais tout le matériel nécessaire				
	M Le matériel était utile pour l'animation				
Guide de l'animateur	Utilité pour l'animation				
	Clarté				
	A facilité ma préparation				
Pour en savoir davantage	Utilité pour l'animation				
	Clarté				
	A facilité ma préparation				

## ÉVALUATION DE LA SÉANCE, perspective de l'animateur

	Ce qui est prévu	Temps		Fait		Changements	Justifications
		Prévu	Réel	OUI	NON		
Contenu abordé	Rappel de la dernière séance (message clé)	20 min					
	Introduction du Module 3. (objectif : Continuer à être parent au Québec)						
	Présentation de la séance d'aujourd'hui (Objectif : Exercer une parentalité positive, active et chaleureuse)						
	Activité : encadrer efficacement et avec bienveillance	40 min					
	Pause	15 min					
	Discussion	20 min					
	Retour sur la séance (message clé)	20 min					
	Aperçu prochaine séance	5 min					

**APPRECIATION DU GUIDE DE L'ANIMATEUR POUR CETTE SEANCE**

Lecture	temps de lecture	Changements suggérés	Commentaires
<input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu <input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu en partie <input type="checkbox"/> Non, je ne l'ai pas lu			

**APPRECIATION DU GUIDE «POUR EN SAVOIR DAVANTAGE»**

Lecture	temps de lecture	Changements suggérés	Commentaires
<input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu <input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu en partie <input type="checkbox"/> Non, je ne l'ai pas lu			

Appréciation de la séance par l'animateur		Pas du tout	Un peu	Assez	Très
Contenu abordé en lien avec animation	E. Pertinence				
	B Clarté				
	C J'avais assez de temps pour tout aborder				
Parents	D Participation				
	E Intérêt				
	F Cohésion dans le groupe				
Animateurs	G Je suis confortable avec le contenu				
	H Je me sens prêt à animer				
	I Je suis intéressé par le contenu				
	J Le contenu me rend émotif				
	K Je suis en forme pour animer la rencontre				
Matériel	L J'avais tout le matériel nécessaire				
	M Le matériel était utile pour l'animation				
Guide de l'animateur	Utilité pour l'animation				
	Clarté				
	A facilité ma préparation				
Pour en savoir davantage	Utilité pour l'animation				
	Clarté				
	A facilité ma préparation				

Commentaires : \_\_\_\_\_

## FAMILLES IMMIGRANTES EN TRANSITION

## Module 3 Séance 2

### ÉVALUATION DE LA SÉANCE, perspective de l'animateur

	Ce qui est prévu	Temps		Fait		Changements	Justifications
		Prévu	Réel	OUI	NON		
Contenu abordé	Rappel de la dernière séance (message clé)	20 min					
	Présentation de la séance d'aujourd'hui (Objectif : Comprendre l'organisation des services pour les familles du Québec)						
	Activité : J'ai osé demander de l'aide	30 min					
	Pause	15 min					
	Activité : Mythes et réalités sur DPJ	30 min					
	Retour sur la séance (Message clé)	20 min					
	Aperçu de la prochaine séance	5 min					

### APPRÉCIATION DU GUIDE DE L'ANIMATEUR POUR CETTE SÉANCE

Lecture	temps de lecture	Changements suggérés	Commentaires
<input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu <input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu en partie <input type="checkbox"/> Non, je ne l'ai pas lu			

### APPRÉCIATION DU GUIDE «POUR EN SAVOIR DAVANTAGE»

Lecture	temps de lecture	Changements suggérés	Commentaires
<input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu <input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu en partie <input type="checkbox"/> Non, je ne l'ai pas lu			

Appréciation de la séance par l'animateur		Pas du tout	Un peu	Assez	Très
Contenu abordé en lien avec animation	A. Pertinence				
	B Clarté				
	C J'avais assez de temps pour tout aborder				
Parents	D Participation				
	E Intérêt				
	F Cohésion dans le groupe				
Animateurs	G Je suis confortable avec le contenu				
	H Je me sens prêt à animer				
	I Je suis intéressé par le contenu				
	J Le contenu me rend émotif				
	K Je suis en forme pour animer la rencontre				
Matériel	L J'avais tout le matériel nécessaire				
	M Le matériel était utile pour l'animation				
Guide de l'animateur	Utilité pour l'animation				
	Clarté				
	A facilité ma préparation				
Pour en savoir davantage	Utilité pour l'animation				
	Clarté				
	A facilité ma préparation				

Commentaires : \_\_\_\_\_

ÉVALUATION DE LA SÉANCE, perspective de l'animateur

	Ce qui est prévu	Temps		Fait		Changements	Justifications
		Prévu	Réel	OUI	NON		
Contenu abordé	Présentation du déroulement de la séance	5 min					
	Lecture et brève discussion sur le poème	20 min					
	Retour sur les messages-clé les plus importants des différentes séances	30 min					
	Courte pause et célébration	60 min					

### APPRÉCIATION DU GUIDE DE L'ANIMATEUR POUR CETTE SÉANCE

Lecture	temps de lecture	Changements suggérés	Commentaires
<input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu <input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu en partie <input type="checkbox"/> Non, je ne l'ai pas lu			

### APPRÉCIATION DU GUIDE «POUR EN SAVOIR DAVANTAGE»

Lecture	temps de lecture	Changements suggérés	Commentaires
<input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu <input type="checkbox"/> Oui, je l'ai lu en partie <input type="checkbox"/> Non, je ne l'ai pas lu			

Appréciation de la séance par l'animateur		Pas du tout	Un peu	Assez	Très
Contenu abordé en lien avec animation	F. Pertinence				
	B Clarté				
	C J'avais assez de temps pour tout aborder				
Parents	D Participation				
	E Intérêt				
	F Cohésion dans le groupe				
Animateurs	G Je suis confortable avec le contenu				
	H Je me sens prêt à animer				
	I Je suis intéressé par le contenu				
	J Le contenu me rend émotif				
	K Je suis en forme pour animer la rencontre				
Matériel	L J'avais tout le matériel nécessaire				
	M Le matériel était utile pour l'animation				
Guide de l'animateur	Utilité pour l'animation				
	Clarté				
	A facilité ma préparation				
Pour en savoir davantage	Utilité pour l'animation				
	Clarté				
	A facilité ma préparation				

Commentaires : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## Annexe II : Formulaire d'identification du parent

### Familles immigrantes en transition Formulaire d'identification du parent

Informations sur l'organisme
Nom de l'organisme :
Journée où les séances sont données : <input type="checkbox"/> lundi <input type="checkbox"/> mardi <input type="checkbox"/> mercredi <input type="checkbox"/> jeudi <input type="checkbox"/> vendredi
Heures des séances :

Informations sur le parent
Année de naissance :
Année d'arrivée au Québec :
Pays d'origine :

Statut actuel au Canada, encerclez	Réfugié	Immigrant	Résident	Autre, précisez
Religion Svp, indiquez la religion à laquelle vous vous identifiez				
Occupation Principale SVP, cochez 1. ou 2	<input type="checkbox"/> 1. Travail (remplir 1.1)		<b>1.1- Mon travail actuel correspond à mes compétences :</b> <input type="checkbox"/> Correspond très peu <input type="checkbox"/> Correspond bien <input type="checkbox"/> Correspond peu <input type="checkbox"/> Correspond très bien	
	<b>2. Autre (remplir 2.1)</b> <input type="checkbox"/> Recherche d'emploi <input type="checkbox"/> Parent à la maison <input type="checkbox"/> Aux études OU <input type="checkbox"/> Autres _____		<b>2.1 -Source-s de revenu :</b> <input type="checkbox"/> aide sociale <input type="checkbox"/> soutenu par mon conjoint-e <input type="checkbox"/> prêts et bourses <input type="checkbox"/> Autres _____	

**Informations sur la famille SVP**, inscrivez la réponse correspondant à votre situation

**Composition de la famille :**

1. Nombre de parents :
2. Nombre d'enfants :
3. Âge des enfants :

**4. Tous mes enfants habitent avec moi au Québec : OUI NON**

**5. Situation économique :**

- À la fin du mois, je peux me permettre de faire des économies ou acheter des biens**
- À la fin du mois, j'ai suffisamment d'argent pour payer mes besoins fondamentaux uniquement**
- À la fin du moi, je n'arrive pas à payer pour mes besoins fondamentaux**

**Attentes en lien avec la participation**

**Questions ou incertitudes en lien avec la participation**



défis des familles nouvellement arrivées au Québec.				
Connaissance des ressources québécoises à l'intention des familles.				

**Attentes en lien avec votre participation comme animateur :**

**Questions ou incertitudes en lien avec votre participation comme animateur**

## Annexe IV : Formulaire de présence

# Familles immigrantes en transition

Date Noms	00/01		00/01		00/01		00/01		00/02		00/02		00/02		00/03		00/03	
	P	AM																
	P1/2	ANM																
	P	AM																
	P1/2	ANM																
	P	AM																
	P1/2	ANM																
	P	AM																
	P1/2	ANM																
	P	AM																
	P1/2	ANM																

Légende;

P : Présent à la séance

P ½ : a manqué une partie de la séance

AM : absence motivée avant la séance

ANM : absence non motivée

## Annexe V : Grille d’appréciation destinée aux parents

		Pas du tout adéquat	Un peu adéquat	Assez adéquat	Très adéquat
Animateur	Ouverture envers les parents				
	À l’écoute				
	flexibilité				
Contenu	Pertinence				
	Quantité				
	Qualité				
Activités (Vidéo, quizz)	Suscite l’intérêt				
	Suscite la participation				
Durée	Durée des séances				
	Heures des séances				
	Nombre de séances				
Groupe	Taille (nombre de parents)				

## Annexe VI : Grille d'appréciation destinée aux animateurs

		Pas du tout adéquat	Un peu adéquat	Assez adéquat	Très adéquat
Contenu	Pertinence				
	Quantité				
	Qualité				
Activités (Vidéo, quizz)	Suscite l'intérêt				
	Suscite la participation				
Durée	Durée des séances				
	Heures des séances				
	Nombre de séances				
Groupe de parents	Taille (nombre de parents)				
Formation	Pertinence				
	Durée (2jours ½)				
	Qualité				
	Utilité pour l'animation				

## Annexe VII : Grille d'observation de la chercheuse

### FAMILLES IMMIGRANTES EN TRANSITION

### Module 3 Séance 1

#### ÉVALUATION DE LA SÉANCE, perspective de l'animateur

	Ce qui est prévu	Temps		Fait		Changements	Justifications
		Prévu	Réel	OUI	NON		
Contenu abordé	Rappel de la dernière séance (message clé)	20 min					
	Introduction du Module 3. (objectif : Continuer à être parent au Québec)						
	Présentation de la séance d'aujourd'hui (Objectif : Exercer une parentalité positive, active et chaleureuse)						
	Activité : encadrer efficacement et avec bienveillance	40 min					
	Pause	15 min					
	Discussion	20 min					
	Retour sur la séance (message clé)	20 min					
	Aperçu prochaine séance	5 min					

Évaluation de la séance par l'étudiante chercheuse		Pas du tout	Un peu	Assez	Très	Justification / contexte
Contenu Abordé en lien avec	Pertinence					
	Clarté					
	L'animateur avait assez de temps pour tout aborder					
Parents	Participation					
	intérêt					
	Cohésion dans le groupe					
Animateurs	L'animateur est confortable avec le contenu					
	L'animateur est prêt à animer					
	L'animateur est intéressé par le contenu					
	Le contenu rend L'animateur émotif					
	L'animateur est en forme pour animer la rencontre					
Matériel	L'animateur a tout le matériel nécessaire					
	Le matériel est utile pour l'animation					

## ÉVALUATION DE LA SÉANCE, perspective de l'animateur

	Ce qui est prévu	Temps		Fait		Changements	Justifications
		Prévu	Réel	OUI	NON		
Contenu Abordé	Rappel de la dernière séance (message clé)	20 min					
	Présentation de la séance d'aujourd'hui (Objectif : Comprendre l'organisation des services pour les familles du Québec)						
	Activité : J'ai osé demander de l'aide	30 min					
	Pause	15 min					
	Activité : Mythes et réalités sur DPJ	30 min					
	Retour sur la séance (Message clé)	20 min					
	Aperçu de la prochaine séance	5 min					

Évaluation de la séance par l'étudiante chercheuse		Pas du tout	Un peu	Assez	Très	Justification / contexte
Contenu abordé en lien avec animation	Pertinence					
	Clarté					
	L'animateur avait assez de temps pour tout aborder					
Parents	Participation					
	intérêt					
	Cohésion dans le groupe					
Animateurs	L'animateur est confortable avec le contenu					
	L'animateur est prêt à animer					
	L'animateur est intéressé par le contenu					
	Le contenu rend L'animateur émotif					
	L'animateur est en forme pour animer la rencontre					
Matériel	L'animateur a tout le matériel nécessaire					
	Le matériel est utile pour l'animation					

## Annexe VIII : Protocole d'entretien de groupe avec les parents

### 5 min. Accueil

1. Bonjour et présentation, rappel de la raison de la présence de l'étudiante
2. Partage de l'objectif de la rencontre : connaître leur appréciation du projet « familles immigrantes en transition » et ses effets sur les parents participants. Leur point de vue servira à améliorer le programme pour produire la version finale.
3. Rappel aux participants que la rencontre sera enregistrée seulement pour ne rien oublier.
4. Rappel de la durée de la rencontre, (environ une heure). Nous demanderons aux participants s'ils ont des questions avant de commencer.

---

### Déroulement

5 min. Qu'est-ce que vous pensez du groupe familles immigrantes en transition ? Expliquer, donner des exemples.

5 min. Distribuer les *Grilles d'appréciation destinée aux parents* (Annexe VI)

Nous discuterons maintenant des forces et des faiblesses de différents aspects du projet et des recommandations pour améliorer le programme (choses à retirer, changer ou ajouter) :

10 min. Contenu, i.e. de quoi vous avez discuté (forces, faiblesses, recommandations)

10 min. Activités, i.e. les choses que vous avez fait ensemble, comme les vidéos, les documents à discuter, etc. (forces, faiblesses, recommandations)

5 min. Durée des séances, nombre de séances (recommandations : changer des choses ?)

10 min. Groupe (recommandations : changer des choses ?)

- Ici votre groupe était (mixte ou juste des femmes). Est-ce que ça change quelque chose pour les participants ? Auriez-vous une recommandation pour les prochains groupes au sujet de la mixité, pourquoi ?
- Au début, le projet était pensé pour des parents nouvellement arrivés au Québec. Est-ce que c'est une bonne idée, ou est-ce que ça devrait aussi être offert à des personnes arrivées au Québec depuis longtemps ? pourquoi ?

10 min. Parlons maintenant des effets du projet. Est-ce que votre participation a changé quelque chose pour vous ?

- Qu'est-ce que vous avez appris ?
- Qu'est-ce que vous faites différemment ?
- Est-ce que vous vous sentez différemment maintenant, donner des exemples.
- D'autres effets du projet ? Donner des exemples.
- Effets indésirables, négatifs, non souhaitables ? Inattendus ?

Recueillir les *Grilles d'appréciation destinée aux parents* (Annexe VII) et remercier

## Annexe IX : Protocole d'entretien de groupe avec les animateurs

### 5 min. Accueil

1. Bonjour et présentation, rappel de la raison de la présence de l'étudiante et de la Co animatrice
2. Partage de l'objectif de la rencontre : connaître leur appréciation du projet « familles immigrantes en transition » et ses effets sur les parents participants. Leur point de vue servira à améliorer le programme pour produire la version finale.
3. Rappel aux participants que la rencontre sera enregistrée seulement pour ne rien oublier.
4. Rappel de la durée de la rencontre, (environ une heure trente). Nous demanderons aux animateurs s'ils ont des questions avant de commencer.

---

### Déroulement

5 min. Qu'est-ce que vous pensez du projet familles immigrantes en transition ? Expliquer, donner des exemples.

5 min. Distribuer les *Grilles d'appréciation destinée aux animateurs* (Annexe VII)

Nous discuterons maintenant des forces et des faiblesses de différents aspects du projet et des recommandations pour améliorer le programme (choses à retirer, changer ou ajouter) :

10 min. Formation i.e. : nombre de jour, formule

- Ce qui a été aidant pour l'animation et ce qui a été plus difficile, vos recommandations
- Ce qui a contribué à votre participation ou ce qui l'a compliqué, vos recommandations

10 min. Contenu, i.e. de ce que vous avez discuté (forces, faiblesses, recommandations)

10 min. Activités, i.e. les choses que vous avez fait avec les parents, comme les vidéos, les documents à discuter, etc. (forces, faiblesses, recommandations)

5 min. Durée des séances, nombre de séances (recommandations : changer des choses ?)

10 min. Groupe (recommandations : changer des choses ?)

- Que pensez-vous de la mixité dans les groupes (hommes et femmes/ conjoint et conjointe)
- Au début, le projet était pensé pour des parents nouvellement arrivés au Québec. Est-ce que c'est une bonne idée, ou est-ce que ça devrait aussi être offert à des personnes arrivées au Québec depuis longtemps ? pourquoi ?

10 min. Parlons maintenant des effets du projet. Est-ce que vous pensez que la participation des parents a changé quelque chose dans leur quotidien ?

- Qu'est-ce qu'ils ont le plus appris ?
- Qu'est-ce qu'ils font différemment ?
- Est-ce que vous croyez qu'ils se sentent différents ?
- D'autres effets du projet ? Donner des exemples.

- Effets indésirables, négatifs, non souhaitables ? Inattendus ?
- Est-ce que vous le recommanderiez à d'autres personnes ?

#### Conclusion

- Faire un résumé de ce qui a été dit et revenir sur les objectifs de la rencontre. Questionner les animateurs à savoir s'ils ont d'autres choses à ajouter. Recueillir les *Grilles d'appréciation destinée aux animateurs* (Annexe VII) et les remercier

