



Ministère

Élèves et étudiants

Parents

Réseau scolaire

Loisir et sport

Vous êtes : [Accueil](#) » Vie pédagogique – Numéro 152 – Octobre 2009



VIE PÉDAGOGIQUE

Sommaire

Mot de la rédaction

Entrevue

Dossier :

Présentation

À l'écoute des acteurs

Les chiffres de la diversité

Des projets novateurs

Des nouvelles avenues à explorer

L'interculturel au quotidien

Ailleurs

Milieux en action

L'expérience de Danny Blais et de Christian Vallée, enseignants en soudage-montage et accompagnateurs aux Olympiades de la FPT

J'enseigne... mais comment apprennent-ils? Socioconstruire, un incontournable!

L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement

I.P.S.T.O. : L'histoire d'une réussite

Ailleurs

En abrégé

Vos impressions

Lus, vus et entendus

Outils et techniques

Histoire de rire

Version complète imprimable



Numéro 152
Octobre

2009

DOSSIER

L'école ouverte
sur la diversité :
un monde qui
prend forme

Qui sommes-nous?
Vous informer
Nos suggestions
Proposer un article
Vos commentaires et questions
Archives des articles exclusifs
Archives

[Abonnez-vous](#)

[Politique linguistique](#) | [Politique de confidentialité](#)



© Gouvernement du Québec, 2009



Ministère

Élèves et étudiants

Parents

Réseau scolaire

Loisir et sport

Vous êtes : [Accueil](#) » [Vie pédagogique – Numéro 152 – Octobre 2009](#) » [Mot de la rédaction](#)



VIE PÉDAGOGIQUE

Sommaire

Mot de la rédaction

Entrevue

Dossier :

Présentation

À l'écoute des acteurs

Les chiffres de la diversité

Des projets novateurs

Des nouvelles avenues à explorer

L'interculturel au quotidien

Ailleurs

Milieus en action

L'expérience de Danny Blais et de Christian Vallée, enseignants en soudage-montage et accompagnateurs aux Olympiades de la FPT

J'enseigne... mais comment apprennent-ils? Socioconstruire, un incontournable!

L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement

I.P.S.T.O. : L'histoire d'une réussite

Ailleurs

En abrégé

Vos impressions

Lus, vus et entendus

Outils et techniques

Histoire de rire

Version complète imprimable



Numéro 152
Octobre 2009

Revue québécoise de développement pédagogique publiée par le Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, en collaboration avec la Direction des communications.

Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
600, rue Fullum, 10^e étage
Montréal (Québec)
H2K 4L1
Tél. : 514 873-8095, poste 5357
Télec. : 514 864-2294
Courrier électronique : vie.pedagogique@mels.gouv.qc.ca

Vie pédagogique

À l'ombre des élèves...

- Dans la vie des enseignants, nombreux sont les moments de doute. Ils sont souvent gardés secrets, portés par la honte de ne pas toujours être à la hauteur.

Les indices de la difficulté du travail au quotidien sont réels et les jeunes enseignants ont tendance à ne pas persévérer dans la profession.

Mais qu'est-ce qui fait que malgré les difficultés et les injonctions diverses, ou malgré les attentes irréalistes pour que les enseignants trouvent la solution miracle aux problèmes de motivation des élèves, certains gardent ce qu'on appelle « le feu sacré »?

Ils existent, ces pédagogues qui travaillent pour les élèves, qui sont prêts à tout pour leur faire comprendre un concept et qui ont une confiance profonde en l'éducabilité de tous les enfants de leur classe, à la mesure de la capacité de chacun. Il y a des enseignants et des enseignantes qui passent une partie de leurs vacances à préparer du matériel pour les élèves et qui, au détour d'une bouquinerie, trouveront toujours le moyen, à peu de frais, de regarnir une bibliothèque de classe. Mais vous n'entendrez pas souvent parler d'eux, car ils travaillent dans l'ombre de leurs élèves, attachés à leur réussite. Leur récompense est dans ce regard de confiance : « Vas-y, t'es capable! », ou cette phrase dite entre deux portes : « Merci, j'ai compris. » Ces récompenses ténues, empreintes du respect que l'élève porte à un mentor, sont discrètes; il faut en garder des traces pour les moments de doute.

Ces moments où plus rien ne va et que le souffle se fait court.

Travailler avec des jeunes est ingrat et l'enseignant survit lorsqu'il sait se donner les outils pour ne pas perdre confiance en son travail. Il lui faut développer des moyens pour mettre une distance entre la réalité et ses émotions, dans un rapport réflexif permettant de comprendre ce sur quoi il a du pouvoir dans la

Qui sommes-nous?
Vous informer
Nos suggestions
Proposer un article
Vos commentaires et questions
Archives des articles exclusifs
Archives

Abonnez-vous

SOUS-MINISTRE ADJOINT

Alain Veilleux

DIRECTION

Camille Marchand

COMITÉ DE RÉDACTION

Vincent Beaucher

Ghislaine Bolduc

Hélène Bombardier

Christine Couture

Claude Daviau

Gisèle Maheux

Camille Marchand

Arthur Marsolais

Domenico Masciotra

Lori Rabinovitch

Marthe Van Neste

Marc-Yves Volcy

SECRETARIAT

Josée St-Amour

RÉVISION

LINGUISTIQUE

Suzanne Vinet

PHOTOS

Denis Garon

CONCEPTION

GRAPHIQUE

Deschamps design enr.

CONCEPTION

INTERNET

L'équipe Internet de la

Direction des

communications

Dépôt légal,

Bibliothèque et

Archives Canada, 2008

ISSN 1911-8759

Les textes publiés dans

Vie pédagogique sont

indexés dans le

Répertoire canadien

complexité de la relation avec l'élève.

Et lors des jours plus gris, ce florilège lui redonnera le petit coup de pouce pour repartir avec le même allant et ne pas décrocher : un portfolio de bons coups, de découvertes, de mots d'élèves et de fous rires de vendredis après-midi; le souvenir de la gravité de la salle d'examen où les élèves l'attendent pour qu'il leur donne les dernières consignes qu'il est le seul à pouvoir transmettre; les photos qui témoignent de l'excitation du voyage organisé où les jeunes étaient si fiers de le voir partager leur quotidien; et aussi, la sincère détermination à faire partager la passion pour une discipline essentielle à leur épanouissement.

C'est en pensant à vous, qui travaillez dans l'anonymat de la classe, et à l'enseignante que j'ai été, que j'ai œuvré à la revue *Vie pédagogique* avec la certitude que celle-ci constitue un outil de développement professionnel pour plusieurs enseignants et enseignantes. Et de ce chemin de traverse qui sera désormais le mien, je ne peux que partager une conviction, celle que l'aventure est belle quand elle porte la couleur de nos engagements, à l'ombre des élèves.

Je vous salue bien bas...

Camille Marchand

sur l'éducation et dans
Repère.

Les opinions émises
dans les articles de
cette revue n'engagent
que les auteurs et non
le ministère de
l'Éducation, du Loisir et
du Sport.

Toute reproduction est
interdite. Cependant,
les étudiants et le
personnel d'un
établissement
d'enseignement situé
au Québec peuvent, à
des fins personnelles
ou d'enseignement,
reproduire la totalité ou
une partie des articles
figurant dans la revue
Vie pédagogique, à
condition d'en citer la
source,
lorsqu'applicable. Toute
autre reproduction,
notamment à des fins
commerciales,
nécessite l'autorisation
du titulaire de droit.





VIE PÉDAGOGIQUE

Sommaire

Mot de la rédaction

Entrevue

Dossier :

Présentation

À l'écoute des acteurs

Les chiffres de la diversité

Des projets novateurs

Des nouvelles avenues à explorer

L'interculturel au quotidien

Ailleurs

Milieux en action

L'expérience de Danny Blais et de Christian Vallée, enseignants en soudage-montage et accompagnateurs aux Olympiades de la FPT

J'enseigne... mais comment apprennent-ils? Socioconstruire, un incontournable!

L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement

I.P.S.T.O. : L'histoire d'une réussite

Ailleurs

En abrégé

Vos impressions

Lus, vus et entendus

Outils et techniques

Histoire de rire

Version complète imprimable

De la pratique à la théorie, itinéraire d'une chercheure



Micheline-Joanne Durand

Propos recueillis par Camille Marchand

M^{me} Micheline-Joanne Durand est professeure adjointe à l'Université de Montréal. Elle enseigne au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle a écrit, en collaboration avec Roch Chouinard, un ouvrage-phare pour les enseignants sur la question de l'évaluation. Elle nous parle ici de son parcours professionnel et de la place que la recherche a occupée dans son cheminement. Il sera question du rôle du professeur-chercheur et de l'évaluation.

Vie pédagogique — Vous avez commencé votre carrière comme enseignante en adaptation scolaire, et l'avez poursuivie comme spécialiste d'arts plastiques et de musique, et ensuite, comme généraliste au primaire. Quel a été le déclencheur de votre intérêt pour la recherche?

Micheline-Joanne Durand — C'est le travail dans des camps auprès des jeunes en difficulté qui m'a poussée à m'inscrire au baccalauréat en adaptation scolaire. À cette époque, je m'intéressais autant aux arts qu'aux sciences et je trouvais que le domaine de l'éducation permettait de mettre à profit ces deux passions. J'aimais la rigueur scientifique, mais j'avais un côté très créatif; à l'époque, on m'appelait « la banque d'idées ».

J'ai donc commencé à travailler en adaptation scolaire, auprès d'élèves en difficulté et j'étais très préoccupée par leur réussite. Par la suite, je suis devenue spécialiste d'arts. Assez rapidement, je me suis demandé comment, à travers les arts (le théâtre, la musique et les arts plastiques), je pouvais amener les élèves à faire des apprentissages tout en développant leur créativité. Par la suite, j'ai eu à travailler avec une clientèle dite ordinaire et je pouvais apprécier l'apport des arts sur le plan de la motivation et, par voie de conséquence, sur celui de l'apprentissage.

Au début des années 80, il était souvent question d'interdisciplinarité et d'intégration des matières pour amener l'élève à faire des liens et l'aider à mieux apprendre. Le rapport Inchauspé¹ en parlait, mais malheureusement, cela ne s'est pas concrétisé dans le Programme de formation de l'école québécoise.

Qui sommes-nous?

Vous informer

Nos suggestions

Proposer un article

Vos commentaires et questions

Archives des articles exclusifs

Archives

Abonnez-vous

En tant que spécialiste d'arts, je voyais tous les enseignants et je faisais des projets avec ceux dont j'étais le plus près. C'est toujours comme cela que cela commence, le travail d'équipe et la coconstruction. Lorsque je suis devenue généraliste, je faisais des projets avec les enseignants de musique! Partout où j'ai essayé de travailler en collaboration, j'ai remarqué que les projets prenaient toujours forme avec des gens avec lesquels on s'entendait bien.

Après avoir obtenu mon certificat en arts plastiques, j'ai poursuivi mes études à la maîtrise en axant mes travaux sur l'éducation artistique. J'ai fait alors de la coformation avec des collègues intéressés, car je voulais répondre à la question suivante : Comment former les enseignants en intégrant les arts à la pratique quotidienne? D'ailleurs, c'est à ce moment-là que la question de l'évaluation en art m'a préoccupée et que j'ai eu la piqûre pour la recherche. J'ai découvert [Eisner](#), et cette rencontre m'a motivée à aller plus loin. C'était quelqu'un qui avait à la fois une rigueur scientifique et qui s'intéressait aux arts! Alors, j'ai lu tout ce que je pouvais trouver sur le sujet et cela reste encore très pertinent, presque vingt ans plus tard.

À l'époque, j'avais le goût d'approfondir le sujet. Je me rappelle le plaisir qui m'animait quand je m'installais à ma table de cuisine et que je rédigeais mes fiches d'analyse. Ce genre de travail fait que l'on devient un chercheur. On est captivé par ses lectures comme par un bon roman et on les choisit en fonction de nos intérêts et de nos préoccupations professionnelles.

Ma maîtrise en curriculum m'a donné une vision d'ensemble du processus : les fondements, le développement du curriculum et l'évaluation. C'est un courant de recherche très fort aux États-Unis; on y publie même périodiquement une revue sur le sujet, *Educational Leadership*.² Cela m'a permis d'aborder globalement l'être humain, qui apprend tout en ayant une vision décompartmentée de l'apprentissage. Le doctorat en curriculum m'a attirée à l'époque. La dimension curriculaire me permettait d'avoir une vision plus systémique de l'évaluation de systèmes à l'évaluation des apprentissages, en passant par l'évaluation de programmes.

Cette recherche m'a permis de documenter le *Dictionnaire de l'éducation* de Legendre (2005) sur le domaine du curriculum.

V. P. — À partir de ce moment, quelles ont été les conditions qui ont facilité votre démarche?

M-J. D. — J'étais généraliste au primaire en milieu défavorisé et les questions d'évaluation et d'interdisciplinarité ont été pour moi les moteurs de la réflexion qui m'anime toujours. Lorsqu'il est question de réussite scolaire, les mêmes postulats et les préoccupations achoppent encore souvent autour des questions de transfert des apprentissages et la confusion règne encore en ce qui a trait aux pratiques évaluatives.

À l'école où je travaillais, j'ai pu suivre mes élèves pendant deux ans, à une époque où on ne parlait pas encore de cycle. Je voulais leur donner le maximum de temps d'apprentissage et ne pas passer mon temps à les évaluer de façon sommative. On se trouvait trop souvent dans un contexte où tous les résultats étaient cumulés au bulletin. Je croyais qu'il fallait arriver à sortir de cette représentation du cumul de notes et accepter de porter un jugement sur la progression des apprentissages, tout en tenant compte des standards établis. De plus, ce n'est pas parce que la correction d'un test est objective qu'il n'y a pas de subjectivité! En effet, le choix de l'objet d'évaluation, la formulation des consignes ou des questions, le niveau de difficulté appréhendé, tous ces aspects sont liés au jugement d'une personne qui a pris des décisions, donc qui a accordé une valeur à certains aspects plus qu'à d'autres. Il est intéressant de lire le texte de François-Marie Gérard (2002) sur cette question.

Assurer les conditions propices à l'évaluation formative est devenue pour moi une préoccupation importante; et l'acte d'évaluer révèle des questions persistantes qui suscitent la réflexion, entre autres lorsqu'il n'y a pas seulement une bonne réponse. De plus, il devrait être possible de permettre à l'élève d'apprendre de ses erreurs, par le biais d'une évaluation en cours d'apprentissage.

J'ai voulu analyser ce qui dépassait le simple cumul de notes et qui en faisait une mesure. L'évaluation

doit prendre en compte le contexte et l'intention de l'enseignant au regard de l'apprentissage. En effet, la mesure est nécessaire pour comparer, classer et sanctionner. Il ne devrait être question de mesure qu'à la fin du primaire, pour classer les élèves, si cela est nécessaire, et en 5^e secondaire, pour la sanction. En suivant mes élèves pendant deux ans, je leur offrais des conditions propices à l'apprentissage et je m'efforçais de bien jouer mon rôle d'enseignante régulatrice en mettant en place des stratégies d'enseignement différenciées.

C'est donc par la recherche qu'il faut documenter ce discours et offrir aux enseignants des outils pour retrouver les fondements mêmes de l'évaluation (en leur donnant les moyens, par exemple, de ne pas confondre une grille d'évaluation avec une grille de correction).

C'est mon travail de chercheuse et de professeure à l'université de me pencher sur la question de l'opérationnalisation de l'évaluation et de faire réfléchir à la planification de l'instrumentation pour assurer une cohérence du curriculum.

V. P. — À la lumière de cette expérience qui vous a permis de vivre la réalité scolaire selon des perspectives différentes, est-ce que le lien théorie-pratique peut nous être utile dans ce contexte ?

M-J. D. — Riche de mon expérience de professeure d'université et après dix-huit années dans l'enseignement et neuf ans en tant que conseillère pédagogique (dont cinq au dossier de l'évaluation de ma commission scolaire), il me semble que l'avancement de l'éducation au Québec réside dans ce lien.

En effet, il nous faut travailler à illustrer comment la théorie soutient la pratique, et inversement, car trop souvent ce dialogue n'existe pas.

L'enseignant chercheur dans ce contexte peut devenir un acteur essentiel pour réconcilier ces deux mondes aux cultures et aux visées parfois très différentes.

V. P. — Vous croyez donc au concept d'enseignant chercheur ?

M-J. D. — Oui. Mes études doctorales terminées, je suis devenue conseillère pédagogique au moment où débutait l'implantation de la réforme en éducation. En adoptant la posture de chercheuse, j'ai mis sur pied, en collaboration avec le Service des ressources éducatives de la Commission scolaire des Affluents, des recherches collaboratives qui visaient deux objectifs :

- d'une part, contribuer, au sein du groupe, à l'élaboration, à l'expérimentation et à la validation des éléments d'une démarche d'évaluation des compétences des élèves;
- d'autre part, porter un regard critique sur la pratique pédagogique et évaluative de ce Service.

De 2000 à 2006, de nombreux enseignants du primaire, des conseillers pédagogiques et des professionnels de la commission scolaire se sont impliqués afin de s'approprier la démarche d'évaluation, élaborer des situations d'apprentissage en y insérant des outils d'évaluation, implanter le portfolio et la rencontre tripartite de même que concevoir un bulletin et un bilan des apprentissages. L'implantation s'est déroulée de façon graduelle, en ciblant une clientèle spécifique à chaque année, comme l'illustre le tableau suivant :

Année d'implantation	Critères de sélection				
	2000 à 2002	2002 à 2003	2003 à 2004	2004 à 2005	2005 à 2006
Groupes de développement	Évaluation au préscolaire et au 1er cycle	Évaluation au 2 ^e cycle	Évaluation au 3 ^e cycle	Évaluation Adaptée ADS	Compétences transversales
Participants	13 enseignants et 1 CP au préscolaire; 12 enseignants et 2 CP au primaire	31 enseignants et 5 CP	51 enseignants et 5 CP	20 enseignants, 4 orthopédagogues, 2 orthophonistes et 3 CP	6 enseignants titulaires, 1 enseignant d'anglais, 1 enseignant d'EPS et 5 CP

Ainsi que l'on peut le constater, les enseignants se sont montrés de plus en plus intéressés, avec les années, à cette forme de recherche collaborative. Les travaux effectués par ces différents groupes ont permis d'animer et d'outiller l'ensemble des enseignants du primaire de la CS. La diffusion de leurs résultats s'est effectuée lors de nombreuses journées de formation par cycle, puis par l'accompagnement des équipes-écoles. Cette entreprise n'aurait pas été possible sans l'expertise que j'avais développée. On se retrouvait ici dans une réelle situation de recherche non pas **sur** le terrain mais **avec** les participants du milieu scolaire.

De plus, mon expérience de professeure d'université en formation continue m'a permis d'apprécier par la suite l'effet de la recherche sur les pratiques.

D'ailleurs, le domaine dans lequel j'interviens, celui de l'évaluation en salle de classe, requiert de par sa complexité une posture d'enseignant chercheur. En effet, dans un modèle de recherche collaborative (Desgagnés et autres 2001), tout le monde y trouve son compte. On se dissocie d'une certaine pratique où, au nom de la recherche-action, trop souvent le chercheur va recueillir sur le terrain des données qui lui sont utiles, sans impliquer les enseignants dans la démarche de réflexion et de conception. La recherche collaborative permet à tous les acteurs d'observer des retombées dans leurs domaines respectifs (pour le milieu scolaire et le milieu universitaire).

Plusieurs enseignants qui désiraient améliorer leurs pratiques se sont inscrits dans un processus de formation continue. Certains sont devenus mes étudiants dans des programmes courts ou à la maîtrise. Parfois, ils viennent chercher un cours qui s'inscrit dans une démarche qui leur est propre et qui peut les mener à des études supérieures. D'autres me demandent de les associer à des recherches déjà en cours. Ils deviennent des partenaires et leur classe est toujours ouverte aux chercheurs universitaires.

V. P. — Est-ce, d'après vous, le modèle à favoriser?

M-J. D. — Il n'y a pas un seul modèle, mais plusieurs outils qui pourraient favoriser l'implication et la participation des enseignants à la recherche. Il faut qu'il y ait symbiose entre le projet et l'enseignant chercheur dans une attitude de coformation continue. Mais ça, c'est l'idéal.

Par exemple, un moyen qui s'y prête bien est le microprogramme de 15 crédits en évaluation des compétences, que nous offrons aux enseignants des différentes commissions scolaires dans une formule hors-campus adaptée à leurs besoins. Nous développons actuellement deux nouveaux programmes, soit un diplôme d'études supérieures (DESS) et la maîtrise professionnelle, qui semblent aussi être des avenues prometteuses.

Toutefois, le modèle de recherche collaborative est celui qui me semble le plus prometteur. C'est un modèle très utilisé dans d'autres facultés professionnelles.

Après 18 ans de recherche, en tenant compte de la situation actuelle où les informations sont parfois incomplètes ou contradictoires, la posture d'enseignant chercheur me semble la plus intéressante pour mettre en place des pratiques pédagogiques qui donnent à l'élève la possibilité de devenir réellement

actif dans ses apprentissages. Ainsi, les enseignants ont les moyens d'observer davantage les capacités de leurs élèves et ces derniers développent un sentiment de compétence. Cela permet aussi aux enseignants concernés de travailler en cohérence avec leurs convictions.

V. P. — Quelles seraient, d'après vous, les conditions qui favoriseraient une culture du développement professionnel passant par l'implication des praticiens dans la recherche?

M.-J. D. — En ce moment, je ne vois pas de conditions qui favorisent l'émergence d'une telle culture. Il y a peu de reconnaissance pour la formation continue des enseignants et des conseillers pédagogiques. Ces derniers doivent souvent prendre des journées de congé sans traitement pour participer à des activités de recherche et développement. La participation aux congrès scientifiques n'est pas toujours reconnue pour le perfectionnement. tout cela exige donc beaucoup d'engagement de leur part. Il faudrait penser à des modèles qui permettraient à ces enseignants et conseillers pédagogiques de s'inscrire dans un processus de recherche sans avoir à quitter le monde scolaire. Dans ce contexte, il serait intéressant de créer un statut de recherche et développement à l'intérieur même des commissions scolaires, en réservant des budgets au développement. Il existe en ce moment des commissions scolaires et des écoles privées qui ont ce souci. Maintenant que des modèles novateurs se développent, il faut s'approprier les avantages de la recherche collaborative et convaincre les enseignants de l'intérêt d'y participer.

M^{me} Camille Marchand est responsable de la revue *Vie pédagogique*.

Références bibliographiques

DESGAGNÉ, S. et autres. « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n^o 1, 2001, p. 33-65.

DURAND, M. et autres. *L'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats*, Montréal, HMH, 2006.

EISNER, Elliot W. *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, New York, Macmillan, 1979, 1985, 1994.

GÉRARD, F.-M. « [L'indispensable subjectivité de l'évaluation](#) », *Antipodes*, n^o156, avril 2002, p. 26-34.

LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin, 2005.

-
1. [Rapport Inchauspé](#)
 2. The [Association for Supervision and Curriculum Development](#) (ASCD)





VIE PÉDAGOGIQUE

Sommaire

Mot de la rédaction

Entrevue

Dossier :

Présentation

À l'écoute des acteurs

Les chiffres de la diversité

Des projets novateurs

Des nouvelles avenues à explorer

L'interculturel au quotidien

Ailleurs

Milieux en action

L'expérience de Danny Blais et de Christian Vallée, enseignants en soudage-montage et accompagnateurs aux Olympiades de la FPT

J'enseigne... mais comment apprennent-ils? Socioconstruire, un incontournable!

L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement

I.P.S.T.O. : L'histoire d'une réussite

Ailleurs

En abrégé

Vos impressions

Lus, vus et entendus

Outils et techniques

Histoire de rire

Version complète imprimable

Présentation

L'école ouverte sur la diversité : un monde qui prend forme

N.D.L.R. : Pour faciliter la navigation dans le dossier, nous avons choisi de présenter ce dernier en deux sections :

Dans la section **Pourquoi?**, nous rappelons les éléments de réflexion qui ont motivé nos choix dans la préparation du dossier.

Dans la section **Contenu**, nous présentons de façon systématique les articles et leurs auteurs.

Pourquoi?

Le dernier dossier de *Vie pédagogique* qui a traité de la question des élèves des communautés culturelles et de la diversité remonte à 1990. Le présent numéro devrait donc permettre d'actualiser, auprès des lecteurs de l'ensemble du Québec, le portrait de cette population dont les caractéristiques se complexifient de plus en plus.

En effet, il existe maintenant une population immigrante comprenant des réfugiés et des enfants des premières et deuxièmes générations. Cette population est très polymorphe, alors que le discours se cantonne encore trop souvent dans une dichotomie qui gravite autour du « nous » et du « eux ».

Nous avons donc cherché à cerner la nature des changements survenus depuis les premières années des classes d'accueil, en 1969.

D'ailleurs, la dimension essentielle que l'on ne peut ignorer est celle de l'intégration des nouveaux arrivants dans une société minoritaire. Cette réalité particulière pose des enjeux identitaire et linguistique qui confèrent à la langue une force symbolique qui s'apparente à la

Qui sommes-nous?
Vous informer
Nos suggestions
Proposer un article
Vos commentaires et questions
Archives des articles exclusifs
Archives

Abonnez-vous

race ou au voile dans d'autres sociétés. Il faut comprendre que l'immigrant vit souvent une double référence culturelle et parfois, les élèves des communautés culturelles ont à subir une discrimination involontaire. En effet, certaines études démontrent qu'il y a, parmi cette population, plus d'élèves déclarés EHDAA¹ au Québec que partout ailleurs au Canada.

Puisque certaines données quantitatives permettent de mieux cerner une réalité très mouvante, il nous fallait faire un portrait plus statistique.

D'autre part, nous avons également voulu démontrer que les parents immigrants ont une vision positive de l'école, qui représente souvent pour eux la porte d'entrée pour retrouver un statut quelquefois perdu dans le processus migratoire. Nous leur avons donné la parole.

Nous nous intéressons également aux questions qui concernent la régionalisation (un aspect qui n'avait pas été traité en 1990), en témoignant de pratiques innovatrices et dynamisantes, ce qui permettra d'étayer le chaînon manquant dans le processus du passage entre la classe d'accueil et la classe ordinaire. L'intégration est une responsabilité collective qui touche à différents plans et nous soulignons à cette égard l'apport des groupes communautaires, qui représente un élément essentiel de l'analyse systémique.

Si la variable « enseignant » ne peut être négligée, celle du climat de l'école est essentielle.

Depuis 19 ans, le Québec n'est plus le même, et selon les recherches, la perception de la discrimination a doublé.

L'école doit être un lieu de rencontre et d'éducation entre les communautés, pour transcender les peurs réciproques. Ce dossier, nous l'espérons, en témoigne.

Contenu

À l'écoute des acteurs

Nous avons réuni des intervenants du monde de l'éducation pour discuter de la question de la diversité et vous pouvez lire l'essentiel de leurs échanges dans un texte de Guy Lusignan intitulé [L'école ouverte à la diversité : des intervenants en milieu multiethnique se prononcent.](#)

D'autre part, des parents se sont confiés à Paul Francœur, qui signe le texte [L'école, au-delà du choc.](#)

Inês Lopes nous présente [Des parents partenaires malgré les différences : l'exemple de Parents en action pour l'éducation.](#)

Enfin, sous la direction de Lyliane Rachédi, nous laissons la parole à l'enfant lui même, dans [Récits de dignité.](#)

Les chiffres de la diversité

Comme nous nous l'avions fait en 1999, nous vous proposons un profil statistique dressé par d'Alain Carpentier et de collaborateurs : [Les élèves issus de l'immigration – Regards de 2009.](#)

Marie Mc Andrew et ses collaborateurs nous relate [Le cheminement scolaire des jeunes non francophones à Montréal.](#)

Quant à elle, Yamina Bouchamma signe le texte [La réussite scolaire des élèves immigrants : facteurs à considérer.](#)

Des projets novateurs

Sous les plumes respectives de Guy Lusignan, Donald Guertin et Marie Dupras, vous découvrirez des projets qui innovent à travers des activités qui font leur preuve en matière d'intégration : [Expériences de soutien à l'accueil et à la francisation à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, Parce que l'école se doit de gagner sur la rue!](#) et [Des projets interculturels qui rapprochent.](#)

De nouvelles avenues à explorer

Tout d'abord, Françoise Armand et ses collaborateurs, dans [Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés,](#) les éléments dont il faut tenir compte dans le processus d'intégration. M^{me} Armand nous rappelle également certains principes d'intervention pour l'apprentissage de l'oral, dans un autre texte intitulé [Faciliter le développement du langage oral, en français langue seconde, chez les élèves allophones au préscolaire.](#)

Cécile Rousseau dans un texte très nuancé, nous rappelle [Le défi du vivre ensemble : le rôle de l'école pluriethnique dans un contexte de mondialisation conflictuelle.](#)

Pour sa part, Réginald Fleury nous livre des [Éléments de réflexion pour une compétence professionnelle en éducation interculturelle.](#)

Et enfin, Marilyn Steinbach présente les résultats d'une recherche portant sur [L'intégration socioscolaire des élèves néo-canadiens hors de Montréal.](#)

Des ressources à découvrir

Réginald Fleury et Marc-Yves Volcy proposent un article qui souhaite vous donner le goût de [L'interculturel au quotidien.](#)

Ailleurs

Marielle Messier nous fait part des mesures mises au place en Ontario, une province qui reçoit, elle aussi, une population immigrante significative : [L'accueil en Ontario.](#)

Bonne navigation.

Camille Marchand

1. Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage



Politique linguistique | Politique de confidentialité

Québec 

© Gouvernement du Québec, 2009



Ministère

Élèves et étudiants

Parents

Réseau scolaire

Loisir et sport

Vous êtes : [Accueil](#) » [Vie pédagogique – Numéro 152 – Octobre 2009](#) » À l'écoute des acteurs



VIE PÉDAGOGIQUE

Sommaire

Mot de la rédaction

Entrevue

Dossier :

Présentation

À l'écoute des acteurs

Les chiffres de la diversité

Des projets novateurs

Des nouvelles avenues à explorer

L'interculturel au quotidien

Ailleurs

Milieux en action

L'expérience de Danny Blais et de Christian Vallée, enseignants en soudage-montage et accompagnateurs aux Olympiades de la FPT

J'enseigne... mais comment apprennent-ils? Socioconstruire, un incontournable!

L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement

I.P.S.T.O. : L'histoire d'une réussite

Ailleurs

En abrégé

Vos impressions

Lus, vus et entendus

Outils et techniques

Histoire de rire

Version complète imprimable

- [L'école ouverte à la diversité : des intervenants en milieu multiethnique se prononcent](#)
- [L'école, au-delà du choc](#)
- [« Des parents partenaires malgré les différences : l'exemple de *Parents en action pour l'éducation* »](#)
- [Les Récits de dignité](#)

Qui sommes-nous?
Vous informer
Nos suggestions
Proposer un article
Vos commentaires et questions
Archives des articles exclusifs
Archives

[Abonnez-vous](#)

[Politique linguistique](#) | [Politique de confidentialité](#)



© Gouvernement du Québec, 2009



Ministère

Élèves et étudiants

Parents

Réseau scolaire

Loisir et sport

Vous êtes : [Accueil](#) » [Vie pédagogique – Numéro 152 – Octobre 2009](#) » Les chiffres de la diversité



VIE PÉDAGOGIQUE

Sommaire

Mot de la rédaction

Entrevue

Dossier :

Présentation

À l'écoute des acteurs

Les chiffres de la diversité

Des projets novateurs

Des nouvelles avenues à explorer

L'interculturel au quotidien

Ailleurs

Milieus en action

L'expérience de Danny Blais et de Christian Vallée, enseignants en soudage-montage et accompagnateurs aux Olympiades de la FPT

J'enseigne... mais comment apprennent-ils? Socioconstruire, un incontournable!

L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement

I.P.S.T.O. : L'histoire d'une réussite

Ailleurs

En abrégé

Vos impressions

Lus, vus et entendus

Outils et techniques

Histoire de rire

Version complète imprimable

- [Les élèves issus de l'immigration — Regards de 2009](#)
- [Le cheminement scolaire des jeunes non francophones à Montréal](#)
- [La réussite scolaire des élèves immigrants : facteurs à considérer](#)

Qui sommes-nous?
Vous informer
Nos suggestions
Proposer un article
Vos commentaires et questions
Archives des articles exclusifs
Archives

[Abonnez-vous](#)

[Politique linguistique](#) | [Politique de confidentialité](#)



© Gouvernement du Québec, 2009



Ministère

Élèves et étudiants

Parents

Réseau scolaire

Loisir et sport

Vous êtes : [Accueil](#) » [Vie pédagogique – Numéro 152 – Octobre 2009](#) » [Des projets novateurs](#)



VIE PÉDAGOGIQUE

Sommaire

Mot de la rédaction

Entrevue

Dossier :

Présentation

À l'écoute des acteurs

Les chiffres de la diversité

Des projets novateurs

Des nouvelles avenues à explorer

L'interculturel au quotidien

Ailleurs

Milieux en action

L'expérience de Danny Blais et de Christian Vallée, enseignants en soudage-montage et accompagnateurs aux Olympiades de la FPT

J'enseigne... mais comment apprennent-ils? Socioconstruire, un incontournable!

L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement

I.P.S.T.O. : L'histoire d'une réussite

Ailleurs

En abrégé

Vos impressions

Lus, vus et entendus

Outils et techniques

Histoire de rire

Version complète imprimable

- [Expériences de soutien à l'accueil et à la francisation à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke](#)
- [Parce que l'école se doit de gagner sur la rue!](#)
- [Des projets interculturels qui rapprochent](#)

Qui sommes-nous?
Vous informer
Nos suggestions
Proposer un article
Vos commentaires et questions
Archives des articles exclusifs
Archives

[Abonnez-vous](#)

[Politique linguistique](#) | [Politique de confidentialité](#)



© Gouvernement du Québec, 2009



Ministère

Élèves et étudiants

Parents

Réseau scolaire

Loisir et sport

Vous êtes : [Accueil](#) » [Vie pédagogique – Numéro 152 – Octobre 2009](#) » Des nouvelles avenues à explorer



VIE PÉDAGOGIQUE

Sommaire

Mot de la rédaction

Entrevue

Dossier :

Présentation

À l'écoute des acteurs

Les chiffres de la diversité

Des projets novateurs

Des nouvelles avenues à explorer

L'interculturel au quotidien

Ailleurs

Milieux en action

L'expérience de Danny Blais et de Christian Vallée, enseignants en soudage-montage et accompagnateurs aux Olympiades de la FPT

J'enseigne... mais comment apprennent-ils? Socioconstruire, un incontournable!

L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement

I.P.S.T.O. : L'histoire d'une réussite

Ailleurs

En abrégé

Vos impressions

Lus, vus et entendus

Outils et techniques

Histoire de rire

Version complète imprimable

- [Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés](#)
- [Le défi du vivre ensemble : le rôle de l'école pluriethnique dans un contexte de mondialisation conflictuelle](#)
- [Faciliter le développement du langage oral, en français langue seconde, chez les élèves allophones au préscolaire](#)
- [Éléments de réflexion pour une compétence professionnelle en éducation interculturelle](#)
- [L'intégration socioscolaire des élèves néo-canadiens hors de Montréal](#)

Qui sommes-nous?
Vous informer
Nos suggestions
Proposer un article
Vos commentaires et questions
Archives des articles exclusifs
Archives

[Abonnez-vous](#)

[Politique linguistique](#) | [Politique de confidentialité](#)



© Gouvernement du Québec, 2009



VIE PÉDAGOGIQUE

DOSSIER

L'interculturel au quotidien

par Réginald Fleury et Marc-Yves Volcy

Le présent dossier portant sur la diversité culturelle à l'école campe sans contredire l'importance de tenir compte de cette altérité dans les classes, que ce soit en milieu urbain ou en milieu rural.

Mais comment soutenir cette intégration sur une base quotidienne, seule garante des apprentissages?

Certes, le Programme de formation de l'école québécoise permet d'explorer cette dimension, mais des ressources d'appoint apportent souvent un complément nécessaire pour tenir compte de cette réalité des classes de moins en moins homogènes. Les enseignants doivent donc apprendre à diversifier leurs approches, leurs types de projets et les supports qu'ils utilisent.

Cette différenciation au quotidien, quand elle touche la dimension ethnique, comporte des caractéristiques qui méritent d'être précisées et les ressources s'y rattachant sont nombreuses et assez spécifiques. En voici quelques-unes :

1. Ressources pour la formation continue des enseignants :

- [L'Autre Montréal](#) (pour le personnel)
- L'histoire de l'immigration à Montréal, entre autres sujets pertinents
- Revue *Enjeux de l'univers social*, volume 5, numéro 1
- Un numéro spécial sur la communauté noire du Québec, préparé en collaboration avec la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC)

2. Activités pour les élèves :

- [Amarrages sans Frontières](#) (primaire, secondaire ou personnel) – Tourisme culturel à

Sommaire

Mot de la rédaction

Entrevue

Dossier :

Présentation

À l'écoute des acteurs

Les chiffres de la diversité

Des projets novateurs

Des nouvelles avenues à explorer

L'interculturel au quotidien

Ailleurs

Milieux en action

L'expérience de Danny Blais et de Christian Vallée, enseignants en soudage-montage et accompagnateurs aux Olympiades de la FPT

J'enseigne... mais comment apprennent-ils? Socioconstruire, un incontournable!

L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement

I.P.S.T.O. : L'histoire d'une réussite

Ailleurs

En abrégé

Vos impressions

Lus, vus et entendus

Outils et techniques

Histoire de rire

Version complète imprimable

Qui sommes-nous?
Vous informer
Nos suggestions
Proposer un article
Vos commentaires et questions
Archives des articles exclusifs
Archives

Abonnez-vous

Montréal pour groupes scolaires

- [Association pour la création littéraire chez les jeunes](#) (primaire et secondaire)
1. **Activités de création francophone et catalogue de contes africains et québécois**
 - [DSCC \(MELS\) – Guide de présentation de projets d'intégration des élèves issus de l'immigration](#) (primaire et secondaire)
Programme de financement de projets d'intégration des élèves issus de l'immigration
 - [DSCC \(MELS\) - Répertoire de projets novateurs en intégration culturelle](#) (primaire et secondaire)
 2. **Idées de projets pouvant être financés**
 - [DSCC \(MELS\) – Guide de présentation de projet de rapprochement interculturel \(primaire et secondaire\)](#)
Projets d'échanges entre des écoles de différentes commissions scolaires
 - [Réseau In-Terre-Actif](#) (primaire et secondaire)
 3. **Des activités de sensibilisation à réaliser en classe**
 - [La boîte à outils de la Commission des droits de la personne](#) (secondaire)
Des situations d'apprentissage sur la liberté d'expression, le racisme et l'homophobie
 - [La banque d'activités pédagogiques de l'Association canadienne d'éducation de langue française \(ACELF\)](#) (primaire, secondaire et adultes)
3. **Des activités de français sur la diversité culturelle :**
- [Mise au jeu - Théâtre participatif](#) (secondaire et adultes)
Du théâtre dans votre école sur des thèmes interculturels
 - [La Caravane de la tolérance](#) (secondaire et adultes)
Outils pédagogiques et activité de sensibilisation et d'éducation aux préjugés et à la discrimination
 - [Cinéjeunesse](#) (primaire et secondaire)
Le cinéma contre le racisme
 - [Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique \(ÉLODIL\)](#) (préscolaire et primaire)
Activités d'éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique pour le préscolaire et le primaire
 - [Musée McCord - Programme pour allophones](#) (secondaire et adultes)
Activités spécialement conçues pour les allophones et pour les groupes scolaires
 - [D'une histoire à l'autre](#) (primaire et secondaire)
Ateliers littéraires sur les différences, la tolérance et le racisme
 - Réseau Éducation-médias
Activités pour soutenir le traitement du domaine général de formation des [Médias](#)
 - [Équitas](#)
 - La [Commission des droits de la personne](#)
 - La [Fondation de la tolérance](#)
 - Des musées :
 1. [Le musée de l'holocauste](#)

2. [Le musée de la personne](#) (Ville de Montréal)

La prise en compte de la diversité peut donc se faire sur une base quotidienne, car le Programme de formation de l'école québécoise permet d'aborder cette question régulièrement. En effet, si les programmes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté et ceux d'éthique et de culture religieuse proposent des pistes de travail évidentes en ce qui a trait à la prise en compte de la diversité, les domaines généraux de formation et les compétences disciplinaires sont autant d'entrées qui donnent également l'occasion de traiter de la diversité.

Que ce soit dans un milieu où vivent de nombreux immigrants ou dans un milieu plus uniforme, l'enseignant peut exploiter des activités qui permettent d'éveiller les élèves québécois à la diversité. Il s'agit de prendre appui sur des situations du quotidien pour traiter de la diversité.

Enfin, idéalement, il s'agit aussi d'une posture que les enseignants tentent de développer, en tirant partie des ressources que représentent les élèves dans des situations qui émergent de la dynamique propre à la classe.

M. Réginald Fleury est conseiller pédagogique en relations et éducation interculturelles à la Commission scolaire de Montréal et M. Marc-Yves Volcy est conseiller en services aux communautés culturelles, à la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.





Ministère

Élèves et étudiants

Parents

Réseau scolaire

Loisir et sport

Vous êtes : [Accueil](#) » [Vie pédagogique – Numéro 152 – Octobre 2009](#) » L'accueil en Ontario



VIE PÉDAGOGIQUE

DOSSIER

Sommaire

Mot de la rédaction

Entrevue

Dossier :

Présentation

À l'écoute des acteurs

Les chiffres de la diversité

Des projets novateurs

Des nouvelles avenues à explorer

L'interculturel au quotidien

Ailleurs

Milieux en action

L'expérience de Danny Blais et de Christian Vallée, enseignants en soudage-montage et accompagnateurs aux Olympiades de la FPT

J'enseigne... mais comment apprennent-ils? Socioconstruire, un incontournable!

L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement

I.P.S.T.O. : L'histoire d'une réussite

Ailleurs

En abrégé

Vos impressions

Lus, vus et entendus

Outils et techniques

Histoire de rire

Version complète imprimable

L'accueil en Ontario

par Marielle Messier

Regards sur un système scolaire qui vit les mêmes défis que ceux que nous connaissons au Québec depuis 30 ans.

État de situation

L'Ontario reçoit un nombre important d'immigrants, provenant de différents pays, qui ont des connaissances variables de la langue anglaise. Au recensement de 2006, la population totale de l'Ontario était de 12 160 282 personnes, parmi lesquelles on comptait 3 398 725 immigrants. La région métropolitaine de Toronto accueillait, quant à elle, 2 320 160 immigrants, soit 45 % de sa population totale, évaluée à 5 072 075. Les immigrants arrivés entre 2001 et 2006 représentaient 19 % de la population totale, soit environ 447 930 (les autres immigrants s'étant installés dans la grande région de Toronto avant 2001, et parfois même, dès la moitié du XX^e siècle). Bien que la concentration des immigrants soit spécialement élevée à Toronto, il n'en demeure pas moins que plusieurs d'entre eux essaient vers les autres grandes villes ontariennes (Municipalité régionale de Peel, York, Ottawa, Hamilton, etc.).

Politique et programmes

Cette population immigrante, qui est une composante importante du système scolaire ontarien, plus particulièrement au Toronto District School Board (TDSB) où 53 % des élèves ont une langue maternelle autre que l'anglais, pose des défis linguistiques, scolaires et sociaux au ministère de l'Éducation de l'Ontario et l'oblige à mettre régulièrement à jour sa Politique¹ qui définit les orientations d'accueil et d'intégration des élèves immigrants identifiés *English Language Learners* (ELL).

Qui sommes-nous?
Vous informer
Nos suggestions
Proposer un article
Vos commentaires et questions
Archives des articles exclusifs
Archives

Abonnez-vous

Travaillant en étroite collaboration avec les chercheurs universitaires sur la question de l'apprentissage d'une langue seconde, le Ministère a élaboré des programmes d'études² et des guides pédagogiques³ destinés aux enseignants et aux autres membres du personnel scolaire qui interviennent – du préscolaire à la fin du secondaire – auprès des jeunes immigrants, incluant les élèves qui accusent un important retard scolaire dès l'arrivée. Ces documents de référence traitent autant de la pédagogie de l'apprentissage et de l'évaluation d'une langue seconde que de l'organisation des services et du matériel didactique à privilégier pour soutenir les jeunes dans leurs classes de langue. Fait intéressant, on accorde une place privilégiée à l'utilisation de la langue maternelle comme outil d'apprentissage de la langue seconde, ce qui permet, entre autres, de solidifier les notions de base de la langue seconde et de garantir une ouverture à la diversité linguistique, essentielle dans nos sociétés plurielles d'aujourd'hui.

Les nouveaux arrivants identifiés ELL, qu'ils soient au primaire ou au secondaire, ont accès à deux programmes, selon leur connaissance de la langue anglaise et leur compétence scolaire. Le premier, *English Second Language* (ESL), comportant quatre niveaux d'apprentissage axés sur la communication orale, la lecture et l'écriture, s'adresse aux élèves immigrants qui ont une connaissance plus ou moins grande de la langue anglaise et qui possèdent des acquis scolaires correspondant à leur niveau d'âge. Le second, *English Literacy Development* (ELD), présente également quatre niveaux d'acquisition et vise particulièrement les élèves immigrants peu ou pas scolarisés, qui doivent acquérir les concepts de base nécessaires en lecture et en écriture avant d'effectuer le transfert dans le programme ESL. De plus, chaque discipline scolaire prévoit des adaptations du curriculum afin que les élèves immigrants poursuivent des apprentissages de qualité, mais surtout ajustés au niveau approprié à leur développement langagier.

Description des modèles de services dans le système scolaire ontarien

Les modèles organisationnels diffèrent en fonction du nombre d'élèves ELL présents au conseil scolaire et à l'école. Cependant, la ligne directrice est la même concernant tous les nouveaux arrivants et se résume essentiellement à cibler les besoins linguistiques et scolaires de chaque élève et à assurer la mise en place des services en fonction de ces données.

En général, l'intégration directe à la classe ordinaire est le modèle le plus utilisé dans les écoles ontariennes, ce qui implique une collaboration étroite entre la ou le titulaire de la classe et l'enseignante ou l'enseignant du programme ESL à l'école pour planifier et adapter le curriculum, mais également pour revoir les modes d'évaluation afin de répondre aux besoins du nouvel arrivant. L'élève immigrant peut également bénéficier, individuellement ou à l'intérieur d'un petit groupe, d'un soutien linguistique pour une période déterminée pendant son parcours scolaire. Il arrive toutefois que les besoins linguistiques et scolaires des élèves nécessitent un passage dans une classe ESL pour une plus longue période, mais la mise en place d'un tel modèle fait toujours l'objet d'une analyse rigoureuse et relève du cas par cas. Dans tous les types de modèles proposés, la consigne ministérielle est de mettre en contact le plus souvent possible les élèves immigrants en apprentissage de la langue seconde avec des locuteurs natifs, dans le but de permettre la création d'une relation sociale de qualité et la pratique continue des notions langagières apprises au quotidien.

La procédure d'accueil et d'évaluation du TDSB illustre bien l'application des mesures de la politique établie par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, dans laquelle on réserve une place importante à l'équité au regard de la réussite de l'élève. Le TDSB a instauré un système rigoureux d'évaluation initiale sous forme d'entrevues avec les élèves et leurs parents, à l'occasion desquelles sont recueillies systématiquement des informations sur le parcours migratoire et les acquis scolaires des élèves ELL. Pour enrichir le portrait langagier de l'élève, le personnel recourt à l'utilisation de la langue maternelle de ce dernier pour la rédaction de courts textes afin de cibler les connaissances et les compétences linguistiques acquises dans son pays d'origine. Le portrait est complété par un aperçu des forces et des faiblesses de l'élève. Ces informations sont acheminées au personnel

responsable d'assurer les services. Avec les élèves âgés de 14 à 18 ans, on procède à une évaluation approfondie de leur connaissance de la langue anglaise et des mathématiques, répartie sur une période de 2 à 3 jours, dans un centre de réception qui héberge également les services communautaires qui fournissent les informations indispensables à l'installation de la famille immigrante nouvellement arrivée au pays. Selon les résultats de l'évaluation initiale, les élèves sont dirigés vers le programme ESL ou le programme ELD d'une école du quartier où ils résident.

La place des parents et de la communauté à l'école, en Ontario

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario appuie le travail de collaboration que tente de bâtir l'école avec les parents et la communauté. Il traite des liens à créer avec les parents, dans les différents guides pédagogiques qu'il produit et il y consacre une [section spéciale de son site Internet](#), où l'on trouve divers documents traduits dans les principales langues présentes dans la province ainsi que des chroniques abordant des sujets d'actualité destinés à soutenir la réussite des élèves immigrants. À titre d'exemples : des conseils et des informations pour l'aide aux devoirs, des idées d'accompagnement pour stimuler le goût de la lecture et améliorer la performance scolaire de leurs enfants, ainsi que des indications pour entrer en communication avec les enseignants.

En Ontario, dans le but de créer des liens avec la communauté, tous les élèves du secondaire doivent faire 40 heures de travail communautaire avant de compléter leurs études secondaires. Ce service communautaire est une occasion d'entrer en contact avec différentes cultures et d'effectuer plusieurs tâches en milieu scolaire, soit en accompagnant des jeunes en apprentissage de la langue ou encore en agissant comme interprètes et traducteurs auprès des enseignants qui reçoivent des nouvelles familles immigrantes.

Conclusion

Les conseils scolaires se partagent la population immigrante et ont l'entière responsabilité de mettre en place des services adéquats qui permettront à ces jeunes immigrants, en plus d'apprendre la langue anglaise, de faire des apprentissages signifiants dans les disciplines des programmes d'études, tout en s'intégrant à la culture de leur nouveau pays d'accueil. Le choix majoritaire du modèle de l'intégration directe influence toute la littérature consacrée aux intervenants scolaires. On pense ici aux programmes et aux guides pédagogiques, mais également à la formation en enseignement de la langue seconde offerte aux enseignants, à la collaboration nécessaire entre les différents acteurs (enseignants du programme ESL et ceux de la classe ordinaire) et à l'utilisation de la langue maternelle tant pour l'évaluation initiale que pour les apprentissages à effectuer.

M^{me} Marielle Messier est conseillère à la Direction des services aux communautés culturelles, au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, « Policies and Procedures for Ontario Elementary and Secondary Schools, Kindergarten to Grade 12 », *English Language Learners ESL and ELD Programs and Services*, 2007.
2. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, *Supporting English Languages Learners, A Practical Guide for Ontario Educators, Grade 1 to 8*, 2008.
3. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, *Many Roots, Many Voices, Supporting English Language Learners in Every Classroom*, 2005.
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, *Supporting English Language Learners with Limited Prior Schooling*, 2008.



Vous êtes : [Accueil](#) » [Vie pédagogique – Numéro 152 – Octobre 2009](#) » L'expérience de Danny Blais et Christian Vallée, enseignants en soudage–montage et accompagnateurs aux Olympiades de la formation professionnelle et technique



VIE PÉDAGOGIQUE

L'expérience de Danny Blais et Christian Vallée, enseignants en soudage–montage et accompagnateurs aux Olympiades de la formation professionnelle et technique

par *André Balleux et Johanne Boucher*

Le récit qui suit rend compte d'une série d'entrevues qui se sont déroulées à l'automne 2007 et à l'hiver 2008 dans le cadre d'une recherche portant sur les Olympiades de la formation professionnelle et technique. Au cours de celles-ci, des élèves et des enseignants ont raconté leur expérience au fur et à mesure que les événements se déroulaient. La relecture de ces entrevues par les chercheurs a permis d'en regrouper les éléments épars pour présenter un récit continu où le style spontané a été conservé autant que possible, afin de rendre compte le plus justement des moments importants de cette expérience. Danny Blais et Christian Vallée¹, les enseignants qui témoignent ici, ont une longue expérience dans la participation, l'accompagnement d'élèves et l'organisation d'activités aux Olympiades de la formation professionnelle. Leur témoignage fait suite au récit de Simon Poulin, publié dans le [n° 150 de mars 2009](#) de *Vie pédagogique*, un de leurs élèves médaillé de bronze aux Olympiades provinciales en 2008.

« On était en 1992 quand le ministère de l'Éducation a fait parvenir au Centre un message invitant les enseignants à envoyer un candidat à Québec pour participer aux Olympiades de la formation professionnelle. L'invitation ne contenait pas beaucoup d'informations et comme on n'avait aucune idée de ce qu'étaient les Olympiades, on avait préparé notre compétiteur pour des épreuves très simples. L'année suivante, on s'y est rendu pour accompagner les jeunes et c'est là qu'on a vraiment compris le sens de la compétition et le but d'une meilleure préparation des candidats. En 1994, les Olympiades sont devenues beaucoup plus importantes. Mieux organisées et plus structurées, elles étaient aussi pour les profs plus intéressantes et plus motivantes.

Depuis ce temps-là, chaque fois qu'un nouveau groupe d'élèves commence dans notre programme, la direction du centre vient lui parler des expériences vécues par les candidats lors des Olympiades et invite tous les élèves du groupe à prendre part aux Olympiades locales et régionales de leur secteur, en faisant miroiter bien sûr les Olympiades québécoises, canadiennes et mondiales. Lors de cette journée, on accueille aussi les élèves en faisant la promotion du programme et on leur explique les modules et l'importance du métier qu'ils vont apprendre. Souvent, les élèves n'osent pas dire qu'ils sont inscrits à un programme d'études professionnelles, alors que pour nous, c'est l'inverse, on les invite à être fiers de leur métier. Les Olympiades viennent justement valoriser les

Sommaire

Mot de la rédaction

Entrevue

Dossier :

Présentation

À l'écoute des acteurs

Les chiffres de la diversité

Des projets novateurs

Des nouvelles avenues à explorer

L'interculturel au quotidien

Ailleurs

Milieux en action

L'expérience de Danny Blais et de Christian Vallée, enseignants en soudage–montage et accompagnateurs aux Olympiades de la FPT

J'enseigne... mais comment apprennent-ils? Socioconstruire, un incontournable!

L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement

I.P.S.T.O. : L'histoire d'une réussite

Ailleurs

En abrégé

Vos impressions

Lus, vus et entendus

Outils et techniques

Histoire de rire

Version complète imprimable

Qui sommes-nous?
Vous informer
Nos suggestions
Proposer un article
Vos commentaires et questions
Archives des articles exclusifs
Archives

Abonnez-vous

cours offerts en formation professionnelle et apporter une visibilité à des métiers qu'on connaît mal dans le grand public. On profite des Olympiades pour montrer que l'apprentissage d'un métier, ce n'est pas banal, et quand les élèves voient le côté spectaculaire de cette compétition, ils sont impressionnés et ils se sentent valorisés par tout ce qui est mis en place pour eux. Dans l'atelier, on a des vidéos, des extraits de journaux et des photos des médaillés sur le panneau d'entrée; ça suscite tout de suite un intérêt. Dès leurs premières soudures, les jeunes parlent des Olympiades.

Les Olympiades ont changé notre vie d'enseignants

Au début, on sélectionnait le meilleur candidat et on le préparait pour gagner un concours. Mais avec le temps, on s'est demandé pourquoi il faudrait cibler quelques élèves et mettre tous les efforts seulement sur ces derniers. On a donc décidé d'offrir à tous les groupes la possibilité de se qualifier pour les Olympiades. De ce premier changement dans la façon d'envisager notre participation aux Olympiades est né le babillard et notre enseignement s'en est trouvé changé lui aussi. Au cours de l'année, on s'est mis à intégrer des petits concours avec des exercices plus poussés et le babillard, que les élèves appellent « le mur », expose les plus belles pièces produites durant ces exercices.

Le but premier du mur était de faciliter l'échange d'idées autour d'un travail bien fait et on constatait que, lorsqu'on voit la pièce réalisée, c'est plus facile d'en parler. On voulait avoir des exercices, des exemples d'assemblage que les élèves pourraient observer. Ainsi, quand un élève produit une belle pièce, on l'invite à l'accrocher sur le babillard et on inscrit en dessous son nom et l'année de sa réalisation. Les élèves voient ça comme la performance à battre. Au départ, ces pièces devaient permettre de sélectionner les élèves pour les Olympiades, mais avec le temps, elles sont devenues des outils de motivation. Quand un élève a travaillé très fort, même si sa pièce n'est pas nécessairement la meilleure, il peut être invité à l'accrocher au mur. Reconnaître son effort, ça l'encourage, c'est important pour lui, et le fait de voir les pièces au mur le stimule à vouloir atteindre la même qualité d'exécution et à se surpasser.

Un autre moyen de stimulation, c'est le jumelage; un peu comme celui de l'entraîneur et du compétiteur. Les Olympiades s'adressent aux élèves de 2^e année, mais les élèves de 1^{re} les envient et veulent participer eux aussi. Le jumelage s'instaure dès qu'on commence un nouveau procédé de soudage. Une fois par mois, on jumelle un élève de 1^{re} avec un élève de 2^e pendant une journée ou une demi-journée. Cette activité leur permet de mieux se connaître, de se respecter, de partager leurs connaissances et de s'entraider. Les élèves travaillent sur le même poste de travail, la même machine. L'élève de 2^e explique au débutant comment procéder; c'est valorisant pour lui et l'élève de 1^{re} apprécie qu'un autre, plus expérimenté, lui accorde de l'attention. De plus, l'élève de 2^e sait qu'il aura à expliquer sa démarche, alors il s'entraîne davantage, car il veut être à la hauteur. Un lien d'amitié se crée souvent lors d'un tel jumelage. Lors du procédé de soudage suivant, l'élève de 2^e sera jumelé à un nouvel élève.

On a également intégré des petits concours-surprises pour motiver les élèves. On exécutait alors un montage à l'heure du dîner, le vendredi, et au retour, ils avaient à fabriquer la pièce sans avoir eu le temps de s'exercer. Ensuite, on déposait toutes les pièces, on faisait une sélection et on en discutait. Les élèves avaient hâte au vendredi après-midi. Ces petits défis improvisés existent toujours et du point de vue pédagogique, c'est fantastique, parce qu'on révise toutes sortes de situations de soudage et différents types d'assemblage. Ça permet aussi de revenir sur certaines notions qu'ils ont oubliées. Ces petits concours sont de bons exercices de révision ou d'enrichissement pour tous les élèves. Il y a quinze ans, on avait peu de plans, on faisait uniquement du soudage de joints de base et ça devenait vraiment monotone pour les élèves. Grâce à notre participation aux Olympiades comme accompagnateurs, nous avons pu nous servir des anciens plans des compétitions comme exercices et ensuite, on s'est inspiré de ces projets et on les a adaptés pour en créer de nouveaux.

Aussi, on a mis en place un site Internet sur lequel on trouve des photos, des exercices et des pièces réalisées aux Olympiades. C'est sûr que ça influence notre travail, parce qu'on va chercher

certains détails qu'on a envie de montrer et on les intègre aux cours. Ces projets qui proviennent des Olympiades passées apportent de la variété aux exercices habituels. Maintenant, dans le secteur du soudage, on possède une banque d'exercices de montages, d'assemblages et de joints de difficultés variées et les élèves apprécient vraiment cette variété.

L'esprit des Olympiades apporte un plus dans la classe

Pendant l'année scolaire, on parle de temps en temps des Olympiades locales et régionales où les élèves auront à affronter d'abord leurs pairs, puis les meilleurs élèves des commissions scolaires participantes. Dès qu'on en parle, l'esprit de compétition s'installe dans le groupe. Les élèves s'appliquent à reproduire une pièce aussi bien, sinon mieux que celle qui est exposée sur le mur et la référence aux Olympiades s'ancre tranquillement en eux; elle devient leur standard de qualité. Comme profs, on sait que notre rôle, c'est avant tout de préparer l'élève aux exigences du métier et pour être engagé dans certains métiers, il faut réussir les tests imposés. Or, les élèves qui se préparent et participent aux Olympiades sont plus aptes à subir des tests, car ils s'exercent beaucoup plus et cherchent toujours à s'améliorer. On sait qu'en soudure, rien n'est acquis, on doit souvent répéter les procédés de soudage, sinon on perd la main. Nous sommes convaincus que les élèves qui ont déjà vécu le stress des épreuves imposées lors des compétitions seront mieux préparés à le gérer en industrie. D'ailleurs, ceux qui se classent pour les Olympiades sont perçus par les juges (qui viennent de l'industrie) comme des personnes compétentes et capables de performer, de gérer le stress, de se fixer des objectifs et de vouloir les atteindre, ce qui peut les amener à devenir des personnes clés dans l'usine.

Dans les cours, on fait la promotion des Olympiades parce qu'on a nous-mêmes la passion du métier. On invite les élèves à y participer, mais il est important que ça vienne d'eux. Lors de l'épreuve locale, c'est là qu'on voit ceux qui sont vraiment intéressés et qui veulent s'investir. C'est certain qu'on leur demande parfois de travailler un peu plus pendant les cours, parce qu'ils sont habiles, et comme ils sont en avance dans leurs projets, on leur propose des exercices qui sont en rapport avec les Olympiades. Quelques-uns restent à l'heure du dîner, l'atelier étant toujours ouvert; d'autres prennent des arrangements avec des enseignants du soir et ils restent un peu en fin de journée pour s'exercer. Ces élèves doivent être très disciplinés et organisés; ils se font un horaire pour travailler dans leurs moments libres, afin d'être prêts pour les Olympiades, tout en suivant leurs cours ordinaires. C'est positif pour leur apprentissage, car ce sont des moments d'enrichissement pour eux. Tous les élèves n'ont pas le goût de participer aux Olympiades, mais ceux qui le font ont la passion, ils se lancent un défi personnel. Vivre cette expérience leur apporte beaucoup sur le plan de la confiance en soi : d'une part, on les valorise, mais d'autre part, on relève aussi constamment leurs erreurs et cela fait partie de leur formation et de l'entraînement.

Les Olympiades locales et régionales ont un grand impact sur le groupe. Tout le monde peut constater les progrès réalisés, car les résultats des exercices sont bien visibles, on peut les observer, les discuter et les évaluer et ces activités poussent les élèves à se dépasser. Simon avait de la difficulté en 1^{re} année; il n'arrivait pas à maîtriser le bain de fusion, c'est-à-dire la petite partie qui est fluide et que tu dois mettre à la bonne place avant qu'elle se solidifie. Il s'est appliqué, il a persévéré, il s'est amélioré et grâce à ses efforts et au temps investi, il effectue maintenant des montages à la perfection et ses soudures sont très belles. Ainsi, après l'épreuve régionale, l'entraînement d'un candidat pour l'épreuve provinciale est aussi une étape importante, puisqu'il n'y a qu'un seul élève qui représentera notre région aux Olympiades provinciales. Il y a un resserrement de tout le groupe autour de lui. C'est vraiment intéressant de vivre ce climat spécial qui s'installe dans le groupe. La plupart des élèves connaissent celui qui sera leur représentant et ils l'aident, viennent le voir travailler, s'inquiètent pour lui et veulent qu'il réussisse.

Comme prof, vivre l'expérience des Olympiades, c'est intéressant, mais il faut prendre garde de ne pas trop s'impliquer émotionnellement. À un moment, je prenais ça tellement à cœur que j'en serais devenu malade. J'ai appris à me détacher, à garder une certaine distance. On ne peut pas vouloir pour eux et avec le temps, j'ai appris à interagir avec différents types d'élèves et d'attitudes, avec

ceux qui étaient motivés, mais aussi avec ceux qui avaient du potentiel mais qu'il fallait aider à avancer.

Les Olympiades locales, régionales et provinciales de 2008

Cette année, à l'épreuve locale, on présentait vingt élèves et dix d'entre eux ont été sélectionnés pour la compétition régionale. Notre but est de faire participer tous les élèves, ce qui est plus motivant et meilleur pour l'atmosphère des groupes. On savait que certains élèves avaient très peu de chance d'accéder à cette épreuve, mais malgré cela, on les a encouragés et ils ont travaillé dans leurs moments libres, investi beaucoup de temps, ils se sont améliorés et ont acquis plus de confiance en eux. Durant la première année de la formation, il y a énormément de techniques différentes à intégrer; mais une fois en 2^e année, ils ont appris tous les procédés de soudage, ils connaissent leurs forces et leurs faiblesses et ils savent ce qu'ils doivent améliorer. Souvent, au début, ils veulent tous participer parce qu'ils se voient déjà champions montant sur le podium et accédant au Mondial dans un autre pays. Mais après quelque temps, ils réalisent que ce n'est pas si facile d'apprendre à souder et qu'il faut y mettre beaucoup d'efforts. Certains prennent un peu de recul, tandis que d'autres, qui étaient indécis face aux concours, passent à l'offensive parce qu'ils se disent : « J'ai des chances et je veux y aller. »

À l'issue des épreuves, il y a nécessairement des élèves éliminés et il faut qu'ils soient préparés à cette éventualité. En réalité, ils ont très peu de temps pour faire l'exercice, ils sont stressés, ils doivent vérifier les paramètres de la machine, effectuer les ajustements qui s'imposent et procéder. Pendant les cours, on dit aux élèves de réaliser le plus de projets possible en soudage; c'est seulement de cette façon qu'ils pourront améliorer leurs techniques. C'est valable non seulement pour les Olympiades, mais aussi pour leur formation. Souvent, les élèves de 2^e année demandent ce qu'ils peuvent faire pour mieux se préparer. On vise alors de très larges objectifs, pour qu'ils révisent toutes leurs techniques. C'est amusant de voir qu'ils font naturellement ce qu'ils maîtrisent le mieux ou ce qu'ils aiment le plus. Mais peu importe, ils s'exercent sérieusement et on voit les efforts personnels qu'ils y mettent.

Après l'épreuve locale, les élèves réalisent l'importance de cette compétition et ils prennent ça un peu plus au sérieux. On en profite alors pour parler des Olympiades régionales, du déroulement de cette compétition et du nombre d'épreuves, de façon à bien les orienter. À l'épreuve régionale, les candidats sont confrontés à différents niveaux de difficultés dans les épreuves imposées. Par la suite, tous affirment qu'ils aimeraient pouvoir refaire l'épreuve : « Maintenant, on sait ce que c'est et si on avait su, on aurait mis plus de temps pour se préparer. » Malgré tout, ils sont fiers d'y avoir participé et d'avoir vécu cette expérience. À la remise des médailles, les élèves ont souvent une bonne idée de leur classement et cette année, lorsqu'on a annoncé que Simon était le gagnant, ils étaient contents et disaient, malgré une légère déception : « On va être bien représentés, c'est quelqu'un de sérieux ».

Dès le lendemain, on a planifié un horaire d'entraînement pour Simon. On a appelé son employeur pour lui demander de le libérer les jeudis et vendredis après-midi. Ce dernier a accepté, car il voulait encourager le jeune le plus possible. L'élève est un garçon persévérant : après ses heures de travail le jour, il vient à l'école trois soirs par semaine. Il est vraiment très discipliné, il est toujours là. On n'hésiterait pas à envoyer ce candidat dans n'importe quelle industrie. Il a la bonne attitude et c'est ça que les entreprises recherchent. Il a continué à être lui-même et ça ne lui a pas enflé la tête; c'est certain qu'il est content de recevoir un peu plus de privilèges que les autres (par exemple, on lui fournit des outils neufs quand il vient s'exercer) et sa situation a un certain prestige. Presque tous les profs sont disponibles et acceptent de consacrer du temps à l'aider à s'entraîner. Au centre, trois enseignants voient à la supervision de l'entraînement. Les autres profs préparent des pièces et ce qu'ils réussissent à fabriquer avec leurs élèves volontaires nous fait gagner du temps, car après la compétition régionale, il ne reste qu'un mois avant les Olympiades québécoises. Aussi, dès que Simon est là, les profs vont l'observer, lui font des démonstrations et partagent avec lui des trucs du métier. Cela lui permet de profiter de l'expertise de chacun : on a tous nos forces et nos façons de

procéder.

Même les élèves de 1^{re} année, qui ne maîtrisent pas tous les procédés de soudage, font des montages pour donner rapidement à Simon des pièces d'exercice et ils s'appliquent énormément à réaliser les assemblages avec les plans qu'on leur fournit. Pour eux aussi, il s'agit parfois de grands défis, ça prend plus de temps, mais ils sont vraiment fiers d'eux et ils ont appris beaucoup de choses en faisant ce travail de préparation pour Simon. À titre d'entraîneurs, les profs apportent tous les outils nécessaires pour permettre à l'élève de performer, on partage notre expertise, mais il arrive un moment où on ne peut plus lui en montrer. C'est un peu comme l'entraîneur d'un sprinteur il doit apporter du soutien technique, psychologique et physique à l'athlète, mais il n'est pas nécessaire qu'il coure aussi vite que lui. De toute façon, il ne pourra pas courir à sa place lors de la compétition. Alors, il appartient à l'élève d'utiliser toutes les ressources mises à sa disposition afin d'améliorer la qualité de son travail. Seuls l'effort, la persévérance et la volonté de se dépasser ont permis à notre candidat de réaliser son rêve de participer aux Olympiades et Simon avait ce rêve depuis longtemps.

L'ultime épreuve

Et puis arrivent les Olympiades provinciales, qui sont des journées vraiment intenses. On est en pleine adrénaline, c'est excitant pour les élèves, mais également pour nous. Avec nos chandails aux couleurs de l'Estrie, on part en délégation pour Québec; en cours de route, on discute de tout ce qui va se passer. Tout le monde est fébrile : les élèves, mais leurs accompagnateurs aussi, même si on sait ce qui s'en vient. Et puis, c'est la cérémonie d'ouverture et les délégations de chaque région défilent avec leur bannière et leurs couleurs. On est impressionné à chaque fois, alors imaginez comment se sentent les jeunes, pour qui c'est la première fois. C'est vraiment un spectacle grandiose!

La première matinée commence par les instructions des juges. Ensuite, chaque compétiteur se rend à sa cabine de soudage et c'est le début de la compétition. Entre-temps, les plans des épreuves sont affichés : les profs discutent entre eux, car on n'a pas toujours la même compréhension d'un plan et on espère que notre élève ne tombera pas dans certains pièges. En fin d'avant-midi, les juges corrigent les premières pièces et les disposent sur les tables. C'est là qu'on constate les petites erreurs qui ont pu se produire et dans notre tête, on commence déjà à faire un premier classement. Simon avait, pour sa part, mal centré sa pièce, mais ses soudures étaient très belles. En fin de journée, on se rencontre, on parle des deux épreuves et puis on va souper avec tous les membres de la délégation de l'Estrie.

Le lendemain, les compétiteurs semblent en meilleur contrôle; ils sont mieux préparés face à ce qui les attend. La compétition repart et ils ont à réaliser une pièce unique, mais bourrée de pièges et de petites pièces à assembler. Au cours de la journée, nos élèves du programme de soudage viennent nous encourager et, par esprit de solidarité, ils ont fabriqué des pancartes. C'est notre centre qui a pris l'initiative et depuis, les autres arrivent avec les leurs pour encourager leur candidat. La direction du centre nous rend aussi visite, ce qui est valorisant pour nous, car c'est une reconnaissance du fait que l'on a consacré beaucoup de temps à cette préparation et qu'on y a mis du cœur et énormément de passion.

Après 6 heures de travail, c'est la fin de l'épreuve, Simon est content, il a l'impression d'avoir bien performé. À ce stade-là, il n'est pas sûr d'avoir une médaille, parce qu'il a répété plusieurs petites erreurs qui se sont accumulées et qui l'ont probablement déclassé. Par contre, la dernière épreuve est trop complexe pour vraiment analyser la situation : Simon a très bien travaillé et c'est sûrement ce qui le fera avancer dans le classement. Le soir, tout le monde est content, les jeunes s'amuse, on relaxe tous ensemble, les profs avec les élèves, les jeunes veillent tard et c'est correct, ils le méritent bien.

Le troisième jour, c'est la remise des médailles. Les métiers passent les uns après les autres. Vient le tour du soudage et c'est là qu'on devient très très attentif... Et Simon est nommé en premier; il

obtient donc la médaille de bronze! Il monte sur le podium et tous les élèves sont très contents pour lui. Les profs nous félicitent; ça fait plaisir, mais en même temps, c'est un peu gênant, parce c'est avant tout Simon qui a fait le travail et qu'en plus, les autres profs du programme l'ont aidé. C'est un moment très émotif, ça vient nous chercher; on vit tout cela à travers l'expérience de Simon. C'est un peu comme si c'était une partie de nous qui était là, à sa place, et c'est aussi notre réussite à tous, au centre.

Pour terminer, il faut dire qu'au retour des Olympiades, on en a pour quelques jours à s'en remettre... On a l'impression que tous ensemble, profs et élèves de la formation professionnelle, on a vécu quelque chose d'exceptionnel et on est un peu nostalgique. C'est peut-être la même chose à chaque fois, mais c'est une sensation tellement intéressante à vivre que c'est pour ça qu'on a toujours hâte aux prochaines Olympiades, dans deux ans...

M. André Balleux est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et chercheur au Collectif de recherche sur la formation professionnelle (CRFP) et M^{me} Johanne Boucher est enseignante en formation professionnelle et assistante de recherche dans le cadre de ses études menant à la maîtrise en enseignement, à l'Université de Sherbrooke.

-
1. Danny Blais et Christian Vallée sont enseignants du programme de soudage-montage, au Centre-24 Juin de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke





VIE PÉDAGOGIQUE

J'enseigne... Mais comment apprennent-ils? Socioconstruire, un incontournable

par Jacques Bordage

Le contexte de l'étude

J'apprends en lisant, en écoutant, en résolvant un problème de vie quotidienne, en faisant face à une situation, etc. Les façons d'apprendre sont multiples. Mais, quelles qu'elles soient, elles possèdent toutes une caractéristique commune : celui qui apprend est en interaction avec une situation, une idée... Or, il est une interaction qui est dite à l'origine des plus grandes performances de la science et de la morale, **l'interaction sociale**, parce qu'elle est lieu d'ententes et de mésententes à travers lesquelles les hommes sont entraînés dans la spirale de la vérité.

Est-ce la raison pour laquelle le gouvernement québécois (Gouvernement du Québec 2000, p. 6), dans son premier projet de réforme de l'éducation, reconnaissait l'importance de l'interaction sociale? Le programme, disait-il, prenait appui sur l'apport des sciences cognitives et socioconstructivistes. Il rappelait la nécessité de mettre l'élève en présence de situations complexes et signifiantes qui représentaient un défi; que ce défi pouvait être relevé en plaçant l'élève en interaction avec ses pairs. Répondait-il ainsi à la Commission des États généraux sur l'éducation qui, dans son rapport final, demandait d'éviter « de s'enfermer dans les couloirs étroits de la transmission des savoirs... »? Analysant la réforme curriculaire, Lessard et Portelance (2001, p. 47) écrivaient que même si la perspective de socioconstruction des savoirs n'apparaissait plus dans le programme (Gouvernement du Québec 2001a), l'enseignant pouvait toujours opter pour des approches qui favorisaient les interactions sociales; que l'apprenant pouvait ainsi reconstruire ses connaissances et ses compétences. Aussi, la recherche entreprise a-t-elle analysé le processus de socioconstruction¹ dans des séquences d'enseignement où l'enseignant optait pour de telles approches. L'étude a examiné quels éléments avaient favorisé la socioconstruction ou, au contraire, l'avaient défavorisée. À cet effet, 4 140 interactions provenant de 17 classes du Québec ont été analysées. Ces classes appartenaient à trois contextes d'apprentissage différents : le **verbal face à face** correspondait à la situation où les interactants étaient en contact physique et interagissaient verbalement et de façon synchrone; **Knowledge Forum** plaçait les participants dans la situation d'interagir par écrit et de manière asynchrone; dans **iVisit**, un système de vidéoconférence permettait aux participants, géographiquement distants, d'interagir verbalement et de manière

Sommaire

Mot de la rédaction

Entrevue

Dossier :

Présentation

À l'écoute des acteurs

Les chiffres de la diversité

Des projets novateurs

Des nouvelles avenues à explorer

L'interculturel au quotidien

Ailleurs

Milieux en action

L'expérience de Danny Blais et de Christian Vallée, enseignants en soudage-montage et accompagnateurs aux Olympiades de la FPT

J'enseigne... mais comment apprennent-ils? Socioconstruire, un incontournable!

L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement

I.P.S.T.O. : L'histoire d'une réussite

Ailleurs

En abrégé

Vos impressions

Lus, vus et entendus

Outils et techniques

Histoire de rire

Version complète imprimable

Qui sommes-nous?
Vous informer
Nos suggestions
Proposer un article
Vos commentaires et questions
Archives des articles exclusifs
Archives

Abonnez-vous

synchrone. Tous les contextes faisaient place à la participation des élèves.

Socioconstruire est à la portée de tous

Tous contextes confondus, la socioconstruction s'est montrée peu présente : **une seule séquence** sur les 81 analysées possédait les caractéristiques d'une socioconstruction marquée. Quatorze d'entre elles présentaient une socioconstruction que l'on peut qualifier de moyenne. **Toutefois, le message – et nous le faisons nôtre – que livrait l'analyse détaillée du processus était clair : il aurait été facile d'améliorer grandement la socioconstruction : il suffisait d'assurer une participation plus égale, de susciter davantage et de gérer plus étroitement l'argumentation collective et de mieux favoriser le partage.** Une telle facilité va à l'encontre de l'opinion assez communément reçue que socioconstruire est difficile et demande du temps.

L'exercice implique, évidemment, la participation d'au moins deux personnes; que chacun, dans un esprit de collaboration et de responsabilité collective, puisse intervenir. Il est évident que, dans une discussion de groupe en présence de l'enseignant, ce dernier – comme animateur et source d'information – interagit plus souvent. Toutefois, à s'en tenir aux séquences analysées, l'une des conditions pour que s'installe et se développe la socioconstruction est que les élèves occupent aux alentours de 70 % des espaces de parole. Une telle condition fut le cas de 38,3 % des séquences. Il s'agit là d'un pourcentage prometteur : il montre que les élèves ont beaucoup à dire; qu'il est possible, voire relativement facile, de faire émerger leurs connaissances. Malgré tout, y compris pour ces 38,3 %, la socioconstruction est restée faible, faute d'avoir su lancer ou maintenir l'argumentation collective. Et pourtant, il aurait été facile d'y parvenir en posant des questions telles que « Que pensez-vous de... ? », en lançant une hypothèse ou en demandant d'expliquer une opinion émise. Parfois, les opinions fusaient nombreuses, mais par crainte peut-être d'interrompre le processus de découverte des idées, on évitait de gérer les pistes qui s'offraient. Il est vrai qu'une telle gestion demande que les participants possèdent certaines habiletés et valeurs qui s'acquièrent, au fil des jours, en développant une culture de collaboration et de responsabilité collective. Comme le dit l'adage : « C'est en forgeant que l'on devient forgeron. »

Un exemple vécu de socioconstruction

Prenons par exemple le concept de flottabilité prévu au programme. À notre avis, il n'est point nécessaire, au primaire, d'énoncer le principe d'Archimède. Faire comprendre que la flottabilité dépend à la fois de la masse de l'objet et du volume immergé est largement suffisant.

- **La question de départ.** Dans l'exemple choisi, l'enseignant a simplement posé la question suivante : Pourquoi certains objets flottent-ils, alors que d'autres coulent?
- **Faire émerger les conceptions.** Nous sommes dans une approche socioconstructiviste. Selon cette optique, l'élève n'est pas une *tabula rasa*. Il possède probablement une conception de la flottabilité **viable** pour lui, qu'il faut connaître pour bâtir un **savoir commun**. Chacun y est allé de sa conception. En voici quelques-unes :
 - « Certains objets flottent à cause qu'ils ont de l'air. »
 - « Ça dépend combien il y a d'eau. »
 - « Les voiles, le moteur font flotter. »
 - « Les objets minces flottent. »
 - « Ça dépend de la pesanteur et de la grosseur de l'objet. »
 - Etc.
- **Écarter les facteurs qui n'ont aucune influence sur le phénomène.** Pour ne pas retarder la discussion, l'enseignant a écarté les facteurs étrangers à la flottabilité en demandant préalablement à l'élève d'expliquer pourquoi, selon lui, le facteur avancé favorisait ou

défavorisait la flottabilité.

- **La quantité d'eau.** En quoi, pour toi, le fait d'avoir plus d'eau facilite-t-il la flottabilité? Une barque de pêche flotte-t-elle mieux sur un lac profond que sur un lac moins profond?
- **Les voiles, le moteur.** De quelle façon, selon toi, les voiles ou le moteur aident-ils le bateau à flotter? Si on replie les voiles, si on arrête le moteur, le bateau coule-t-il?
- ...

■ **Éclaircir les opinions ambiguës.** En demandant à l'élève de préciser son idée, l'enseignant a souvent permis de déboucher sur l'influence de la masse.

- **L'air.** Que veux-tu dire? As-tu un exemple? L'élève a répondu qu'une bouteille de plastique bien bouchée flottait, alors qu'elle coulait si on la remplissait d'eau. Qu'est-ce qui différenciait les deux cas? La masse.
- **La minceur.** L'explication apportée par l'élève voulait que les objets légers flottent alors que les lourds coulent. Une fois de plus, la masse était citée.
- ...

■ **Tirer parti des facteurs explicatifs.** L'enseignant a résumé alors la discussion en concluant que **la masse semblait jouer un rôle certain sur la flottabilité, que plus un objet était lourd, plus il était porté à couler.** Il a aussitôt relancé le débat en faisant constater que certains objets lourds (comme un paquebot) flottaient, tandis que des objets très légers (comme une épingle) coulaient. Toutefois, pour une raison inconnue, il a préféré orienter la recherche en étudiant le cas du sous-marin et celui de l'iceberg.

■ **Le sous-marin : effet d'une augmentation de la masse sur la flottabilité**

Une fois de plus, l'enseignant est allé chercher les connaissances des élèves en leur posant des questions, les référant parfois à des sites Internet. Les questions étaient simples :

- Comment le sous-marin fait-il pour plonger et pour naviguer en profondeur?
Réponse : Il chasse l'air des ballasts qui se trouvent le long de la coque et les remplit d'eau.
- Qu'est-ce qui change alors? Réponse : Sa masse, qui a augmenté.
- Conclusion : Augmenter la masse diminue la flottaison, « tire vers le bas ».

■ **L'iceberg : effet du volume immergé sur la flottabilité**

Une série de questions et une recherche a permis aux élèves d'apprendre que seul 10 % du volume de l'iceberg est visible à la surface alors que 90 % est immergé; que s'il flotte, aussi énorme soit-il, c'est grâce au volume immergé. Donc, le fait d'augmenter le volume immergé augmente la flottaison, « pousse vers le haut ».

■ **Synthèse : les deux facteurs intervenant dans la flottabilité**

Une seule question suffisait alors pour introduire les concepts d'action et de réaction omniprésents en science : sachant que la masse « tire vers le bas » et que le volume immergé « pousse vers le haut », que faut-il pour qu'un objet, quel qu'il soit, flotte? Évidemment, que la force qui « pousse vers le haut » soit égale à celle qui « tire vers le bas ». Dans une autre discussion, les élèves apprendront que plus la densité du liquide porteur est grande, plus la poussée vers le haut est grande.

Implications pédagogiques

Socioconstruire, une utopie? Ce serait une profonde erreur de le penser! Il suffit de peu de choses pour en faire une réalité. Évidemment, les exigences du programme, le système éducatif ou l'objet d'apprentissage ne permettent pas d'avoir une telle approche de façon continue. Mais rien n'empêche de l'insérer à certains moments dans la pratique journalière. Il y a lieu de démystifier la difficulté alléguée concernant cette approche. Les moyens à mettre en œuvre pourront paraître « simples », mais ils sont essentiels et ont souvent fait défaut dans les séquences analysées.

- **Laisser des espaces de parole aux élèves** : socioconstruire nécessite que chacun ait la possibilité de partager et d'argumenter – et qu'il le fasse.
- **Soulever le débat** : limiter l'information à l'essentiel; choisir des situations adaptées au niveau conceptuel des élèves, mais qui font appel à un réseau de concepts assez importants pour provoquer des conflits sociocognitifs; transformer les concepts en situations signifiantes pour l'élève; demander leur opinion sous forme de « Que pensez-vous de...? Selon vous, Pourquoi? Comment, Quand, Qu'est-ce que...? »; lancer une hypothèse.
- **Maintenir la discussion** : poser des questions; demander des explications, des précisions; en cas d'opinions contradictoires, exiger des justifications; à des fins de compréhension, résumer périodiquement les idées émises.
- **Coordonner l'argumentation collective** : rejeter les idées seulement si, en se fondant sur une expérience passée ou sur un raisonnement logique, elles peuvent être rejetées; les idées qui se contredisent ou qui s'excluent mutuellement doivent être résolues par argumentation. Cette coordination est nécessaire pour éviter de tomber dans une discussion stérile et qu'aucune connaissance collective ne surgisse du partage et de la discussion.
- **Développer une culture socioconstructive** : Développer des normes, des valeurs, des compétences intellectuelles et sociales propres à engager le groupe dans un processus de recherche, soutenu par une culture de collaboration et de responsabilité collective que les limites obligées de l'article ne permettent pas de préciser.

Pour conclure

Dans un monde marqué par une information abondante, le jugement critique devient une habileté indispensable. Socioconstruire est propre à développer cet esprit : socioconstruire devient donc incontournable! Malgré l'opinion contraire, malgré les résultats, socioconstruire est possible : il suffit de peu de choses. Ce qui est difficile pour l'enseignant, c'est de réaliser la rupture épistémologique indispensable, ce qui permettrait peut-être d'en arriver à provoquer les ruptures dans les structures traditionnelles et d'éviter « de s'enfermer dans les couloirs étroits de la transmission des savoirs ».

M. Jacques Bordage est consultant en éducation.

Références bibliographiques

BORDAGE, E. J. *Description et comparaison de la socioconstruction dans trois contextes d'apprentissage différents du milieu scolaire*, thèse soutenue à l'Université Laval en vue de l'obtention d'un doctorat en psychopédagogie, 2007.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire 1^{er} cycle, version approuvée, Enseignement primaire 2^e et 3^e cycles, version provisoire*, Québec, ministère de l'Éducation, 2000.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 2001a.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Les États généraux sur l'Éducation 1995-1996 : Renover notre*

système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, Québec, ministère de l'Éducation, 1996.

LESSARD, C. et L. PORTELANCE. *Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec*, Montréal, [En ligne], Centrale des syndicats du Québec, 2001, [http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/textes/LessardPortelance_A2001_01.rtf] (5 novembre 2005).

1. Dans le contexte de l'étude, la socioconstruction est définie comme le processus par lequel chaque membre d'un groupe (classe ou équipe) participe, en interagissant, à développer une culture de partage et à construire, par voie d'argumentation collective, un savoir commun à partir duquel chacun reconstruit ses connaissances.





Ministère

Élèves et étudiants

Parents

Réseau scolaire

Loisir et sport

Vous êtes : [Accueil](#) » [Vie pédagogique – Numéro 152 – Octobre 2009](#) » L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement



VIE PÉDAGOGIQUE

L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement

par Marie-Claude Ouellet et Jean Archambault

Le secteur de l'éducation, au Québec, fait face à des difficultés de recrutement qui semblent avoir un impact sur la qualité des services éducatifs dispensés aux élèves (Conseil supérieur de l'éducation 2004). Récemment, les médias ont largement exposé les problèmes de recrutement d'enseignants et de décrochage, chez ces professionnels, présentant les mesures de soutien à l'insertion en enseignement comme une piste de solution (Allard 2006). De plus, on peut le rappeler, les établissements diffèrent quant aux mesures mises en place pour accompagner les novices.

Le présent texte témoigne d'une volonté de comprendre les particularités de l'insertion professionnelle en enseignement afin d'en évaluer la portée sur la réussite éducative des élèves, mais surtout de réaliser pourquoi il faut agir sur l'insertion professionnelle, à titre de direction. Pour y parvenir, nous décrivons d'abord la problématique de l'insertion professionnelle et les caractéristiques propres à l'enseignement; nous exposerons ensuite les principales difficultés énoncées par les novices et leurs effets sur la persévérance et nous présenterons des raisons d'assurer l'encadrement de cette période transitoire, de même que les obligations des différents acteurs. Finalement, à partir de données basées sur les études récentes en sciences de l'éducation, nous retiendrons certaines actions à intégrer à la pratique de direction.

L'insertion professionnelle et les particularités de l'enseignement

L'insertion professionnelle représente un passage obligé pour toutes les professions. Si elle constitue un enjeu certain dans toutes les sphères de l'économie québécoise, c'est que les entreprises, privées comme publiques, sont actuellement touchées par les conséquences d'un important mouvement démographique marqué par la génération des baby-boomers. Alors qu'il s'avère essentiel de remplacer une main-d'œuvre qualifiée et compétente qui quitte massivement la vie active, certains secteurs semblent avoir développé des processus d'insertion qui permettent de gérer efficacement leurs ressources humaines. Or, ces entreprises souscrivent à une volonté de transmission des savoirs et des pratiques qui valorise l'expérience et permet un développement plus efficace des compétences chez les novices. Ainsi, certains secteurs plus proactifs ont depuis longtemps mis des structures en place pour former une relève et la retenir, conscients des coûts

Sommaire

Mot de la rédaction

Entrevue

Dossier :

Présentation

À l'écoute des acteurs

Les chiffres de la diversité

Des projets novateurs

Des nouvelles avenues à explorer

L'interculturel au quotidien

Ailleurs

Milieux en action

L'expérience de Danny Blais et de Christian Vallée, enseignants en soudage-montage et accompagnateurs aux Olympiades de la FPT

J'enseigne... mais comment apprennent-ils? Socioconstruire, un incontournable!

L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement

I.P.S.T.O. : L'histoire d'une réussite

Ailleurs

En abrégé

Vos impressions

Lus, vus et entendus

Outils et techniques

Histoire de rire

Version complète imprimable

Qui sommes-nous?
Vous informer
Nos suggestions
Proposer un article
Vos commentaires et questions
Archives des articles exclusifs
Archives

Abonnez-vous

économiques d'un roulement de personnel, d'une formation inadéquate, de l'expérience et, par conséquent, des impacts de ces facteurs sur le rendement de ces novices (Gouvernement du Canada 2007).

De façon générale, les ordres professionnels disposent de mécanismes d'accès à la profession qui sont propices à l'insertion de la relève. À titre d'exemple, on accompagne les finissants en génie dans leur développement d'une conscience de leur champ de pratique, laquelle est évaluée par un examen qui leur permet d'accéder à l'ordre professionnel et qui porte notamment sur les compétences éthiques liées à la fonction et sur un « savoir-être » professionnel (Ordre des ingénieurs du Québec 2007). Leur accueil dans la profession peut reposer sur un accompagnement prenant la forme de discussions avec un « parrain » sur des thèmes convenus par l'ordre et dont le suivi apparaît au dossier du postulant. De plus, toujours selon les documents de cet ordre professionnel, le développement graduel des compétences de l'ingénieur est considéré et, de façon à assurer la protection du public, les responsabilités qui lui sont confiées sont appropriées à son expérience.

Le secteur de l'éducation connaît aussi cette période transitoire, qui concerne à la fois l'introduction au contexte de travail (relations avec les collègues, adaptation à la culture organisationnelle) et la nature même de la fonction exercée (connaissances, tâches, niveaux de responsabilité). Martineau et Vallerand (2005) la définissent ainsi : « (...) une expérience de vie au travail qui implique un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant et qui se produit lors des débuts dans la profession. » Pour Gervais (1999), cette expérience correspond à ce qui succède à la formation initiale et constitue la première étape d'une formation continue. Selon cette chercheuse, les interventions pour soutenir l'insertion doivent veiller à accompagner le novice dans le passage de trois « frontières » : fonctionnelle (efficacité dans le travail), inclusive (acquisition de la culture organisationnelle, insertion au groupe) et hiérarchique (obtention d'une reconnaissance sociale).

Cependant, le cas de l'enseignement diffère, notamment parce que la prise en charge d'une classe implique des compétences multiples qui, dans la tradition de l'enseignement, ne sont pas mises en œuvre de façon graduelle; alors que pour d'autres professions, on distribue les responsabilités en fonction de l'expérience, l'enseignant débutant doit accomplir les mêmes tâches qu'un collègue plus expérimenté. L'insertion se réalise même dans des conditions souvent plus difficiles (Conseil supérieur de l'éducation 2004; Gervais 1999; Martineau et Ndorero 2006; Martineau et Vallerand 2005; Mukamurera 1999), notamment à cause d'une répartition des tâches basée sur l'ancienneté et non sur la capacité. Ainsi, l'alourdissement de la tâche, les pressions exercées par la diversification des clientèles et les groupes difficiles, la dévalorisation du rôle de l'enseignant et l'augmentation des problèmes sociaux modifient à des degrés différents le contexte scolaire dans lequel les novices doivent entreprendre leur pratique. Cette situation traduit d'ailleurs un paradoxe qui ne sert en rien la valorisation de la profession : « Si l'on ne tient pas compte de l'inexpérience, on ne reconnaît pas non plus la valeur de l'expérience des enseignants en poste pour ce qui est d'assumer la complexité de leur fonction. » (CSE 2004, p. 51)

Le décrochage professionnel : résultat d'une insertion difficile

Les conditions inhérentes à la complexité de l'acte d'enseigner, combinées à la mouvance du contexte scolaire actuel, ne favorisent pas la persévérance dans une profession qui, somme toute, offre de bonnes perspectives d'emploi. En effet, selon Bousquet (2000), 80 p. 100 des enseignants à temps plein en 1995-1996 devraient avoir quitté la vie active en 2010. Si cette situation découle principalement des départs massifs à la retraite, d'un changement d'orientation dans la carrière professionnelle ou du peu d'intérêt pour la profession enseignante (FCSQ et ADIGECS 2006), le taux d'abandon durant les cinq premières années de pratique expose aussi les lacunes de l'accueil réservé aux nouveaux enseignants; les besoins sont toujours réels (on fait d'ailleurs état de pénurie dans certains disciplines, dont les matières touchées par le nouveau régime pédagogique comme l'anglais ou les sciences), mais les modalités mises en place contribuent au décrochage des nouveaux venus (CSE 2004, p. 48).

Dans le même ordre d'idées, à la suite du recrutement d'enseignants non qualifiés pour répondre à la demande dans certaines régions, les journaux ont abondamment traité de la problématique du décrochage enseignant. En se basant sur des données du MELS et les recherches de Mukamurera (1999), Allard (2006) indique que 15 p. 100 des nouveaux enseignants décrochent durant les cinq premières années, et que ce nombre grimpe à 20 p. 100 chez ceux à statut précaire. Concrètement, ce serait plus de la moitié des enseignants qui envisagent de quitter le métier, et ce, à plusieurs reprises pour certains.

Afin de comprendre les difficultés liées aux premières expériences en enseignement, citons l'étude de Mukamurera (1999), où elle expose la situation de précarité vécue par de nombreux enseignants. L'insertion en enseignement ne suit pas un cheminement formel quant aux étapes à franchir ou à la durée. Globalement, les chercheurs estiment qu'elle se vit en moyenne sur cinq ans, mais surtout qu'elle dépend de facteurs multiples et souvent externes au débutant : type de contrat, expériences antérieures, personnalité, contexte, etc. (Martineau et Ndoreroaho 2006). En fait, contrairement à ce qui a cours pour d'autres professions, l'insertion en enseignement n'est pas délimitée par la fin des études et une période relativement courte conduisant à une certaine stabilité professionnelle, soit un passage obligé entre la vie étudiante et le travail.

De façon générale, on constate aussi que les attentes des enseignants, comme celles des directions, ne concordent pas toujours avec les conditions réelles, lesquelles sont loin d'être idéales. À cet égard, les novices évoquent principalement – outre le manque d'expérience – des difficultés liées aux conditions d'embauche (horaire, tâche, discipline à enseigner, adaptation constante, processus de sécurité d'emploi et prérogatives syndicales), au manque de reconnaissance professionnelle ou encore à l'inadéquation entre la formation et la pratique, plus particulièrement en ce qui concerne la gestion de classe (Gervais 1999; Martineau et Ndoreroaho 2006; Martineau et Vallerand 2005). Pour leur part, les gestionnaires sont souvent victimes d'un processus d'embauche qui leur échappe (CSE 2004) et il est possible de présumer que leurs préoccupations, dans des conditions difficiles de roulement ou de pénurie de personnel, concernent davantage un contrôle de la classe que l'application d'une gestion efficace des groupes et de démarches pédagogiques assurant des apprentissages de qualité.

Malgré les difficultés, une majorité de novices demeurent évidemment en poste. Martineau (2005) invoque le concept de résilience pour expliquer le maintien de leur orientation professionnelle. L'enseignant *résilient* serait en effet capable de limiter l'impact du stress sur sa pratique, car « (...) face à des situations stressantes et conflictuelles, il parviendrait à utiliser les ressources à sa disposition pour gérer les difficultés ». L'auteur rapporte certains éléments qui peuvent contribuer à la réussite de l'insertion en contribuant à la résilience : l'existence de relations significatives, des compétences et habiletés suffisantes, un sentiment de responsabilité et des possibilités d'avancement, une reconnaissance des efforts et, finalement, un sens de l'humour permettant de dédramatiser les situations. Dans une optique de soutien à l'enseignant débutant, ces conditions sont donc à considérer.

Mais ce stress est-il réel? Dans *Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière*, Royer et autres (2001) font valoir que, suivant les données de la Régie des rentes du Québec, la profession enseignante présente le plus haut taux d'invalidité causée par le stress, en comparaison avec les autres professions libérales. Ils relèvent d'ailleurs que les sources de ce stress varient selon les étapes de la carrière. Cependant, peu importe l'expérience, les trois causes identifiées sont le comportement des élèves, la charge de travail et le manque de ressources matérielles. Pour les novices, le besoin de reconnaissance professionnelle jouerait aussi un rôle prédominant (Martineau et Presseau 2006; Mukamurera 2006; Royer et autres 2001). Parce que les débutants ont des lacunes en matière de gestion de classe, qu'ils écopent souvent des tâches plus difficiles et qu'ils n'ont pas encore intégré le fonctionnement de leur école et sa culture organisationnelle, on peut comprendre qu'ils travaillent souvent en condition de survie et que cette situation influence de façon importante leur détermination à persévérer. Considérant les conditions

d'embauche, ils seraient d'ailleurs plus à risque quant à l'épuisement professionnel. Royer et autres (2001) évoquent aussi l'importance de la prévention et du soutien pour diminuer l'incidence du stress. Martineau et Vallerand (2006) suggèrent pour leur part que le recours au mentorat pourrait diminuer la détresse psychologique qui affecte principalement ces nouveaux enseignants.

Pourquoi assurer l'insertion professionnelle?

Il est indispensable de considérer la portée des difficultés énoncées précédemment sur les enseignants, puisqu'ils agissent comme « (...) les premiers artisans de la réussite éducative des enfants et des adolescents qui leur sont confiés » (MEQ 1992, cité dans CSE 2004, p. 20). Ainsi, il semble qu'on ait négligé les effets d'un encadrement de l'insertion professionnelle sur la rétention du personnel, comme le laisse voir le décrochage enseignant, mais aussi sur la qualité des apprentissages chez les élèves. L'Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario (2006) affirme à cet égard que « (...) l'expérience montre que la qualité de l'enseignement est l'élément susceptible de faire le plus de différence dans l'apprentissage des élèves » (p. 2). Il suffit de se baser sur le sentiment d'incompétence pédagogique ressenti par les nouveaux enseignants – notamment quant à leur capacité à assurer les apprentissages chez les élèves – pour, du moins, s'en préoccuper. En effet, comme le soulignent Martineau et Presseau (2006) en s'appuyant sur la psychologie cognitive, la perception de la contrôlabilité de la tâche influence directement la motivation et constitue donc un élément essentiel à la réalisation adéquate – voire efficace – des tâches associées à la profession; se considérant incompetent, le novice se réfugie souvent dans des pratiques peu novatrices (Gervais 1999), habituellement en contradiction avec les recherches actuelles en éducation.

Se référant aux travaux de Huberman (1989), Martineau et Presseau (2006) démontrent par ailleurs que l'attitude face au développement professionnel est largement influencée par les premières années de pratique. C'est effectivement à travers ses premières expériences professionnelles que le novice développe une vision de la profession qui influencera son engagement dans un processus de développement professionnel, soit dans sa motivation à réfléchir sur sa pratique et à l'adapter en fonction de l'atteinte de résultats. Lorsqu'il ressent un sentiment d'incompétence, il est légitime que, pour survivre, l'enseignant se conforme au milieu et développe un certain fatalisme face aux difficultés (Gervais 1999; Martineau et Presseau 2006). Il faut toutefois craindre que cette période difficile devienne un état permanent qui influence négativement la dynamique professionnelle (Raymond 2001, dans Martineau et Presseau 2006).

Ce sentiment d'incompétence trouve aussi sa source dans le choc entre les attentes des futurs enseignants à l'égard de leur profession et la réalité, surtout dans l'inadéquation entre la formation reçue et les situations auxquelles le novice doit faire face (Gervais 1999). Malgré l'ajout d'heures de stage en classe, la formation ne répond pas aux attentes et ne corrige pas les fausses représentations que se font les étudiants de la profession. Fiers de leurs savoirs, ils constatent toutefois rapidement que les classes ne correspondent pas tout à fait aux modèles théoriques enseignés – ou qu'ils n'arrivent pas à intégrer, faute d'expérience et de temps pour réfléchir à leur pratique. Il semble pertinent de considérer les représentations des novices dans la mise en place d'un programme de soutien à l'insertion, mais surtout de relativiser les obligations réelles des attentes perçues afin de diminuer l'anxiété à correspondre à ce que Martineau et Vallerand (2006) définissent comme la « représentation normative du bon enseignant ». En clarifiant les attentes de l'enseignant débutant et en l'aidant à se concentrer sur certains points à travailler au lieu de s'éparpiller, on lui permet d'avoir un certain contrôle sur sa pratique et de développer, graduellement, un sentiment de compétence.

Par ailleurs, dans une société qui se soucie particulièrement de l'efficacité dans l'utilisation des deniers publics, ce décrochage a un coût. Gervais (1999) va même jusqu'à quantifier le phénomène, affirmant qu'avec le taux d'abandon actuel, il « (...) en coûterait plus cher de former des enseignants que des médecins! » (p. 12). Une étude américaine conduite en 2000 par le *Texas Center for Educational Research* (Martineau et Ndoreroaho 2006) chiffre annuellement les coûts de

renouvellement des enseignants, notamment à cause de la défection des débutants, à près de 329 millions de dollars pour le Texas. Bien entendu, les coûts personnels sont aussi très élevés et leurs impacts sur les individus ne peuvent être négligés; au sentiment d'incompétence professionnelle s'ajoute souvent un endettement financier important, accentué maintenant par l'ajout d'une quatrième année de formation.

Bref, les programmes d'insertion professionnelle devraient favoriser la rétention du personnel enseignant en répondant aux divers besoins exprimés, notamment en assurant « une meilleure adaptation dans le milieu professionnel du nouvel enseignant, et [en prenant] la relève de la formation initiale pour continuer la formation à l'enseignement » (Martineau et Ndoreraho 2006).

Les rôles des différents acteurs

Avant d'aborder les manifestations concrètes de l'insertion professionnelle dans les écoles québécoises, il importe d'identifier les acteurs susceptibles de participer à l'encadrement des nouveaux enseignants ainsi que leurs obligations à l'égard de la relève en enseignement.

Les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Bien que le Ministère (Gouvernement du Québec 1999) prévoit que les commissions scolaires doivent instaurer des plans de formation continue en fonction des besoins de perfectionnement exprimés par les enseignants, aucune règle ne concerne spécifiquement l'insertion professionnelle. Par conséquent, seules quelques commissions scolaires – à peine 35 p. 100 selon l'avis du COFPE (2002) – ont mis en place des mesures d'encadrement pour accueillir les nouveaux enseignants. On peut mentionner certains programmes d'accueil ou de soutien plus ou moins formels : mentorat, accompagnement par des pairs, jumelage, soutien de la part de professionnels (conseillers pédagogiques), forums de discussions, communautés d'apprentissage, etc. Pourtant, dans son article *Le mentorat : une mesure à mettre de l'avant*, Allard (2006) témoigne de l'efficacité des mesures d'insertion mises en place par la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys : 95,5 p. 100 de ses enseignants de moins de cinq ans d'expérience poursuivent dans la profession.

Cependant, toutes ces initiatives ne relèvent pas d'un cadre national permettant une cohésion des pratiques (Martineau et Ndoreraho 2006) et valorisant la profession. Ainsi, les novices ne sont pas traités également (Gervais 1999). De façon générale, les mesures en place sont très administratives, relevant encore de l'encadrement des stages, et les budgets consentis ne témoignent pas de l'importance à accorder à cette étape. Par conséquent, elles se concrétisent plutôt en mesures de remédiation, ou en réaction à des difficultés notoires, et non en un accompagnement de tous les novices dans leur développement professionnel. À cet égard, l'avis du COFPE (2002) blâme le manque de leadership des commissions scolaires quant à l'implantation de mesures de soutien à l'insertion professionnelle et recommande par conséquent une plus grande implication financière du gouvernement pour soutenir cette étape cruciale du développement des enseignants.

Les directions d'école

Les difficultés inhérentes à l'insertion professionnelle ont un impact sur la qualité des services dispensés aux élèves, l'enseignant « en état de survie » étant davantage centré sur sa propre condition que sur les apprentissages effectués par les élèves (Royer et autres 2001). C'est pourquoi les directions d'école ont une obligation d'agir. En effet, puisque la principale fonction d'une direction d'établissement est de s'assurer de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école (Gouvernement du Québec 2006, Loi sur l'instruction publique (LIP), article 96.12), et bien que la loi ne prévoit pas d'obligation particulière concernant l'insertion des jeunes enseignants, la direction doit offrir le soutien nécessaire en instaurant des dispositifs d'accompagnement.

La direction a de plus le pouvoir de déterminer les tâches de chaque membre du personnel et elle

doit voir à l'organisation des activités de perfectionnement selon leurs besoins (LIP, art. 96.21). Ainsi, malgré les pressions syndicales, elle a autorité quant à la répartition des tâches et doit assurer un leadership qui procure un climat propice à l'accueil des nouveaux venus (COFPE 2002). La composition des tâches d'enseignement doit considérer les impacts possibles sur les apprentissages des élèves et une prise de conscience de l'équipe-école s'avère ici essentielle pour espérer une distribution moins figée par l'ancienneté. De plus, selon Martineau et Vallerand (2005), ces tâches devraient même reconnaître du temps de libération pour des rencontres, l'observation d'enseignants plus expérimentés, la planification ou la formation.

Malgré un cadre légal peu défini, les directions reconnaissent pourtant l'importance de leur rôle de soutien quant à la rétention du personnel et à la réussite de l'insertion des débutants (Brossard 1999). Martineau et Vallerand (2006) ajoutent la nécessité de préciser les attentes et d'établir une relation positive afin d'établir un climat propice à la communication. Brossard (1999) fait état d'initiatives louables, utiles et fort intéressantes, mais si la grande majorité des gestionnaires affirment accompagner les nouveaux arrivants dans leur établissement, c'est davantage selon une approche administrative que dans une optique de développement professionnel. Ils répondent ainsi aux exigences ministérielles : « La direction doit informer le novice sur le projet éducatif, les règles de vie et de conduite de l'école, les services disponibles et l'organisation physique de l'école » (Ministère de l'Éducation du Québec 1996, cité dans Martineau et Vallerand 2005). Toutefois, sans nier l'importance de la visite des lieux, de la remise d'un « cahier de gestion » (procédures et règlements, informations relatives à la culture organisationnelle) et de la « cuisine » des premiers jours (clefs, locaux, codes de photocopie, présentation), cette démarche est nettement insuffisante. Force est de constater que, dans la plupart des établissements, il s'agit encore d'une approche sans rigueur et soumise à de nombreuses contraintes et aux valeurs propres à chaque gestionnaire.

Les enseignants

Bien qu'ils l'oublient souvent, les enseignants ont un rôle légal à jouer dans l'insertion professionnelle. À cet égard, la LIP (art. 22, 6 et 6.1) stipule que l'enseignant a le devoir de « prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle », mais aussi « de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière ».

Ainsi, le novice est le premier responsable de la réussite de son intégration. Sa formation, malgré les lacunes, le prépare à entamer un développement professionnel dès ses premiers contacts avec les élèves. À cet effet, citons la compétence 11 du document ministériel sur la formation initiale à l'enseignement (Gouvernement du Québec 2001, p. 157) : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». L'obtention du diplôme suppose effectivement que l'enseignant dispose d'un niveau de compétence suffisant pour lui permettre de s'engager dans une formation continue et d'entreprendre une réflexion sur sa pratique. Il doit donc chercher l'aide nécessaire et s'assurer de profiter des mesures d'accueil mises en place.

Cependant, l'individualisme propre aux enseignants, en opposition avec l'esprit du renouveau pédagogique et la nécessité de travailler en collégialité, témoigne d'un manque d'ouverture qui nuit à l'intégration des novices dans la profession. Les gestionnaires d'un établissement doivent donc veiller à faciliter les occasions d'échange, voire les valoriser, afin de développer une culture propre au partage des connaissances et des expériences ainsi qu'au soutien entre pairs.

Des actions à entreprendre

Bien qu'actuellement, aucune législation n'encadre officiellement l'insertion professionnelle au Québec, certaines commissions scolaires ou directions d'établissement proposent des initiatives pour faciliter l'intégration et la rétention des nouveaux enseignants. La plus valorisée semble être le mentorat (Martineau et Vallerand 2005), mais d'autres approches – comme les communautés d'apprentissage et de soutien, ou plus récemment les blogs et forums de discussion rendus

accessibles grâce aux nouvelles technologies de l'information – s'avèrent aussi profitables pour les novices.

Pour de nombreux enseignants, le principal outil pour assurer la réussite de leur insertion professionnelle – lorsqu'un tel document est disponible – est le « cahier d'accueil » remis par la direction d'établissement lors de la rentrée scolaire. Alors que ce document constitue un outil de base pour tout nouvel employé qui se joint à l'équipe-école, il devrait, pour répondre aux besoins particuliers des enseignants et conformément à ce qui a été explicité auparavant, servir les trois orientations de Gervais (1999) : l'insertion à la culture organisationnelle, formelle et informelle, l'insertion à la profession (savoirs et compétences), et la valorisation et le développement professionnel.

De plus, considérant la principale difficulté éprouvée par les novices, soit la *gestion de classe*, les documents fournis par la direction pourraient faire état de ressources pour favoriser l'encadrement des élèves et de références à des pratiques novatrices, en conformité avec les recherches actuelles en sciences de l'éducation. En fait, selon une volonté des gestionnaires d'encadrer l'insertion et de valoriser le développement professionnel, ces documents peuvent servir de prémisses à des discussions planifiées avec les nouveaux enseignants. Ces échanges, au-delà d'un accompagnement et d'un soutien à l'enseignant, valorisent une attitude favorable au changement et conduisent à une pratique réflexive ayant comme principal objectif la réussite éducative des élèves.

Conclusion

En dépit du consensus existant sur l'importance de l'insertion professionnelle, le système d'éducation québécois ne s'est pas encore prévalu d'une politique officielle relative à l'accueil et au soutien des nouveaux enseignants. Bien que certaines commissions scolaires aient établi des procédures et des outils d'accompagnement, la responsabilité de l'encadrement des novices relève encore principalement de l'initiative individuelle et, par conséquent, s'avère plus réactive qu'en accord avec une volonté réelle de soutenir le développement harmonieux des compétences. Ainsi, les nouveaux enseignants sont inégalement servis et il en va de même pour les élèves dont ils ont la charge. Cependant, malgré les lacunes, les sciences de l'éducation fournissent aux gestionnaires suffisamment d'informations pour leur permettre d'agir efficacement et de mettre en place un plan d'action pour se conformer à toute politique d'encadrement de l'insertion professionnelle.

Finalement, nous sommes d'avis que la direction d'école devrait s'intéresser à cette période transitoire qui peut avoir des répercussions significatives sur l'efficacité des établissements. À cet égard, Éthier (1989) affirme que les établissements scolaires les plus efficaces sont sans contredit gérés selon une approche éducative. Conséquemment, la supervision pédagogique – dans la mesure où la perception actuelle provoque une réticence certaine – doit trouver une façon de reprendre ses droits en éducation; comme c'est le cas en entreprise, un contrôle doit être instauré pour assurer la qualité des services offerts, contrôle qui doit être un moteur pour l'organisation et non un outil de sanction. L'encadrement de l'insertion professionnelle devrait fournir le prétexte pour transformer graduellement les pratiques. Il constitue donc une occasion à ne pas rater pour instaurer une culture de développement professionnel qui mise avant tout sur le développement des compétences attendues des enseignants et sur la qualité des apprentissages chez les élèves.

M^{me} Marie-Claude Ouellet est enseignante à l'école secondaire Père-Marquette, de la Commission scolaire de Montréal et M. Jean Archambault est professeur agrégé au Département d'administration et fondements de l'éducation, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Références bibliographiques

ALLARD, M. *3000 jeunes instituteurs ont quitté le métier depuis cinq ans*, La Presse, 30 avril 2006, cahier A, p. 1.

BOUSQUET, J.-C. *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada*, Québec, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2000.

BROSSARD, L. « L'accompagnement des nouveaux profs : une responsabilité de la direction à ne pas sous-estimer », *Vie pédagogique*, n° 111, avril-mai 1999, p. 18-23.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE). *Offrir la profession en héritage*, [avis sur l'insertion dans l'enseignement](#), Québec, 2002.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 2004.

FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC (FCSQ) et ASSOCIATION DES DIRECTEURS GÉNÉRAUX DE COMMISSIONS SCOLAIRES (ADIGECS). [Projet de règlement sur les autorisations d'enseigner : avis de la FCSQ et de l'ADIGECS](#), Québec, 2006.

GERVAIS, C. « [Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants](#) », *Vie pédagogique*, n° 111, avril-mai 1999, p. 12-17.

GOUVERNEMENT DU CANADA. [Le mentorat dans votre entreprise](#), Service Canada, 2006.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Gazette officielle du Québec*, Loi sur l'Instruction publique, Éditeur officiel du Québec, 2006.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, ministère de l'Éducation, 2001.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*, ministère de l'Éducation, 1999.

MARTINEAU, S. *La question de résilience chez les nouveaux enseignants*, paru dans le site du [Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement](#) (CNIPE) le 13 mai 2006.

MARTINEAU, S et J.-P. NDORERAHO. *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*, paru dans le site du [Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement](#) (CNIPE) le 19 octobre 2006.

MARTINEAU, S. et A. PRESSEAU. *Le sentiment d'incompétence pédagogique ou comment se débrouiller entre les exigences des débuts de carrière et les attentes des directions*, paru dans le site du [Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement](#) (CNIPE) le 13 octobre 2006.

MARTINEAU, S. et A.-C. VALLERAND. *Rôle de la direction quant à l'insertion professionnelle*, paru dans le site du [Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement](#) (CNIPE) le 20 juin 2006.

MARTINEAU, S., et A.-C. VALLERAND. A.-C. [L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire. un défi pour le monde de la recherche](#), communication présentée dans le cadre des séminaires du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) en décembre 2005, [en ligne], (12 mars 2007).

MUKAMURERA, J. [Le décrochage scolaire. il faut sonner l'alarme](#), texte intégral de l'entrevue réalisée le 19 décembre 2005 par Laurier Caron, conseiller à la CSQ, avec M^{me} Joséphine Mukamurera, professeure à l'Université de Sherbrooke.

MUKAMURERA, J. « Le processus d'insertion professionnelle de finissants en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires », *Éducation et francophonie*, vol. XXVII, printemps 1999.

ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : grandir dans la profession*, Ontario College Teachers, 2003.

ORDRE DES INGÉNIEURS DU QUÉBEC. *Cheminement pour obtenir le permis d'ingénieur au Québec*, Québec, 2007.

ROYER, N. et autres. « Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière », *Vie pédagogique*, n^o 119, avril-mai 2001, p. 5-8.



Politique linguistique | Politique de confidentialité



© Gouvernement du Québec, 2009



VIE PÉDAGOGIQUE

I.P.S.T.O. : L'histoire d'une réussite

par Isabelle Lafrance

La belle région de l'Outaouais est l'hôte d'un projet de formation en science et technologie qui remporte un vif succès auprès des enseignants et des techniciens du secondaire. Ce projet d'avant-garde vise la formation, l'accompagnement et le soutien des enseignants et des techniciens en science et technologie, plus particulièrement au 2^e cycle du secondaire. Il a été initié par les commissions scolaires des Draveurs, des Portages de l'Outaouais, au Cœur-des-Vallées et des Haut-Bois de l'Outaouais. Grâce à la détermination et à l'implication de M. Luc Prud'homme, directeur des services informatiques à la Commission scolaire au-Cœur-des-Vallées, le projet a vu le jour en janvier 2007 et se poursuit depuis lors. Étant la suite logique d'un projet de formation en science et technologie au 1^{er} cycle qui s'était déroulé de 2003 à 2006, l'équipe de formateurs-accompagnateurs avait l'important mandat de former des enseignants en vue d'implanter le renouveau pédagogique. Deux enseignants d'expérience engagés à titre de conseillers pédagogiques, Claude Chaîné et Isabelle Lafrance, ont accepté de relever le défi en créant l'équipe I.P.S.T.O. (Innovation pédagogique en science et technologie de l'Outaouais). Travaillant en étroite collaboration avec le Centre de développement pédagogique (CDP) situé à Laval, les conseillers d'IPSTO ont imaginé une façon novatrice de procéder à la formation des enseignants.

La clé du succès : la formation à la carte

Le concept de la formation à la carte permet aux enseignants et aux techniciens de choisir les formations qui répondent à leurs besoins. Désormais, les participants peuvent établir eux-mêmes le profil de formation qu'ils suivront sur plusieurs années. Cette formation continue permet au personnel, qu'il soit nouvellement arrivé ou de retour au travail, d'entreprendre ou de poursuivre leur formation tout au long de l'année.

Le programme d'I.P.S.T.O offre dix formations différentes, dont la moitié affichait un contenu nouveau pour l'année 2008-2009. Ainsi, les enseignants peuvent suivre des formations qui avaient déjà été données l'année précédente, ou des formations nouvelles. En outre, une même formation est offerte à plusieurs moments au cours de l'année scolaire, en vue de rejoindre le plus grand nombre d'enseignants possible. Elles portent entre autres sur l'utilisation d'outils ou de machines-

Sommaire

Mot de la rédaction

Entrevue

Dossier :

Présentation

À l'écoute des acteurs

Les chiffres de la diversité

Des projets novateurs

Des nouvelles avenues à explorer

L'interculturel au quotidien

Ailleurs

Milieux en action

L'expérience de Danny Blais et de Christian Vallée, enseignants en soudage-montage et accompagnateurs aux Olympiades de la FPT

J'enseigne... mais comment apprennent-ils? Socioconstruire, un incontournable!

L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement

I.P.S.T.O. : L'histoire d'une réussite

Ailleurs

En abrégé

Vos impressions

Lus, vus et entendus

Outils et techniques

Histoire de rire

Version complète imprimable

Qui sommes-nous?
Vous informer
Nos suggestions
Proposer un article
Vos commentaires et questions
Archives des articles exclusifs
Archives

Abonnez-vous

outils et sur des situations d'apprentissage et d'évaluation applicables en 3^e et 4^e secondaire.

Tous les parcours de science et technologie offerts à l'enseignement des jeunes au secondaire sont abordés, soit le parcours de formation générale, le parcours de formation générale appliquée et le parcours de formation axée sur l'emploi.

Les avantages

Ce mode d'organisation possède plusieurs avantages qui améliorent grandement la qualité du service offert. Tout d'abord, en affichant plus de souplesse dans la disponibilité des formations, on améliore l'accès du personnel à celles-ci. De plus, étant donné que les enseignants établissent eux-mêmes leur choix de formation, ils affichent davantage d'intérêt et d'enthousiasme à poursuivre leurs activités. Durant l'année 2008-2009, les conseillers pédagogiques comptent rejoindre près de 250 participants à travers les différentes formations. Puisque les participants proviennent des quatre coins de la région de l'Outaouais, il se crée une synergie intéressante et même des liens d'amitié entre eux. Les enseignants peuvent partager leurs expériences vécues en classe et recevoir une rétroaction de la part de leurs pairs, tandis que les techniciens échangent des trucs et astuces nécessaires en laboratoire et en atelier. Évidemment, les formations d'I.P.S.T.O permettent aux participants de développer un réseau de contacts intéressant, ce qui favorise la circulation du matériel pédagogique d'une école à l'autre et même d'une commission scolaire à l'autre. À plusieurs reprises, les formateurs ont été surpris de voir les participants s'échanger leurs coordonnées personnelles en vue de garder le contact.

L'atelier permanent et le site Web : une nécessité

La mise en œuvre d'un tel concept de formation nécessite des outils qui faciliteront la bonne marche des activités. L'atelier de formation permanent, de même que le site Web d'[I.P.S.T.O](#), sont des outils indispensables au fonctionnement et à la gestion de la formation à la carte.

Tout comme la majorité des conseillers pédagogiques, les formateurs d'I.P.S.T.O ont commencé leur projet en déplaçant leurs activités de formation d'une école à l'autre et d'une commission scolaire à l'autre. Rapidement, ce mode de fonctionnement a démontré de nombreuses lacunes. Par exemple, à chaque fois, les écoles devaient libérer des locaux aux fins de la formation, privant ainsi des élèves et des enseignants de leur classe ou de leur atelier. De plus, le transport du matériel et des outils indispensables à la formation devenait une tâche très lourde, particulièrement dans les écoles ne disposant pas d'ascenseur.

Pour ces raisons et bien d'autres, la nécessité d'installer un atelier permanent de formation est devenue évidente pour les dirigeants. Un ardent défenseur du projet I.P.S.T.O, M. Marcel Bellemare, directeur des services pédagogiques à la Commission scolaire des Draveurs, a donné son appui à l'installation de l'atelier permanent de formation dans l'une de ses écoles. Les conseillers pédagogiques ont donc planifié l'installation de cet atelier, qui posséderait tous les outils et l'équipement nécessaires à la réalisation d'activités de formation en science et technologie. En septembre 2008, on a procédé à l'achat et à l'installation d'établis, de bancs, de machines-outils, de matériel audio-visuel et d'équipement de rangement. Pour obtenir une formation à la carte de qualité, il faut que les participants puissent disposer d'un atelier adéquatement équipé et répondant aux normes de sécurité d'opération des machines-outils. Désormais, les participants savent que les activités de formation se donnent toujours au même endroit et qu'ils y trouveront tout le matériel nécessaire. En second lieu, le site Web d'I.P.S.T.O favorise la diffusion du matériel didactique présenté dans les activités. Ainsi, toute la documentation relative aux situations d'apprentissages vécues en formation, aussi bien que l'information générale concernant les programmes ou l'organisation matérielle des ateliers, sont disponibles sur le site. De plus, les visiteurs y trouveront l'horaire des formations ainsi que les dates d'inscription. Il est évident que ce mode de communication permet que la disponibilité du matériel mis au point par l'équipe soit diffusée à travers tout l'Outaouais et même ailleurs au Québec.

Des défis pour I.P.S.T.O.

Depuis le début des activités d'I.P.S.T.O., le principal souci des conseillers pédagogiques a été de répondre aux besoins des enseignants et des techniciens de la région. Pour ce faire, il est important de garder le contact avec le milieu scolaire et d'échanger avec les enseignants sur les défis à relever concernant la pédagogie des sciences et de la technologie en classe et en atelier. De plus, une grande disponibilité et beaucoup de souplesse sont nécessaires pour stimuler l'intérêt et la motivation des enseignants à mettre en œuvre le renouveau pédagogique. L'équipe de formateurs souhaite poursuivre ses activités de formation à la carte durant la prochaine l'année scolaire, puisque ce concept a reçu un bon accueil de la part des enseignants et des techniciens. De plus, le niveau de satisfaction des participants est très élevé au regard du contenu des formations et du réinvestissement possible en classe.

En 2009-2010, I.P.S.T.O poursuivra ses activités au secondaire et prévoit étendre son soutien au primaire, et même à l'éducation des adultes.

M^{me} Isabelle Lafrance est conseillère pédagogique régionale en science et technologie, à la Commission scolaire des Draveurs.





Ministère

Élèves et étudiants

Parents

Réseau scolaire

Loisir et sport

Vous êtes : [Accueil](#) » [Vie pédagogique – Numéro 152 – Octobre 2009](#) » Ailleurs...



VIE PÉDAGOGIQUE

Sommaire

Mot de la rédaction

Entrevue

Dossier :

Présentation

À l'écoute des acteurs

Les chiffres de la diversité

Des projets novateurs

Des nouvelles avenues à explorer

L'interculturel au quotidien

Ailleurs

Milieux en action

L'expérience de Danny Blais et de Christian Vallée, enseignants en soudage-montage et accompagnateurs aux Olympiades de la FPT

J'enseigne... mais comment apprennent-ils? Socioconstruire, un incontournable!

L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement

I.P.S.T.O. : L'histoire d'une réussite

Ailleurs

En abrégé

Vos impressions

Lus, vus et entendus

Outils et techniques

Histoire de rire

Version complète imprimable

LA FINLANDE

par Camille Marchand

Les résultats des enquêtes de Pisa ont placé la Finlande sur l'échiquier des leaders en éducation. Comment ne pas être impressionné par leurs excellentes et constantes performances? (Voir l'encadré à la fin du présent texte) Les pays qui, eux aussi, participent à l'enquête se sont penchés sur les conditions qui ont permis d'obtenir de tels résultats.

M^{me} Claude Antilla, française devenue finlandaise d'adoption, est une ambassadrice hors-pair. Sa double appartenance lui donne le recul nécessaire pour bien communiquer et faire comprendre les facteurs qui ont influencé le succès scolaire des élèves en Finlande. Professeure rattachée à la Direction de l'éducation, elle a enseigné durant 36 ans au lycée français d'Helsinki.

Le modèle finlandais mérite vraiment qu'on s'y attarde et les propos de M^{me} Antilla, lors du colloque de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), nous ont permis de mieux comprendre ce système.

D'entrée jeu, quelques mots sur la Finlande.

D'une superficie de 339 000 km², située en Europe du Nord et bordée par le golfe de Botnie dans le prolongement de la mer Baltique, tour à tour sous la domination suédoise et russe, elle acquiert son indépendance en 1917. La Finlande fait partie de l'Union européenne et, selon *Le bilan du monde 2009* (dans une édition spéciale du journal *Le Monde*), sa population est de 5,3 millions, sa croissance de 4,4 %, et elle affiche un taux de chômage de 6,2 %.

La réforme éducative qui a donné des résultats aux enquêtes Pisa a pris son envol en 1970.

Il est important, dans un premier temps, de préciser que l'indépendance des structures scolaires par rapport à l'appareil politique

[Qui sommes-nous?](#)

[Vous informer](#)

[Nos suggestions](#)

[Proposer un article](#)

[Vos commentaires et questions](#)

[Archives des articles exclusifs](#)

[Archives](#)

Abonnez-vous

permet aux acteurs du monde de l'éducation de mettre en place des processus de changement qui s'inscrivent dans la durée et permettent une régulation cohérente du système, à l'abri des sursauts des exigences des scrutins universels et des nouvelles gouvernances. Il y a donc eu, depuis 40 ans, une continuité du système, malgré les changements de gouvernement.

Les éléments novateurs qui ont inspiré le changement en Finlande ont d'abord été implantés dans les régions de Laponie qui étaient privées de ressources éducatives. Depuis quarante ans, les encadrements se sont généralisés et ils touchent maintenant l'ensemble de la Finlande.

La scolarité y est gratuite de l'âge de 7 ans jusqu'à 16 ans. Le préscolaire (6 ans) est gratuit, mais non-obligatoire. La journée de classe débute à 8 h et se termine à 13 h ou à 14 h, selon l'âge des élèves. Les périodes de cours sont de 45 minutes et sont entrecoupées d'une pause de 15 minutes.

De taille modeste – 300 à 500 élèves – les écoles sont vastes et bien ensoleillées. Un effort a été mis pour que l'élève se sente à l'école « comme chez lui », dans le prolongement de sa réalité familiale.

L'état assume les coûts de l'enseignement, du matériel, du transport (les distances, comme au Québec, sont très grandes) et de la cantine (le repas, sauf le dessert!).

Les élèves quittent la formation générale de base après dix ans de scolarité. Pour compléter cette dernière, l'élève doit avoir réussi chacune des matières au programme, qu'il s'agisse de la langue d'enseignement ou des arts plastiques : toutes les disciplines ont la même valeur.

La détection précoce et systématique des handicaps et des difficultés d'apprentissage, et ce, dès le préscolaire, est un aspect important du modèle finlandais. Les élèves sont pris en charge dans de petits groupes et il faut souligner le taux d'encadrement élevé, même dans les classes ordinaires. Le nombre moyen d'élèves par classe est d'environ 20. D'ailleurs, les élèves qui ont de la difficulté dans certaines matières peuvent avoir droit à une année supplémentaire pour consolider certains apprentissages. Le redoublement est en principe proscrit, mais il peut être proposé à l'élève et à sa famille comme mesure exceptionnelle. Les élèves handicapés fréquentent des écoles spéciales, où ils reçoivent une aide individuelle

L'enfant est au centre du système et les responsabilités sont décentralisées pour permettre l'adaptation des stratégies des enseignants, lesquels jouissent d'une très grande autonomie professionnelle.

Les enseignants suivent le même groupe quatre ans et sont bivalents (anglais-suédois, mathématique-physique, géographie-géologie, histoire-instruction civique, langue maternelle-finnois et religion-luthérienne). Ils enseignent donc plus d'une discipline au secondaire.

L'évaluation se fait au début de la scolarité, sous forme d'appréciation verbale, puis par la suite selon des descripteurs, sur une échelle de

développement. Et tout est évalué, la performance, l'effort, l'attitude et le comportement. Ce n'est qu'à la fin de la scolarité générale que les élèves sont soumis à des examens très sélectifs pour avoir accès aux études supérieures.

La profession d'enseignant jouit d'un certain prestige et les candidats sont nombreux, même si les salaires sont équivalents à ceux que l'on obtient ici. Enfin, le budget national en éducation ne dépasse pas celui du Québec.

Les élèves immigrants représentent 7 % de la population et la famille est prise en charge dans le processus d'intégration. Pour ces élèves, le finnois est considéré comme une langue seconde et l'état leur offre des cours dans leur langue maternelle, pour consolider leurs bases linguistiques. Même si l'intégration des technologies de l'information se fait dans tous les domaines, en apprentissage des langues tout particulièrement, elle a donné des résultats étonnants et M^{me} Antilla a développé une expertise dans ce domaine, qu'on peut apprécier en consultant les sites suivants : [www.expresse.fi], [www.amopa.fi]

Mais quels sont les facteurs qui peuvent expliquer plus précisément encore ce succès ?

Le rapport au savoir peut être une explication.

En effet, voici quelques exemples qui permettent de confirmer cette intuition :

1. En Finlande, au 19^e siècle, un homme devait savoir lire pour se marier.
2. Le finnois étant une langue unique, parlée exclusivement par les cinq millions de Finlandais – ce qui représente un marché restreint – les émissions de télévision et les films étrangers sont diffusés en version originale sous-titrée. Les élèves développent donc très jeunes des habiletés de lecture.
3. L'intention éducative essentielle pour les élèves est l'autonomie, tant sur le plan cognitif (apprendre à apprendre) que sur le plan affectif.
4. L'évaluation du système s'opère par échantillonnage et les résultats des élèves ne servent pas à mesurer leur performance. L'évaluation conserve donc ici sa fonction première, qui est de donner « une valeur » aux apprentissages.

Il n'y pas de phénomène de décrochage dans un tel contexte. Chaque élève trouve sa place dans ce système où l'importance est mise sur la qualité de la relation maître-élève.

L'élève, de toute évidence, développe un sentiment d'appartenance à l'école.

La Finlande et PISA

Les résultats de la première étude Pisa menée en 2000 furent accueillis avec satisfaction, mais aussi avec surprise. La Finlande

arrivait en tête pour les performances en lecture de ses élèves parmi 43 pays participants. Elle était en 4^e place en mathématiques et en 3^e en sciences. En 2003, le pays améliora encore sa position. On se pencha alors plus attentivement sur les résultats. Il appert que les différences entre les garçons et les filles sont moins marquées qu'ailleurs et que la Finlande est un des pays au monde où les inégalités sont les mieux corrigées par l'éducation.

PAUL ROBERT, *L'éducation en Finlande* -

Les secrets d'une étonnante réussite

M^{me} Camille Marchand était, jusqu'en août dernier, responsable de la revue *Vie pédagogique*.

Sources :

Conférence de M^{me} Claude Antilla, février 2009, Centrale des syndicats du Québec, Laval.

L'état du monde, Annuaire économique et géopolitique mondial 2009, Éditions le Monde, 2009.

Histoire politique de la Finlande, XIX^e-XX^e siècle, par Senpo Hentilä, Osmo Jussila et Jukka Nevakivi, Éditions Fayard, 1999.





VIE PÉDAGOGIQUE

Destination... Apprentissages : des écoles communautaires pour la réussite de tous nos élèves

par Mario Paradis

Déjà, une année complète s'est écoulée depuis que le district scolaire 5 *L'Étoile du Nord*, dans le nord du Nouveau-Brunswick, a implanté son projet *d'écoles communautaires* dans toutes ses écoles. Dix-sept agents de développement scolaire et communautaire avaient été embauchés pour l'année scolaire 2007-2008, permettant ainsi de desservir les vingt et une écoles du district. Un budget de fonctionnement avait été alloué à chaque école pour couvrir diverses dépenses : fournitures de bureau, matériel promotionnel ou nécessaire à différentes activités communautaires, frais de déplacement, etc.

L'année 2007-2008 devait servir de référence, nous permettant de comparer certaines données afin de suivre l'évolution du dossier. Par exemple, il était pertinent de savoir si les stratégies et les activités mises en place par dans ce projet d'écoles communautaires avaient eu un impact, entre autres, sur :

- les résultats des élèves;
- l'accroissement du bénévolat;
- l'augmentation du nombre d'activités dans les volets pédagogie, arts et culture, et sports et santé;
- le degré de motivation chez les élèves et le personnel enseignant;
- la visibilité dans les différents médias;
- l'augmentation du nombre de services disponibles pour la famille et la communauté;
- les ateliers offerts selon les besoins de chaque communauté;
- le degré de satisfaction des parents.

Ces indices de mesure auront permis de vérifier la viabilité du projet à long terme.

En un an seulement, plusieurs activités et stratégies ont déjà été mises en place dans toutes les écoles. Nous sommes également en mesure de constater que certaines d'entre elles ont déjà

Sommaire

Mot de la rédaction

Entrevue

Dossier :

Présentation

À l'écoute des acteurs

Les chiffres de la diversité

Des projets novateurs

Des nouvelles avenues à explorer

L'interculturel au quotidien

Ailleurs

Milieux en action

L'expérience de Danny Blais et de Christian Vallée, enseignants en soudage-montage et accompagnateurs aux Olympiades de la FPT

J'enseigne... mais comment apprennent-ils? Socioconstruire, un incontournable!

L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement

I.P.S.T.O. : L'histoire d'une réussite

Ailleurs

En abrégé

Vos impressions

Lus, vus et entendus

Outils et techniques

Histoire de rire

Version complète imprimable

Qui sommes-nous?
Vous informer
Nos suggestions
Proposer un article
Vos commentaires et questions
Archives des articles exclusifs
Archives

[Abonnez-vous](#)

produit les effets escomptés, c'est-à-dire que les directions et les enseignants consacrent plus de temps à la pédagogie, car des agents de développement scolaire et communautaire sont venus les appuyer en assurant le lien entre les écoles et la communauté. En cette première année d'implantation du projet dans l'ensemble du district, les directions d'école ont noté plusieurs effets positifs : une augmentation du bénévolat pour l'encadrement des activités; une participation plus importante des parents aux activités de l'école (en nombre et en fréquence); l'implication évidente des parents et du comité de parents sur le plan pédagogique; une image plus positive de l'école en raison de sa plus grande visibilité dans les médias; une plus grande ouverture de la part du personnel face à l'implication des parents; et la mise sur pied, à l'intention des élèves, de stages pratiques dans la communauté.

Voici quelques exemples des nombreuses activités qui se sont déroulées dans nos écoles :

- création de livres à saveur littéraire;
- mise en place de différentes microentreprises;
- coordination de plusieurs comités et de spectacles;
- coordination de levées de fonds;
- offre de déjeuners communautaires et de collations santé;
- création d'une banque de ressources (entreprises, organismes, bénévoles, etc.);
- établissement d'un partenariat avec les étudiants des collèges communautaires (aide aux devoirs à l'heure du dîner, cours d'espagnol après la classe);
- mise en place de *salons-carrières* ou de *journées des métiers* dans le but de faire découvrir aux jeunes quels sont les emplois en demande dans leur communauté, leur faire connaître des métiers méconnus et les informer au sujet des compétences qui sont recherchées par les employeurs (école orientante);
- organisation de stages pratiques de travail dans la communauté;
- projets de recyclage, ateliers sur l'environnement, etc.;
- gymnase et bibliothèque communautaires;
- implication des personnes du 3^e âge et des enseignants retraités pour faire la lecture aux jeunes;
- coordination d'ateliers pour exploiter les talents et les champs d'intérêt de tous les élèves.

Et cette liste d'activités est loin d'être complète!

Au district scolaire 5 *L'Étoile du Nord*, nous sommes fiers de pouvoir dire que la mise en place des nombreuses activités liées au projet d'écoles communautaires a amené l'école à s'ouvrir à la communauté, tout comme la communauté s'est ouverte à l'école, en favorisant l'émergence de plusieurs partenariats.

Les prochaines années scolaires s'annoncent prometteuses, en termes de continuité, quant aux réalisations possibles dans le contexte de cet ambitieux projet!

M. Mario Paradis est agent pédagogique au District scolaire 5 *L'Étoile du Nord*, à Campbellton, au Nouveau-Brunswick.





Ministère

Élèves et étudiants

Parents

Réseau scolaire

Loisir et sport

Vous êtes : [Accueil](#) » [Vie pédagogique – Numéro 152 – Octobre 2009](#) » [Version complète imprimable](#)



VIE PÉDAGOGIQUE

Sommaire

Mot de la rédaction

Entrevue

Dossier :

Présentation

À l'écoute des acteurs

Les chiffres de la diversité

Des projets novateurs

Des nouvelles avenues à explorer

L'interculturel au quotidien

Ailleurs

Milieux en action

L'expérience de Danny Blais et de Christian Vallée, enseignants en soudage-montage et accompagnateurs aux Olympiades de la FPT

J'enseigne... mais comment apprennent-ils? Socioconstruire, un incontournable!

L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement

I.P.S.T.O. : L'histoire d'une réussite

Ailleurs

En abrégé

Vos impressions

Lus, vus et entendus

Outils et techniques

Histoire de rire

[Version complète imprimable](#)

Version complète imprimable

Toute reproduction est interdite. Cependant, les étudiants et le personnel d'un établissement d'enseignement situé au Québec peuvent, à des fins personnelles ou d'enseignement, reproduire la totalité ou une partie des articles figurant dans la revue Vie pédagogique, à condition d'en citer la source, lorsqu'applicable. Toute autre reproduction, notamment à des fins commerciales, nécessite l'autorisation du titulaire de droit.

[Version complète imprimable](#) (📄, 3.61 Mo)



Qui sommes-nous?
Vous informer
Nos suggestions
Proposer un article
Vos commentaires et questions
Archives des articles exclusifs
Archives

[Abonnez-vous](#)

[Politique linguistique](#) | [Politique de confidentialité](#)



© Gouvernement du Québec, 2009



Numéro 152
Octobre

2009

DOSSIER



L'école ouverte
sur la diversité :
un monde qui
prend forme



Numéro 152
Octobre 2009

Revue québécoise de développement pédagogique publiée par le Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, en collaboration avec la Direction des communications.

Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
600, rue Fullum,
10^e étage
Montréal (Québec)
H2K 4L1
Tél. : 514
873-8095, poste 5357
Télec. : 514
864-2294
Courrier électronique :
vie.pedagogique

À l'ombre des élèves...

... Dans la vie des enseignants, nombreux sont les moments de doute. Ils sont souvent gardés secrets, portés par la honte de ne pas toujours être à la hauteur.

Les indices de la difficulté du travail au quotidien sont réels et les jeunes enseignants ont tendance à ne pas persévérer dans la profession.

Mais qu'est-ce qui fait que malgré les difficultés et les injonctions diverses, ou malgré les attentes irréalistes pour que les enseignants trouvent la solution miracle aux problèmes de motivation des élèves, certains gardent ce qu'on appelle « le feu sacré »?

Ils existent, ces pédagogues qui travaillent pour les élèves, qui sont prêts à tout pour leur faire comprendre un concept et qui ont une confiance profonde en l'éducabilité de tous les enfants de leur classe, à la mesure de la capacité de chacun. Il y a des enseignants et des enseignantes qui passent une partie de leurs vacances à préparer du matériel pour les élèves et qui, au détour d'une bouquinerie, trouveront toujours le moyen, à peu de frais, de regarnir une bibliothèque de classe. Mais vous n'entendrez pas souvent parler d'eux, car ils travaillent dans l'ombre de leurs élèves, attachés à leur réussite. Leur récompense est dans ce regard de confiance : « Vas-y, t'es capable! », ou cette phrase dite entre deux portes : « Merci, j'ai compris. » Ces récompenses ténues, empreintes du respect que l'élève porte à un mentor, sont discrètes; il faut en garder des traces pour les moments de doute.

Ces moments où plus rien ne va et que le souffle se fait court.

Travailler avec des jeunes est ingrat et l'enseignant survit lorsqu'il sait se donner les outils pour ne pas

Mot de la rédaction

@mels.gouv.qc.ca

Vie pédagogique

SOUS-MINISTRE ADJOINT

Alain Veilleux

DIRECTION

Camille Marchand

COMITÉ DE RÉDACTION

Vincent Beaucher

Ghislaine Bolduc

Hélène

Bombardier

Christine Couture

Claude Daviau

Gisèle Maheux

Camille Marchand

Arthur Marsolais

Domenico

Masciotra

Lori Rabinovitch

Marthe Van Neste

Marc-Yves Volcy

SECRÉTARIAT

Josée St-Amour

RÉVISION LINGUISTIQUE

Suzanne Vinet

PHOTOS

Denis Garon

CONCEPTION GRAPHIQUE

Deschamps

design enr.

CONCEPTION

perdre confiance en son travail. Il lui faut développer des moyens pour mettre une distance entre la réalité et ses émotions, dans un rapport réflexif permettant de comprendre ce sur quoi il a du pouvoir dans la complexité de la relation avec l'élève.

Et lors des jours plus gris, ce florilège lui redonnera le petit coup de pouce pour repartir avec le même allant et ne pas décrocher : un portfolio de bons coups, de découvertes, de mots d'élèves et de fous rires de vendredis après-midi; le souvenir de la gravité de la salle d'examen où les élèves l'attendent pour qu'il leur donne les dernières consignes qu'il est le seul à pouvoir transmettre; les photos qui témoignent de l'excitation du voyage organisé où les jeunes étaient si fiers de le voir partager leur quotidien; et aussi, la sincère détermination à faire partager la passion pour une discipline essentielle à leur épanouissement.

C'est en pensant à vous, qui travaillez dans l'anonymat de la classe, et à l'enseignante que j'ai été, que j'ai œuvré à la revue *Vie pédagogique* avec la certitude que celle-ci constitue un outil de développement professionnel pour plusieurs enseignants et enseignantes. Et de ce chemin de traverse qui sera désormais le mien, je ne peux que partager une conviction, celle que l'aventure est belle quand elle porte la couleur de nos engagements, à l'ombre des élèves.

Je vous salue bien bas...

Camille Marchand

Mot de la rédaction

INTERNET

L'équipe Internet
de la Direction des
communications

Dépôt légal,
Bibliothèque et
Archives Canada,
2008
ISSN 1911-8759

Les textes publiés
dans *Vie*
pédagogique sont
indexés dans le
Répertoire
canadien sur
l'éducation et dans
Repère.

Les opinions
émises dans les
articles de cette
revue n'engagent
que les auteurs et
non le ministère de
l'Éducation, du
Loisir et du Sport.

Toute
reproduction est
interdite.
Cependant, les
étudiants et le
personnel d'un
établissement
d'enseignement
situé au Québec
peuvent, à des fins
personnelles ou
d'enseignement,
reproduire la
totalité ou une
partie des articles
figurant dans la

revue *Vie
pédagogique*, à
condition d'en citer
la source,
lorsqu'applicable.
Toute autre
reproduction,
notamment à des
fins commerciales,
nécessite
l'autorisation du
titulaire de droit.



rédaction

De la pratique à la théorie, itinéraire d'une chercheure

M^{me} Micheline-Joanne Durand est professeure adjointe à l'Université de Montréal. Elle enseigne au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle a écrit, en collaboration avec Roch Chouinard, un ouvrage-phare pour les enseignants sur la question de l'évaluation. Elle nous parle ici de son parcours professionnel et de la place que la recherche a occupée dans son cheminement. Il sera question du rôle du professeur-chercheur et de l'évaluation.

Vie pédagogique — Vous avez commencé votre carrière comme enseignante en adaptation scolaire, et l'avez poursuivie comme spécialiste d'arts plastiques et de musique, et ensuite, comme généraliste au primaire. Quel a été le déclencheur de votre intérêt pour la recherche?

Micheline-Joanne Durand — C'est le travail dans des camps auprès des jeunes en difficulté qui m'a poussée à m'inscrire au baccalauréat en adaptation scolaire. À cette époque, je m'intéressais autant aux arts qu'aux sciences et je trouvais que le domaine de l'éducation permettait de mettre à profit ces deux passions. J'aimais la rigueur scientifique, mais j'avais un côté très créatif; à l'époque, on m'appelait « la banque d'idées ».

J'ai donc commencé à travailler en adaptation scolaire, auprès d'élèves en difficulté et j'étais très préoccupée par leur réussite. Par la suite, je suis devenue spécialiste d'arts. Assez rapidement, je me suis demandé comment, à travers les arts (le théâtre, la musique et les arts plastiques), je pouvais amener les élèves à faire des apprentissages tout en développant leur créativité. Par la suite, j'ai eu à travailler avec une clientèle dite ordinaire et je pouvais apprécier l'apport des arts sur le plan de la motivation et, par voie de conséquence, sur celui de l'apprentissage.

Au début des années 80, il était souvent question d'interdisciplinarité et d'intégration des matières pour amener l'élève à faire des liens et l'aider à mieux apprendre. Le rapport Inchauspé¹ en parlait, mais malheureusement, cela ne s'est pas concrétisé dans le Programme de formation de l'école québécoise.

En tant que spécialiste d'arts, je voyais tous les enseignants et je faisais des projets avec ceux dont j'étais le plus près. C'est toujours comme cela que cela commence, le travail d'équipe et la coconstruction. Lorsque je suis

devenue généraliste, je faisais des projets avec les enseignants de musique! Partout où j'ai essayé de travailler en collaboration, j'ai remarqué que les projets prenaient toujours forme avec des gens avec lesquels on s'entendait bien.

Après avoir obtenu mon certificat en arts plastiques, j'ai poursuivi mes études à la maîtrise en axant mes travaux sur l'éducation artistique. J'ai fait alors de la coformation avec des collègues intéressés, car je voulais répondre à la question suivante : Comment former les enseignants en intégrant les arts à la pratique quotidienne? D'ailleurs, c'est à ce moment-là que la question de l'évaluation en art m'a préoccupée et que j'ai eu la piqûre pour la recherche. J'ai découvert [Eisner](#), et cette rencontre m'a motivée à aller plus loin. C'était quelqu'un qui avait à la fois une rigueur scientifique et qui s'intéressait aux arts! Alors, j'ai lu tout ce que je pouvais trouver sur le sujet et cela reste encore très pertinent, presque vingt ans plus tard.

À l'époque, j'avais le goût d'approfondir le sujet. Je me rappelle le plaisir qui m'animait quand je m'installais à ma table de cuisine et que je rédigeais mes fiches d'analyse. Ce genre de travail fait que l'on devient un chercheur. On est captivé par ses lectures comme par un bon roman et on les choisit en fonction de nos intérêts et de nos préoccupations professionnelles.

Ma maîtrise en curriculum m'a donné une vision d'ensemble du processus : les fondements, le développement du curriculum et l'évaluation. C'est un courant de recherche très fort aux États-Unis; on y publie même périodiquement une revue sur le sujet, *Educational Leadership*.² Cela m'a permis d'aborder globalement l'être humain, qui apprend tout en ayant une vision décompartimentée de l'apprentissage. Le doctorat en curriculum m'a attirée à l'époque. La dimension curriculaire me permettait d'avoir une vision plus systémique de l'évaluation de systèmes à l'évaluation des apprentissages, en passant par l'évaluation de programmes.

Cette recherche m'a permis de documenter le *Dictionnaire de l'éducation* de Legendre (2005) sur le domaine du curriculum.

V. P. — À partir de ce moment, quelles ont été les conditions qui ont facilité votre démarche?

M-J. D. — J'étais généraliste au primaire en milieu défavorisé et les questions d'évaluation et d'interdisciplinarité ont été pour moi les moteurs de la réflexion qui m'anime toujours. Lorsqu'il est question de réussite scolaire, les mêmes postulats et les préoccupations achoppent encore souvent autour des questions de transfert des apprentissages et la confusion règne encore en ce

qui a trait aux pratiques évaluatives.

À l'école où je travaillais, j'ai pu suivre mes élèves pendant deux ans, à une époque où on ne parlait pas encore de cycle. Je voulais leur donner le maximum de temps d'apprentissage et ne pas passer mon temps à les évaluer de façon sommative. On se trouvait trop souvent dans un contexte où tous les résultats étaient cumulés au bulletin. Je croyais qu'il fallait arriver à sortir de cette représentation du cumul de notes et accepter de porter un jugement sur la progression des apprentissages, tout en tenant compte des standards établis. De plus, ce n'est pas parce que la correction d'un test est objective qu'il n'y a pas de subjectivité! En effet, le choix de l'objet d'évaluation, la formulation des consignes ou des questions, le niveau de difficulté appréhendé, tous ces aspects sont liés au jugement d'une personne qui a pris des décisions, donc qui a accordé une valeur à certains aspects plus qu'à d'autres. Il est intéressant de lire le texte de François-Marie Gérard (2002) sur cette question.

Assurer les conditions propices à l'évaluation formative est devenue pour moi une préoccupation importante; et l'acte d'évaluer révèle des questions persistantes qui suscitent la réflexion, entre autres lorsqu'il n'y a pas seulement une bonne réponse. De plus, il devrait être possible de permettre à l'élève d'apprendre de ses erreurs, par le biais d'une évaluation en cours d'apprentissage.

J'ai voulu analyser ce qui dépassait le simple cumul de notes et qui en faisait une mesure. L'évaluation doit prendre en compte le contexte et l'intention de l'enseignant au regard de l'apprentissage. En effet, la mesure est nécessaire pour comparer, classer et sanctionner. Il ne devrait être question de mesure qu'à la fin du primaire, pour classer les élèves, si cela est nécessaire, et en 5^e secondaire, pour la sanction. En suivant mes élèves pendant deux ans, je leur offrais des conditions propices à l'apprentissage et je m'efforçais de bien jouer mon rôle d'enseignante régulatrice en mettant en place des stratégies d'enseignement différenciées.

C'est donc par la recherche qu'il faut documenter ce discours et offrir aux enseignants des outils pour retrouver les fondements mêmes de l'évaluation (en leur donnant les moyens, par exemple, de ne pas confondre une grille d'évaluation avec une grille de correction).

C'est mon travail de chercheuse et de professeure à l'université de me pencher sur la question de l'opérationnalisation de l'évaluation et de faire réfléchir à la planification de l'instrumentation pour assurer une cohérence du curriculum.

V. P. — À la lumière de cette expérience qui vous a permis de vivre la réalité scolaire selon des perspectives différentes, est-ce que le lien théorie-pratique peut nous être utile dans ce contexte?

M-J. D. — Riche de mon expérience de professeure d'université et après dix-huit années dans l'enseignement et neuf ans en tant que conseillère pédagogique (dont cinq au dossier de l'évaluation de ma commission scolaire), il me semble que l'avancement de l'éducation au Québec réside dans ce lien.

En effet, il nous faut travailler à illustrer comment la théorie soutient la pratique, et inversement, car trop souvent ce dialogue n'existe pas.

L'enseignant chercheur dans ce contexte peut devenir un acteur essentiel pour réconcilier ces deux mondes aux cultures et aux visées parfois très différentes.

V. P. — Vous croyez donc au concept d'enseignant chercheur?

M-J. D. — Oui. Mes études doctorales terminées, je suis devenue conseillère pédagogique au moment où débutait l'implantation de la réforme en éducation. En adoptant la posture de chercheure, j'ai mis sur pied, en collaboration avec le Service des ressources éducatives de la Commission scolaire des Affluents, des recherches collaboratives qui visaient deux objectifs :

- d'une part, contribuer, au sein du groupe, à l'élaboration, à l'expérimentation et à la validation des éléments d'une démarche d'évaluation des compétences des élèves;
- d'autre part, porter un regard critique sur la pratique pédagogique et évaluative de ce Service.

De 2000 à 2006, de nombreux enseignants du primaire, des conseillers pédagogiques et des professionnels de la commission scolaire se sont impliqués afin de s'approprier la démarche d'évaluation, élaborer des situations d'apprentissage en y insérant des outils d'évaluation, implanter le portfolio et la rencontre tripartite de même que concevoir un bulletin et un bilan des apprentissages. L'implantation s'est déroulée de façon graduelle, en ciblant une clientèle spécifique à chaque année, comme l'illustre le tableau suivant :

Année d'implantation	Critères de sélection				
	2000 à 2002	2002 à 2003	2003 à 2004	2004 à 2005	2005 à 2006
Groupes de développement	Évaluation au préscolaire et au 1er cycle	Évaluation au 2 ^e cycle	Évaluation au 3 ^e cycle	Évaluation Adaptée ADS	Compétences transversales
Participants	13 enseignants et 1 CP au préscolaire; 12 enseignants et 2 CP au primaire	31 enseignants et 5 CP	51 enseignants et 5 CP	20 enseignants, 4 orthopédagogues, 2 orthophonistes et 3 CP	6 enseignants titulaires, 1 enseignant d'anglais, 1 enseignant d'EPS et 5 CP

Ainsi que l'on peut le constater, les enseignants se sont montrés de plus en plus intéressés, avec les années, à cette forme de recherche collaborative. Les travaux effectués par ces différents groupes ont permis d'animer et d'outiller l'ensemble des enseignants du primaire de la CS. La diffusion de leurs résultats s'est effectuée lors de nombreuses journées de formation par cycle, puis par l'accompagnement des équipes-écoles. Cette entreprise n'aurait pas été possible sans l'expertise que j'avais développée. On se retrouvait ici dans une réelle situation de recherche non pas **sur** le terrain mais **avec** les participants du milieu scolaire.

De plus, mon expérience de professeure d'université en formation continue m'a permis d'apprécier par la suite l'effet de la recherche sur les pratiques.

D'ailleurs, le domaine dans lequel j'interviens, celui de l'évaluation en salle de classe, requiert de par sa complexité une posture d'enseignant chercheur. En effet, dans un modèle de recherche collaborative (Desgagnés et autres 2001), tout le monde y trouve son compte. On se dissocie d'une certaine pratique où, au nom de la recherche-action, trop souvent le chercheur va recueillir sur le terrain des données qui lui sont utiles, sans impliquer les enseignants dans la démarche de réflexion et de conception. La recherche collaborative permet à tous les acteurs d'observer des retombées dans leurs domaines respectifs (pour le milieu scolaire et le milieu universitaire).

Plusieurs enseignants qui désiraient améliorer leurs pratiques se sont inscrits dans un processus de formation continue. Certains sont devenus mes étudiants dans des programmes courts ou à la maîtrise. Parfois, ils viennent chercher un cours qui s'inscrit dans une démarche qui leur est propre et qui peut les mener à des études supérieures. D'autres me demandent de les associer à des recherches déjà en cours. Ils deviennent des partenaires et leur classe est toujours ouverte aux chercheurs universitaires.

V. P. — Est-ce, d'après vous, le modèle à favoriser?

M.-J. D. — Il n'y a pas un seul modèle, mais plusieurs outils qui pourraient favoriser l'implication et la participation des enseignants à la recherche. Il faut qu'il y ait symbiose entre le projet et l'enseignant chercheur dans une attitude de coformation continue. Mais ça, c'est l'idéal.

Par exemple, un moyen qui s'y prête bien est le microprogramme de 15 crédits en évaluation des compétences, que nous offrons aux enseignants des différentes commissions scolaires dans une formule hors-campus adaptée à leurs besoins. Nous développons actuellement deux nouveaux programmes, soit un diplôme d'études supérieures (DESS) et la maîtrise professionnelle, qui semblent aussi être des avenues prometteuses.

Toutefois, le modèle de recherche collaborative est celui qui me semble le plus prometteur. C'est un modèle très utilisé dans d'autres facultés professionnelles.

Après 18 ans de recherche, en tenant compte de la situation actuelle où les informations sont parfois incomplètes ou contradictoires, la posture d'enseignant chercheur me semble la plus intéressante pour mettre en place des pratiques pédagogiques qui donnent à l'élève la possibilité de devenir réellement actif dans ses apprentissages. Ainsi, les enseignants ont les moyens d'observer davantage les capacités de leurs élèves et ces derniers développent un sentiment de compétence. Cela permet aussi aux enseignants concernés de travailler en cohérence avec leurs convictions.

V. P. — Quelles seraient, d'après vous, les conditions qui favoriseraient une culture du développement professionnel passant par l'implication des praticiens dans la recherche?

M.-J. D. — En ce moment, je ne vois pas de conditions qui favorisent l'émergence d'une telle culture. Il y a peu de reconnaissance pour la formation continue des enseignants et des conseillers pédagogiques. Ces derniers doivent souvent prendre des journées de congé sans traitement pour participer à des activités de recherche et développement. La participation aux congrès scientifiques n'est pas toujours reconnue pour le perfectionnement. Tout cela exige donc beaucoup d'engagement de leur part. Il faudrait penser à des modèles qui permettraient à ces enseignants et conseillers pédagogiques de s'inscrire dans un processus de recherche sans avoir à quitter le monde scolaire. Dans ce contexte, il serait intéressant de créer un statut de recherche et développement à l'intérieur même des commissions scolaires, en réservant des budgets au développement. Il existe en ce moment des commissions scolaires et des écoles privées qui ont ce souci.

Maintenant que des modèles novateurs se développent, il faut s'approprier les avantages de la recherche collaborative et convaincre les enseignants de l'intérêt d'y participer.

M^{me} Camille Marchand est responsable de la revue *Vie pédagogique*.

Références bibliographiques

DESGAGNÉ, S. et autres. « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n^o 1, 2001, p. 33-65.

DURAND, M. et autres. *L'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats*, Montréal, HMH, 2006.

EISNER, Elliot W. *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, New York, Macmillan, 1979, 1985, 1994.

GÉRARD, F.-M. « [L'indispensable subjectivité de l'évaluation](#) », *Antipodes*, n^o156, avril 2002, p. 26-34.

LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin, 2005.

-
1. [Rapport Inchauspé](#)
 2. The [Association for Supervision and Curriculum Development](#) (ASCD)

Présentation

L'école ouverte sur la diversité : un monde qui prend forme

N.D.L.R. : Pour faciliter la navigation dans le dossier, nous avons choisi de présenter ce dernier en deux sections :

Dans la section **Pourquoi?**, nous rappelons les éléments de réflexion qui ont motivé nos choix dans la préparation du dossier.

Dans la section **Contenu**, nous présentons de façon systématique les articles et leurs auteurs.

Pourquoi?

Le dernier dossier de *Vie pédagogique* qui a traité de la question des élèves des communautés culturelles et de la diversité remonte à 1990. Le présent numéro devrait donc permettre d'actualiser, auprès des lecteurs de l'ensemble du Québec, le portrait de cette population dont les caractéristiques se complexifient de plus en plus.

En effet, il existe maintenant une population immigrante comprenant des réfugiés et des enfants des première et deuxième générations. Cette population est très polymorphe, alors que le discours se cantonne encore trop souvent dans une dichotomie qui gravite autour du « nous » et du « eux ».

Nous avons donc cherché à cerner la nature des changements survenus depuis les premières

années des classes d'accueil, en 1969.

D'ailleurs, la dimension essentielle que l'on ne peut ignorer est celle de l'intégration des nouveaux arrivants dans une société minoritaire. Cette réalité particulière pose des enjeux identitaire et linguistique qui confèrent à la langue une force symbolique qui s'apparente à la race ou au voile dans d'autres sociétés. Il faut comprendre que l'immigrant vit souvent une double référence culturelle et parfois, les élèves des communautés culturelles ont à subir une discrimination involontaire. En effet, certaines études démontrent qu'il y a, parmi cette population, plus d'élèves déclarés EHDAA¹ au Québec que partout ailleurs au Canada.

Puisque certaines données quantitatives permettent de mieux cerner une réalité très mouvante, il nous fallait faire un portrait plus statistique.

D'autre part, nous avons également voulu démontrer que les parents immigrants ont une vision positive de l'école, qui représente souvent pour eux la porte d'entrée pour retrouver un statut quelquefois perdu dans le processus migratoire. Nous leur avons donné la parole.

Nous nous intéressons également aux questions qui concernent la régionalisation (un aspect qui n'avait pas été traité en 1990), en témoignant de pratiques innovatrices et dynamisantes, ce qui permettra d'étayer le chaînon manquant dans le processus du passage entre la classe d'accueil et la classe ordinaire. L'intégration est une responsabilité collective qui touche à différents plans et nous soulignons à cet égard l'apport des groupes communautaires, qui représente un élément essentiel de l'analyse systémique.

Si la variable « enseignant » ne peut être négligée, celle du climat de l'école est

essentielle.

Depuis 19 ans, le Québec n'est plus le même, et selon les recherches, la perception de la discrimination a doublé.

L'école doit être un lieu de rencontre et d'éducation entre les communautés, pour transcender les peurs réciproques. Ce dossier, nous l'espérons, en témoigne.

Contenu

À l'écoute des acteurs

Nous avons réuni des intervenants du monde de l'éducation pour discuter de la question de la diversité et vous pouvez lire l'essentiel de leurs échanges dans un texte de Guy Lusignan intitulé [*L'école ouverte à la diversité : des intervenants en milieu multiethnique se prononcent.*](#)

D'autre part, des parents se sont confiés à Paul Francoeur, qui signe le texte [*L'école, au-delà du choc.*](#)

Inês Lopes nous présente [*Des parents partenaires malgré les différences : l'exemple de Parents en action pour l'éducation.*](#)

Enfin, sous la direction de Lyliane Rachédi, nous laissons la parole à l'enfant lui-même, dans les [*Récits de dignité.*](#)

Les chiffres de la diversité

Comme nous nous l'avons fait en 1999, nous vous proposons un profil statistique, dressé par Alain Carpentier et ses collaborateurs : [*Les élèves issus de l'immigration – Regards de 2009.*](#)

Marie Mc Andrew et ses collaborateurs nous relatent [*Le cheminement scolaire des jeunes non*](#)

francophones à Montréal.

Quant à elle, Yamina Bouchamma signe le texte La réussite scolaire des élèves immigrants : facteurs à considérer.

Des projets novateurs

Sous les plumes respectives de Guy Lusignan, Donald Guertin et Marie Dupras, vous découvrirez des projets qui innovent à travers des activités qui font leur preuve en matière d'intégration :

Expériences de soutien à l'accueil et à la francisation à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, Parce que l'école se doit de gagner sur la rue! et Des projets interculturels qui rapprochent.

De nouvelles avenues à explorer

Tout d'abord, Françoise Armand et ses collaborateurs, dans Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés, citent les éléments dont il faut tenir compte dans le processus d'intégration. M^{me} Armand nous rappelle également certains principes d'intervention pour l'apprentissage de l'oral, dans un autre texte intitulé Faciliter le développement du langage oral, en français langue seconde, chez les élèves allophones au préscolaire.

Cécile Rousseau dans un texte très nuancé, nous rappelle Le défi du vivre ensemble : le rôle de l'école pluriethnique dans un contexte de mondialisation conflictuelle.

Pour sa part, Réginald Fleury nous livre des Éléments de réflexion pour une compétence professionnelle en éducation interculturelle.

Et enfin, Marilyn Steinbach présente les résultats

d'une recherche portant sur [L'intégration socioscolaire des élèves néo-canadiens hors de Montréal.](#)

Des ressources à découvrir

Réginald Fleury et Marc-Yves Volcy proposent un article qui souhaite vous donner le goût de [L'interculturel au quotidien.](#)

Ailleurs

Marielle Messier nous fait part des mesures mises en place en Ontario, une province qui reçoit, elle aussi, une population immigrante significative : [L'accueil en Ontario.](#)

Bonne navigation.

Camille Marchand

-
1. Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage



L'école ouverte à la diversité : des intervenants en milieu multiethnique se prononcent

Lors d'une table ronde¹ qui regroupait des enseignants et des conseillers pédagogiques œuvrant dans des milieux multiethniques ou en classe d'accueil, *Vie pédagogique* a abordé différentes questions relatives à leur expérience personnelle de la diversité culturelle, le rôle de l'école et son impact sur l'intégration linguistique et culturelle, et les facteurs qui facilitent ou qui freinent cette ouverture.

Depuis plusieurs années maintenant, l'école québécoise accueille de nombreux enfants issus des communautés culturelles. Qu'ils soient nés dans leur pays d'origine ou au Québec, ces enfants doivent fréquenter majoritairement les classes d'accueil francophones selon les normes fixées par la Charte de la langue française (Loi 101). Pour ces enfants, l'intégration linguistique et culturelle à la société québécoise passe d'abord, pour ne pas dire surtout, par l'école, et a des effets collatéraux sur leurs parents et leurs familles.

Quelle est votre expérience personnelle de la diversité?

La majorité des participants ont vécu des expériences personnelles de la diversité. Par exemple, Béatrice Munguia est née au Salvador et a fréquenté des classes d'accueil à son arrivée au Québec et a, par la suite, poursuivi toutes ses études en français. Scheila Brice est née en Haïti et a étudié en français au Québec sans avoir fréquenté les classes d'accueil. Luminata Pilan est au Québec depuis trois ans et Ileana Ciocan, depuis près de sept ans. Elles ont vécu des expériences d'intégration comme tous les autres immigrants. Luminata Pilan enseignait le français langue seconde en Roumanie. Elle travaille maintenant depuis deux ans en classe d'accueil. Elle confie : « C'est par mes élèves que je m'intègre, car je vis progressivement avec eux des expériences scolaires tout à fait nouvelles. Par exemple, je peux vous dire que la première fois qu'ils sont allés à la cabane à sucre, c'était la première fois pour moi aussi. » Ileana Ciocan était enseignante dans un collège pédagogique, en Roumanie. Avant de pouvoir enseigner au Québec, elle a dû accepter différents emplois tels que

surveillante dans une école secondaire multiethnique de Montréal et éducatrice dans un service de garde multiethnique. Elle précise qu'elle a vécu les expériences d'intégration « en tant que femme et épouse, mère de jeunes enfants et enseignante ». Nacéra Krim, d'origine kabyle, est au Québec depuis 28 ans et elle enseigne en milieu multiethnique à la Commission scolaire English Montréal. Pour elle, il est important que ses élèves intègrent la société québécoise et s'en approprient la culture.

L'expérience de la diversité a été vécue différemment par les trois autres participants, qui sont nés au Québec. De parents haïtiens, Réginald Fleury est né en Outaouais et a grandi sur la Rive-Sud de Montréal. C'est là qu'il a fréquenté une école, de 1982 à 1988 : « J'étais le seul Noir de l'école, avec tout ce que cela comporte à une époque où l'interculturel n'existait pas encore. » Quant à Marie-Andrée Veilleux, qui vient de la Beauce, et Marc Bourassa, de l'Outaouais, ils se perçoivent tous deux comme des immigrants dans leur province. La première, car elle est venue vivre à Montréal et a fait carrière dans une commission scolaire anglophone où elle a toujours travaillé dans des milieux multiethniques comme enseignante et comme conseillère pédagogique. Le second a, pour sa part, fait ses études du primaire au collégial dans une région à 80 % francophone et 20 % anglophone. Au cours de cette période, il a eu des contacts « avec des élèves anglophones avec qui ou contre qui on jouait au hockey ». Son premier véritable contact avec les différentes communautés culturelles s'est produit quand il est venu faire ses études universitaires à Montréal. Maintenant, il enseigne dans un collège pour filles où certaines élèves sont issues des communautés culturelles. Les participants disent que leurs expériences personnelles les aident à mieux comprendre les besoins des élèves des classes d'accueil et de ceux intégrés dans les classes ordinaires, et qu'elles facilitent bien souvent les relations avec les parents.

Quel est le rôle de l'école à l'égard des élèves issus des communautés culturelles dans leur intégration à la société québécoise?

D'entrée de jeu, tous les participants reconnaissent que l'école est bien souvent la première institution avec laquelle les parents et les enfants ont un contact et qu'elle tient un rôle essentiel dans l'intégration des familles à la société québécoise. Toutefois, il ne faut pas se le cacher, nous rappelle Ileana Ciocan, « plusieurs parents ont des contacts difficiles avec l'école ». D'où l'importance de leur transmettre des informations de façon adaptée : « Lorsqu'ils arrivent à l'école, ils écoutent, mais ce n'est pas certain qu'ils ont compris ou qu'ils adhèrent vraiment à ce que l'on dit. » On peut le comprendre, car bien souvent, « leurs besoins sont différents de ce qu'on leur propose et il y a des différences majeures entre ce qu'ils ont vécu dans

leur pays et ce que l'on vit ici. De plus, l'école n'a pas la même importance dans toutes les cultures ». Scheila Brice ajoute que toutefois, dans la majorité des cas, « pour de nombreux parents, l'école est la première priorité et ils y inscrivent leur enfant dès la première ou la deuxième journée suivant leur arrivée. Quand ils savent que l'enfant est à l'école, c'est pour eux un souci de moins; l'école prend soin de lui et il y est en sécurité. Alors ils peuvent accorder plus de temps à la recherche d'un emploi ou d'un logement ».

Pour les enfants, l'école est un lieu où, souvent pour la première fois de leur existence, ils rencontrent des personnes qui parlent une langue qui leur est inconnue et qui ont d'autres façons de faire que celles qu'ils connaissent. Quand, dans une classe, il y a des élèves venant de plusieurs pays différents, ils vivent forcément un choc culturel et linguistique. Selon Scheila Brice, l'un des rôles de l'école est « d'apprendre aux enfants des classes d'accueil à vivre dans une société multiethnique. Intégrer une société veut aussi dire faire face à la diversité dans cette nouvelle société ». L'école est alors le lieu où les enfants apprennent à se respecter mutuellement et à s'ouvrir à la culture de leur pays d'accueil. Pour Nacéra Krim, il est important de proposer aux élèves des activités d'apprentissage pour leur faire connaître l'histoire du pays d'accueil, parce que « tant qu'ils n'en connaissent pas l'histoire, il leur est difficile de s'intégrer ». Pour ce faire, elle leur propose, par exemple, cette activité à la fois simple et originale : « À partir des noms de stations de métro sur une carte, je leur apprends l'histoire du pays : Jean-Talon, Papineau, Henri-Bourassa... Je leur demande de personnifier ces personnages et de se présenter en expliquant qui ils sont et ce qu'ils ont fait. »

Est-ce que les valeurs et la dualité identitaire sont des facteurs qui influencent l'intégration culturelle et linguistique des nouveaux arrivants?

On peut difficilement parler d'intégration culturelle sans aborder les questions des valeurs et de la dualité identitaire. Sur le plan des valeurs, des tensions sans doute normales sont vécues au sein des familles. Comme le mentionne Béatriz Munguia, qui se réfère à son expérience personnelle, « il y a des confrontations car il y a des valeurs différentes à l'école et dans les familles. Les parents ont peur de perdre le contrôle et que leur enfant rejette les valeurs familiales ». Marie-Andrée Veilleux ajoute que « l'intégration culturelle, c'est menaçant pour les parents, car la langue sert à l'adaptation ».

Rappelant que les trois finalités des programmes de formation sont la

qualification, l'instruction et la socialisation, Marie-Andrée Veilleux croit que la société a mis l'accent sur la qualification et que l'on instruit les enfants du mieux que l'on peut avec les instruments dont on dispose.

« Maintenant, je pense que c'est sur la socialisation que l'on doit mettre les efforts car, pour moi, socialiser les enfants, c'est demander à chacun d'eux de faire un effort pour s'épanouir. Il faut tabler sur les valeurs humaines et cela suppose un effort individuel tant de la part de l'immigrant que de la part de la société d'accueil. » En clair, l'ouverture à la diversité doit se jouer dans les deux sens. Ileana Ciocan ajoute : « Je suis d'accord pour que chacun fasse un effort, mais pour réussir son intégration, il faut également assumer une rupture avec son pays d'origine. »

Mais est-ce si simple? La question de la dualité identitaire est soulevée. Pourquoi des jeunes nés au Québec se considèrent-ils comme des Haïtiens, des Russes, des Italiens, des Sri Lankais ou des Portugais plutôt que comme des Québécois? Les participants énoncent plusieurs hypothèses. Nacéra Krim donne l'exemple d'un élève du primaire qui se dit Jamaïcain, même si ses parents vivent au Québec depuis plus de 30 ans : « Je ne veux pas dire que je suis Québécois, parce que je sais que je serai rejeté à l'avance. » Une élève originaire du Bangladesh motive son refus de participer à une danse folklorique québécoise en disant : « J'ai la peau foncée. » Il existe de nombreux exemples de ce type. Marc Bourassa indique que certaines de ses élèves se disent Italiennes, même si leurs familles sont au Québec depuis trois ou quatre générations.

Selon des participants, lorsque tout va bien, on considère les élèves issus des communautés culturelles comme des Québécois. Par contre, lorsque des tensions sociales se produisent, on renvoie les élèves à leur origine culturelle, comme le remarque Scheila Brice : « Je trouve cela dommage et je comprends ces jeunes. Ils sont pris entre les deux. Ils sont nés ici et dans leur tête, ils sont Québécois, mais quand cela va mal, la société leur jette leur origine à la figure. »

D'autres raisons sont mentionnées. Par exemple, comme le rapporte Beatriz Munguia, les élèves issus d'une même communauté culturelle se regroupent ensemble à l'école et reprochent parfois à l'un des leurs, « de trop vouloir s'intégrer, de trop souvent parler français quand ils sont entre eux ». De surcroît, surtout dans les grandes villes, les membres des communautés culturelles forment des associations, vivent dans les mêmes quartiers et fréquentent les restaurants et les commerces de leurs compatriotes. Ils proposent des activités où les familles peuvent garder contact avec leur culture d'origine. C'est peut-être ici une raison qui amène des enfants à encore s'identifier à leur pays d'origine. Mais ce n'est pas toujours le cas, comme le nuance Ileana Ciocan : « Des enfants d'origine

roumaine auprès desquels elle intervient parlent français entre eux et ne parlent roumain qu'avec leurs parents. »

D'autres soulèvent un point intéressant sur le plan sociologique, à savoir que pendant plusieurs années, dans une perspective multiethnique, on a valorisé les différences culturelles. Cette approche teinte encore les activités interculturelles, selon Réginald Fleury. En effet, dans des écoles multiethniques, on renvoie toujours les élèves à leur pays d'origine, alors que très souvent, ils ne le connaissent pas.

De façon générale, l'intégration linguistique se déroule bien; c'est plutôt sur le plan de l'intégration culturelle que des problèmes se manifestent. Notons toutefois, comme le rappelle M. Fleury, que le modèle actuel d'intégration dans nos écoles n'est appliqué que depuis moins d'une génération. L'institution a mis des moyens à la disposition des enseignants pour franciser les nouveaux arrivants, mais l'objectif d'intégration culturelle n'est pas encore consolidé. C'est là l'un des grands défis que la société et l'école doivent relever : « Réussir à créer une identité québécoise que l'Haïtien, le Sri-lankais, ou tout élève de deuxième génération ainsi que le Québécois d'origine canadienne-française peuvent adopter. Il faut essayer de trouver cet équilibre qui est de valoriser l'identité culturelle tout en ayant ce caractère inclusif. »

Certains pensent que « l'école n'assume pas encore cette responsabilité et les moyens dont elle dispose ne sont pas suffisants pour résoudre les problèmes qu'elle rencontre ». Pourtant, insiste Marc Bourassa, « c'est la responsabilité de l'école d'aider les jeunes à s'ouvrir à l'autre et de faciliter leur intégration ».

Finalement, on aborde la délicate question de l'intégration culturelle des immigrants francophones. Depuis quelques années, le Québec reçoit davantage d'immigrants parlant le français, puisque leur pays d'origine est la France, l'Algérie, le Maroc, la Tunisie ou Haïti. Les enfants de ces familles ne fréquentent donc pas les classes d'accueil. Pourtant, si la langue est la même, les systèmes scolaires sont différents et dans bien des cas, les valeurs culturelles le sont aussi. Aux yeux de certains intervenants, le fait que ces élèves soient accueillis directement dans les classes ordinaires peut entraîner pour eux un problème d'adaptation et d'intégration culturelle à la société québécoise. D'aucuns croient que ces élèves, surtout ceux qui arrivent au deuxième ou au troisième cycle du primaire ou au secondaire, auraient avantage à fréquenter des classes d'accueil pour au moins deux raisons : les initier au système scolaire québécois et aux valeurs d'ici et, auprès de certains élèves, faire les mises à niveau appropriées dans les différentes matières pour qu'ils puissent

intégrer les classes ordinaires sans retard scolaire.

Quels sont les facteurs qui facilitent ou, au contraire, qui freinent l'ouverture à la diversité culturelle?

Les intervenants sont généralement d'accord pour dire que la communication avec les familles, la circulation de l'information sur les mesures de soutien aux enseignants, la formation de ceux qui reçoivent dans les classes ordinaires les élèves provenant des classes d'accueil, ainsi que le suivi des élèves intégrés sont des facteurs qui peuvent favoriser ou freiner l'ouverture à la diversité.

La communication avec les parents est primordiale. Nacéra Krim explique : « Quand on voit les parents, on comprend mieux le comportement des enfants. Ça nous permet de mieux savoir quoi faire avec l'enfant. Il faut aller chercher les parents. » Cela est vrai, mais comme le remarque un participant, « il ne faut pas communiquer avec les parents uniquement quand cela va mal, car ils se sentent démunis et se culpabilisent ». Par ailleurs, ce n'est pas toujours simple, comme le dit Beatriz Munguia : « Comme on ne possède pas toute l'information sur les autres cultures, on ne sait pas toujours comment s'y prendre. Parfois, on se demande comment on peut aider, car on ne veut pas froisser la famille et on n'a pas toujours l'aide de ressources professionnelles. » Pourtant, dans plusieurs écoles, il y a des agents de liaison dont le rôle est de faciliter l'établissement d'un dialogue suivi avec les familles et les communautés culturelles. Ailleurs, des activités sont proposées pour entretenir des liens moins formels avec les familles, comme le rapporte Ileana Ciocan : « À mon école, on organise des sorties au cinéma, au théâtre ou au Biodôme, par exemple, où les parents sont invités. On a fait trois activités, le samedi, au cours de l'hiver. L'enseignant doit accepter d'y consacrer du temps, mais cela en vaut la peine. Certaines personnes sont venues parce qu'elles voulaient se faire connaître. » Lorsqu'on mentionne qu'il est difficile de faire venir les parents à l'école, un participant ajoute que les immigrants sont « peut-être intimidés car ils ne maîtrisent pas la langue de leur nouveau pays ». De plus, il arrive parfois que la façon de s'adresser à eux est fort peu valorisante. Il importe alors de mettre en place des dispositifs qui permettent aux parents de venir à l'école, de s'y sentir à l'aise et de constater que l'on compte sur leur implication. L'expérience montre qu'une approche inclusive est favorable à la fois aux enfants, aux parents et aux enseignants.

Une formation insuffisante des enseignants à l'interculturel est perçue comme un facteur pouvant freiner l'intégration culturelle des élèves issus

des communautés, lorsque ces derniers sont intégrés dans les classes ordinaires. En effet, comme l'explique Scheila Brice, « quand les élèves intègrent la classe ordinaire, ils apprennent une nouvelle langue : ils partent d'une langue fonctionnelle et arrivent à une langue de scolarisation qui est d'un niveau supérieur à ce qu'ils ont appris à l'accueil ». Pour plusieurs, cette différence de niveau est problématique et pourrait être la cause d'un échec scolaire.

Dans plusieurs milieux, les enseignants des classes ordinaires sont démunis. Selon un participant, on observe régulièrement que « lorsqu'un enseignant reçoit un élève de l'accueil, il se dit que c'est un cas problème avec lequel il ne peut rien faire, car il ne se sent pas compétent pour le soutenir dans son apprentissage du français ». L'élève se rend compte de cette situation et, dans bien des cas, il fera tout pour passer inaperçu, ce qui ne l'aidera pas à progresser.

Un autre problème surgit quand l'enseignant qui se sent démuni ne reconnaît pas avoir besoin de formation à l'interculturel. Or, on sait que « la première étape de la formation est de reconnaître son besoin de développer des compétences dans un domaine ». Dans la grande région de Montréal, on doit également faire face à une autre réalité : plusieurs nouveaux enseignants viennent de régions éloignées où la présence de communautés culturelles est très faible et ils n'ont pas l'habitude d'avoir dans leur classe de nombreux élèves issus de plusieurs communautés culturelles différentes. De plus, on a observé récemment que de plus en plus d'écoles sur le territoire de la région de Montréal reçoivent des élèves de diverses origines et que plusieurs d'entre elles n'ont pas encore mis en œuvre des mécanismes de concertation avec les communautés. Elles ne connaissent pas les services auxquels les enseignants, peu formés à l'interculturel, pourraient recourir. S'ajoute le problème du roulement important de personnel dans les écoles, qui donne l'impression que la formation des enseignants à l'interculturel est toujours à recommencer.

Par ailleurs, dans les écoles où l'on trouve des classes d'accueil et des classes ordinaires, le problème s'estompe, car le milieu est favorable à l'intégration et les enseignants ont l'expérience nécessaire pour encadrer les élèves. Plus encore, comme le mentionne Luminita Pilan, des activités pédagogiques entre les deux secteurs sont mises en place. À titre d'exemple, elle rapporte que des élèves des classes ordinaires participent à des activités de lecture avec les élèves de sa classe d'accueil de 3^e année.

On constate un autre phénomène, depuis quelques années : au primaire, les élèves des classes d'accueil ont suffisamment de temps pour

apprendre la langue de manière fonctionnelle avant d'entrer en classe ordinaire. Mais un bon nombre d'élèves qui arrivent en 2^e ou en 3^e secondaire n'ont pas le temps de bien maîtriser la langue, ce qui les met souvent en situation d'échec scolaire. On observe alors que des élèves intégrés aux commissions scolaires francophones poursuivent leurs études en anglais au collégial ou à l'éducation des adultes, où la réglementation est plus souple, comme le précise l'un des participants.

Réginald Fleury et Scheila Brice rappellent que de nombreux programmes de soutien existent et que différentes pratiques sont prometteuses. M^{me} Brice décrit par exemple une pratique qui a cours dans sa commission scolaire et qui favorise une meilleure collaboration : « Je fais le tour des écoles et je les informe du nombre d'élèves de l'accueil qu'elles vont recevoir dans les différentes classes et on discute de ce que l'on va mettre en place. » Les directions d'écoles primaires et secondaires sont prévenues dès le mois de mars ou avril précédant la rentrée scolaire, ce qui leur permet de sensibiliser les enseignants.

M^{me} Brice a de plus mis au point une fiche de recommandation que les enseignants du primaire et du secondaire doivent remplir et qui permet de dresser un portrait de ce que l'enfant maîtrise en lecture, en écriture et à l'oral. Une section est aussi prévue pour décrire les services dont l'élève a bénéficié durant son séjour en classe d'accueil et pour recommander ceux dont il aura besoin l'année suivante. Cette fiche est au cœur du processus continu d'encadrement de l'élève. Tous les enseignants concernés sont encouragés par la direction de leur école à la consulter, puisqu'elle est insérée dans le dossier informatisé de l'élève établi par la commission scolaire.

À bien des égards, malgré certaines difficultés, l'intégration se fait relativement bien au Québec et on observe de nombreuses belles réussites, comme le précise Réginald Fleury. Plusieurs croient que l'on n'a qu'à penser aux différentes communautés culturelles établies au Québec depuis plusieurs générations, qui ont choisi d'y demeurer et qui, tout en conservant des traits culturels (par exemple, leur gastronomie ou leur musique), ont su participer au développement culturel et social du Québec d'aujourd'hui et partager harmonieusement les valeurs de la majorité. Ces réussites servent de point de départ à la mise en place de différentes approches permettant de prévoir des problèmes qui pourraient survenir, de développer des outils appropriés et d'accompagner les intervenants qui vivent au quotidien la réalité toujours en mouvement de l'intégration linguistique et culturelle à la société québécoise.

Conclusion

L'école est la première institution avec laquelle les nouveaux arrivants – tant enfants que parents – font connaissance, d'où son importance dans leur intégration linguistique et culturelle québécoise. L'école se doit donc de leur offrir une structure d'accueil efficace pour les encourager à s'adapter le plus rapidement possible aux modes de vie socioculturels québécois. Les participants à notre table ronde ont fait valoir toute l'importance de la circulation de l'information auprès des enseignants et des parents, de la formation des enseignants à l'interculturel et des moyens à mettre à la disposition des écoles pour faciliter l'intégration des nouveaux arrivants. Mais à la base, il faut que les personnes issues des communautés culturelles aient la volonté de s'intégrer à la société québécoise et que celle-ci ait également la volonté de les accueillir dans le respect des différences. Autrement dit, l'ouverture à l'autre doit être réciproque, ce qui n'est pas sans causer à l'occasion des tensions qui peuvent toutefois se résoudre dans le dialogue et le respect mutuel. Pour conclure, Marie-Andrée Veilleux déclare que la société en est maintenant au stade de choisir des valeurs. « Ce ne sera pas d'adopter une valeur par rapport à une autre, ce sera d'adopter les meilleures valeurs possible dans le contexte de la diversité. L'objectif ultime du programme de formation québécois est de choisir, à titre de citoyen du monde, ce qui peut le mieux nous assurer les valeurs de fond léguées par nos ancêtres : liberté, égalité et fraternité. »

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

1. La table ronde a eu lieu le 25 février 2009.

L'école, au-delà du choc

Deux jeunes femmes, originaires d'Amérique latine et membres de l'association *Parents en action pour l'éducation*, témoignent des vicissitudes, vécues par l'immigrant confronté à notre système scolaire.

Elles sont toutes deux assez fraîchement débarquées à Montréal : Ruth Altminc, venue d'Uruguay en 2004-2005, mère de trois enfants; et Karina Español, partie d'Argentine en 2005, mère de deux enfants. À l'invitation de *Vie pédagogique*, elles ont accepté de décrire leur expérience d'intégration dans le réseau scolaire du Québec, tout en servant de porte-voix à ceux et celles qui partagent leur démarche d'agrégation à notre société.

Pour des raisons à la fois personnelles, familiales, économiques et politiques, elles ont quitté leur milieu d'appartenance première pour adopter le Québec comme terre d'accueil, sur la foi d'une propagande vantant une civilisation de pointe et avec l'espoir d'une meilleure qualité de vie pour tous les membres de leur famille : moins de pollution, vie plus proche de la nature, respect des droits et libertés pour tous, etc. La réalité leur réservait certes quelques désillusions, mais aujourd'hui elles se déclarent « Québécoises bien intégrées » avec une certaine fierté, assurées d'en arriver à trouver une place satisfaisante parmi nous.

Un portail incontournable : la classe d'accueil

« À peine arrivées, nous avons communiqué avec l'école pour inscrire nos enfants dans une classe d'accueil. D'une part, l'apprentissage du français s'imposait comme priorité. D'autre part, il nous fallait organiser la vie scolaire de nos filles avant d'amorcer pour nous-mêmes la recherche d'un emploi », raconte Ruth. Cette étape d'inscription leur réservait un premier choc.

KARINA : « Informée de la procédure à suivre, je me suis présentée à la commission scolaire de bon matin avec ma petite fille de six ans. Il nous fallut attendre près de cinq heures avant qu'on nous appelle pour une brève entrevue de cinq minutes, où l'on se contenta de noter que ma fillette ne parlait pas français. On ne procéda à aucun test pour vérifier mon

affirmation. Ce premier contact fut très pénible pour l'enfant, qui ne comprenait pas la raison de cette attente aussi interminable qu'inutile. »

RUTH : « De mon côté, le choc fut d'un autre ordre. J'ai pu rapidement rencontrer l'enseignant de français responsable de la classe d'accueil à l'école de mon quartier. J'entendais lui faire part des difficultés de l'une de mes filles, qui avait un problème de dyslexie. À mon vif étonnement, cet homme, sans doute extrêmement religieux, m'invita sur-le-champ à prier avec lui. Je protestai que je ne partageais pas ses croyances, mais il insista au point que je me résignai à joindre les mains au lieu de parler de pédagogie. Bien sûr, il s'agit manifestement d'un cas d'espèce, mais révélateur des écueils imprévisibles auxquels peuvent se buter les nouveaux arrivants. Je dois honnêtement préciser que cet enseignant se révéla par la suite un excellent intervenant, très aimé de mes filles, même s'il persistait tous les vendredis à mettre sa classe en prière, au grand dam des jeunes musulmans, en particulier. »

Ces premières impressions, un peu fâcheuses, ne gâchèrent en rien l'immense avantage que leurs enfants tirèrent de cette année en classe d'accueil. Au sein d'un groupe multiâge bien soudé, elles poussèrent les premières racines dans leur nouveau terreau, nouèrent de solides et durables amitiés et trouvèrent un soutien émotif et affectif au milieu de ce monde inconnu. Et cela, tout en apprenant à maîtriser convenablement la langue française.

Néanmoins, nos deux interlocutrices ont formulé quelques suggestions pertinentes, de nature à améliorer ce service déjà fort appréciable :

1. Favoriser un meilleur contact avec les parents

Il est reconnu que les parents des communautés culturelles participent généralement peu à la vie de l'école, pour toutes sortes de raisons : barrière de la langue, ignorance des structures et des codes du milieu, horaires de travail contraignants, absence de gardienne, etc. Karina croit néanmoins qu'il faut susciter un mouvement de rapprochement. La couleur du premier contact étant déterminante à cet égard, il conviendrait de simplifier le dispositif d'accueil, de faciliter une rencontre directe avec les enseignants et la direction et d'organiser rapidement une séance d'information, avec la présence d'interprètes, de traducteurs et de personnes bénévoles, pour expliquer aux parents le système scolaire québécois et les initier aux us et coutumes de l'école.

KARINA : « Par exemple, il m'a fallu attendre la fin de l'année scolaire pour régler un malentendu au sujet du cours d'éducation physique de ma fille.

Impossible jusque-là d'obtenir un rendez-vous avec l'enseignant concerné.
»

RUTH : « Cette première rencontre d'information devrait en effet mettre l'accent sur des aspects très pratiques : les façons de faire à l'heure du lunch à l'école, l'organisation du service de garde, la manière de prendre un rendez-vous avec un membre du personnel, etc. Il faut prendre le temps d'expliquer en détail de telles procédures, qui sont souvent radicalement différentes de celles auxquelles nous étions habituées. On devrait consacrer beaucoup d'attention et d'énergie à cette première étape, car l'institution scolaire représente une ressource essentielle pour la famille immigrante. Pour les parents aussi, l'école constitue un espace privilégié de socialisation. »

KARINA : « La classe d'accueil nous a offert en effet un premier réseau relationnel, un noyau central autour duquel d'autres branches se sont développées. »

RUTH : « La vie des nouveaux arrivants s'organise d'abord en fonction de l'école de leurs enfants. Dans les premiers temps de leur acclimatation, les parents ont besoin eux-mêmes d'un soutien particulier, car ils se trouvent dans un état de grande vulnérabilité émotionnelle et affective, étant donné leur ignorance des ressorts de l'univers social dans lequel ils tentent de s'insérer. Ils éprouvent temporairement le besoin d'une sorte de prise en charge. »

Il est juste de souligner que, depuis plus de 30 ans, les classes d'accueil en milieu scolaire francophone ont fourni aux nouveaux venus des services indispensables et ont largement favorisé, dans la plupart des cas, une intégration plus rapide et plus harmonieuse.

2. Assurer une meilleure intégration à la structure scolaire

Ruth et Karina déplorent le fait que la classe d'accueil demeure encore fortement marginalisée par rapport à l'ensemble de l'école, un peu comme un corps étranger, une excroissance. Ruth rapporte que ses trois filles se sentaient comme « invisibles » dans l'établissement qu'elles fréquentaient. Elles semblaient n'exister vraiment qu'aux yeux de l'enseignant affecté à leur groupe, sans reconnaissance officielle ni statut défini. Elles disaient qu'elles pouvaient s'absenter des cours sans que personne ne s'en préoccupe. De plus, la durée du passage en classe d'accueil aurait sans doute intérêt à faire l'objet d'une réévaluation. Dans plusieurs cas, la période de deux ans est probablement trop longue. Enfin, la règle qui établit que l'accueil, étant un service particulier en soi, ne peut être jumelé

à aucune autre intervention spécialisée leur paraît rigide. « Par exemple, explique Ruth, l'une de mes filles aurait eu alors besoin du soutien d'un orthophoniste. J'ai pu combler cette carence de l'école à l'aide d'une subvention d'un organisme communautaire. Mais ne faudrait-il pas en principe se recentrer de façon plus souple sur les besoins réels d'un enfant? À la sortie de la classe d'accueil, j'ai été fort surprise d'apprendre qu'on administrait à ces élèves un test mesurant en bonne partie leur degré d'intelligence en fonction du vocabulaire, alors qu'il est évident qu'à cette étape, ils sont nettement défavorisés sous cet aspect. »

Le défis de l'entrée en classe ordinaire

Donc, pour la fille de Karina, l'année en classe d'accueil se déroula somme toute fort positivement. Grâce à l'information obtenue d'une famille voisine, elle l'inscrivit alors à l'école alternative *Rose-des-Vents*, dans le quartier Rosemont où elle réside. Cet établissement accueille quelque 150 élèves et s'inspire d'une pédagogie et d'une approche particulières, en harmonie avec ses valeurs et ses convictions éducatives. La participation active des parents y est requise et ils sont intégrés à la vie quotidienne de l'école. L'enfant s'y développe de façon satisfaisante. « Maintenant âgée de dix ans, elle maîtrise le français et sa variante québécoise. Elle refuse toutefois de s'exprimer en espagnol à la maison, en nous disant " Ça ne m'intéresse pas ". Elle a fait cette remarque à son père : " Tu ne parles pas bien le français ". Ce rejet, probablement temporaire, représente sans doute une phase normale du processus d'intégration et de recherche identitaire. Nous le respectons, tout en faisant le deuil, au moins temporairement, de nos aspirations multiculturelles. »

Du côté de la famille Altminc, la transition fut plus difficile au cours des premiers mois. « Quittant le cocon de la classe d'accueil où elles s'étaient familiarisées avec un français de type international, nos filles se sont retrouvées subitement immergées dans le langage courant des Québécois de Montréal, qu'elles n'arrivaient pas à saisir. Heureusement, avec le temps, elles assimilèrent les particularités des régionalismes linguistiques et se sentirent à l'aise dans ce contexte d'expression. Pour sa part, ma fille en difficulté d'apprentissage connut de nouveau les mêmes impasses dans son parcours, tandis que les deux autres, autonomes dans leur démarche d'apprentissage, s'en tirèrent sans problème. »

Ruth note toutefois qu'au secondaire, la dynamique spontanée des interactions sociales pousse à la formation de « gangs », selon l'appartenance ethnique, avec un risque de ghettoïsation et son potentiel de violence. « J'ai mis mes filles en garde contre ce phénomène pernicieux,

mais elles ont répliqué : “ Mais qui alors prendra notre défense? ” À cet égard, nous devons encourager les écoles à lancer des initiatives en vue de favoriser un mouvement de mixité. Pour cela, l'intervention d'agents de milieu serait souhaitable, car c'est dans les lieux communs hors de la classe que le problème se développe : corridors, atrium, salle et cour de récréation, rues avoisinant l'école, etc. Pour mes filles, l'école représente le principal lieu de socialisation. Ainsi, chaque matin, elles accordent beaucoup d'attention, de soin et de temps à se préparer : toilette, coiffure, maquillage, tenue vestimentaire. D'où l'importance de contribuer à assainir cet espace qui a une telle importance dans leur développement. »

La démarche parallèle des adultes

Parallèlement au nouveau parcours scolaire de leurs enfants, ces deux mères et leurs conjoints ont assumé leur propre trajectoire d'intégration au marché du travail et à la vie en société, en affrontant les entraves habituelles sur lesquelles butent systématiquement les personnes immigrantes.

Toutes deux munies d'une formation avancée, l'une en psychologie, l'autre en administration, et dans le cas de Ruth, d'une riche et longue expérience de travail professionnel dans la recherche en éducation, elles se sont heurtées à la rigidité des ordres professionnels et à la rigueur des corporatismes. Privées d'une juste reconnaissance de leurs acquis, elles ont ressenti un lourd sentiment de déclassement. « Revenez dans quelques années, quand vous aurez acquis une expérience concrète et pratique de la vie au Québec », répondent souvent les employeurs sollicités. Néanmoins, grâce à leur détermination et à leur persévérance, elles sont parvenues à trouver un travail relativement valorisant et qui leur procure un revenu décent.

Elles se sont engagées socialement, en s'associant volontiers au travail des organismes communautaires auxquels elles avaient eu recours lors de leur arrivée au pays. Elles estiment d'ailleurs que ces organisations représentent un des points forts de notre société : centres d'accueil et de référence, centres de femmes, mouvements de soutien, etc.

Elles seraient désireuses d'accroître leur participation à la vie scolaire. Ruth, qui durant plusieurs années a travaillé à la réforme scolaire en Amérique latine, souhaiterait avoir l'occasion d'apporter sa contribution, pour inciter le système à s'humaniser, à développer une plus grande attention à la personne, estimant que les préoccupations de gestion l'emportent encore largement sur le souci de la qualité de la pratique

pédagogique quotidienne et sur la dimension culturelle. Karina partage ce point de vue et souligne la surabondance de ressources matérielles dont dispose l'école au Québec (par rapport à d'autres pays), alors que les relations humaines sont trop souvent de qualité décevante. On s'engage insuffisamment par rapport à la personne elle-même. On tend à valoriser la réussite scolaire de la structure, plutôt que celle du jeune. « On nous écoute peu à titre d'étrangères. Nos points de vue paraissent peu crédibles, inspirés d'autres paramètres culturels, teintés d'une connaissance incomplète du contexte psychosocial et des structures en place », constate Ruth.

Une grande richesse à exploiter

Le témoignage chaleureux, lucide et cohérent de ces deux personnes démontre un fois de plus le fort potentiel de plusieurs de ces femmes et de ces hommes venus chez nous de divers horizons de la planète. Ils sont en mesure d'apporter au Québec une contribution d'une grande richesse. Grâce à leur intérêt pour la situation socioculturelle des Québécois et pour leur cheminement historique, un grand nombre réussissent déjà à faire leur marque dans plusieurs sphères de notre société, où ils infusent du sang neuf et façonnent les traits d'un nouveau visage de notre coin de pays, tout en partageant nos valeurs fondamentales communes. Ruth et Karina illustrent assez bien ce mouvement de fond : deux personnes intelligentes, sensibles et engagées, conscientes sur les plans politique et social et capables d'une analyse rigoureuse, nous aident à mieux saisir qui nous sommes et esquissent des voies de sortie de nos impasses. Avec la fougue et la couleur de leur passion toute latine, elles nous invitent à mettre l'accent sur le respect et l'amour de la personne humaine elle-même, bien avant de se préoccuper de la lettre de la loi et du règlement. Avec le temps, à titre de parents d'élèves, espérons qu'elles seront en mesure de faire partager cet idéal à l'ensemble des acteurs de notre communauté éducative.

M. Paul Francoeur est consultant en éducation.

« Des parents partenaires malgré les différences : l'exemple de *Parents en action pour l'éducation* »

Quel est le rôle des parents à l'école? Voilà une question toujours pertinente dans le milieu scolaire. En effet, parents, enseignants et autres acteurs de l'éducation auraient avantage à se rencontrer plus souvent autour de projets à bâtir ensemble, plutôt qu'uniquement pour régler des problèmes, comme c'est souvent le cas.

Tel est le point de vue des trois représentantes du Centre de ressources de la troisième avenue (CRTA) que nous avons rencontrées. M^{mes} Danielle Landry (coordonnatrice du CRTA et ex-enseignante), Karina Español (mère et organisatrice communautaire au CRTA) et Salwa Sadek (mère impliquée au CRTA depuis 8 ans) nous ont présenté le Centre, ses activités et sa mission.

Le Centre de ressources de la troisième avenue

Le CRTA est un organisme sans but lucratif. Il s'associe aux personnes qui sont souvent oubliées et sous-représentées dans la société et dans les institutions. Par diverses formes d'appui, le CRTA leur vient en aide dans leurs démarches pour favoriser une plus grande équité dans la société en général, et plus particulièrement à l'école publique.

Le Centre assiste également des organismes communautaires, des groupes de recherche et des milieux scolaires soucieux de mettre en œuvre des approches davantage respectueuses des volontés et des aspirations des familles dans toute leur diversité.

Un des volets les plus actifs du CRTA concerne *Parents en action pour l'éducation*, un regroupement de parents aux origines, aux niveaux de scolarité et aux réalités socioéconomiques diverses. Le groupe est très préoccupé par la question des inégalités entre les enfants au sein de l'école. Le rôle du CRTA est entre autres d'aider ces parents à tendre la main à d'autres parents, à des éducatrices et des éducateurs, à des

décideurs et à des travailleurs communautaires, pour discuter de leur rôle et trouver des moyens concrets qui contribueront à une meilleure égalité, dans l'objectif de la réussite des élèves. Contrairement à une perception répandue, ce n'est pas dans le seul but de défendre les intérêts particuliers de leurs enfants que s'impliquent ces parents. C'est aussi afin de promouvoir le respect de tous les enfants et dans l'intérêt général des familles.

En effet, en principe, tous les enfants ont le même droit à la réussite à l'école. Les faits constatés dans plusieurs recherches indiquent clairement que nous sommes toutefois loin de cet idéal. Nous observons plutôt des inégalités entre différents groupes d'enfants. On aimerait croire qu'il n'en va pas ainsi, mais la discrimination et d'autres formes de marginalisation font toujours partie de l'expérience de certains jeunes à l'école, en raison de leur origine culturelle, linguistique, raciale ou socioéconomique.

Bien que les écoles soient engagées dans une action pour favoriser la persévérance scolaire, elles demandent rarement aux parents de donner leur point de vue et de s'entendre sur les moyens de s'attaquer aux causes des difficultés et à l'échec d'un trop grand nombre d'enfants. *Parents en action pour l'éducation* est convaincu qu'en s'entraïdant et en devenant solidaires les uns des autres, les parents peuvent développer la capacité d'exercer avec plus de confiance et de manière constructive leur responsabilité de parents et de citoyens à l'école.

Aider les parents à prendre la parole

Danielle Landry explique l'origine du regroupement *Parents en action pour l'éducation*. À l'époque où elle a commencé à enseigner, elle croyait naïvement que tous les enseignants effectuaient des visites à domicile. Inspirée par plusieurs programmes des États-Unis, elle pensait que c'était là chose commune. Elle enseignait à l'époque à l'école Iona, en milieu multiethnique et défavorisé. Elle a rapidement découvert que bien que les parents devaient relever plusieurs défis; et ils étaient tous engagés à leur façon dans l'éducation de leurs enfants. Même si on lui disait : « Tu vas voir, les parents ici ne s'impliquent pas beaucoup », elle constatait que la plupart étaient désireux de contribuer à la vie scolaire de leur enfant.

M^{me} Landry s'est jointe au CRTA plusieurs années plus tard, alors que s'annonçait la réforme scolaire. Un groupe de 25 femmes s'est alors réuni. Elle explique : « Ces femmes avaient plusieurs choses en commun : elles étaient lucides par rapport aux inégalités qui existaient dans les écoles et avaient une grande volonté d'action, mais elles ressentaient aussi qu'elles

avaient peu de pouvoir d'action, ce qui les a amenées à constater qu'elles ne devaient pas rester seules, qu'elles avaient intérêt à s'associer. » Elle a donc poursuivi sa recension des programmes décrivant l'implication des parents en contexte de réforme scolaire, pour trouver une réponse à leur demande.

Parents en action pour l'éducation demeure toujours d'actualité. Voici, dans leurs mots, ce que deux mères avaient à dire sur leur implication (*Ici et maintenant : Égalité et démocratie dans les écoles publiques de Montréal*, 2008) :

« Ce que j'aimerais dire aux personnes qui ne parlent pas français, c'est que ce que je fais, eux aussi peuvent le faire. Moi, cela m'a pris du temps, et même encore je ne me sens pas toujours à l'aise, mais je continue, je ne veux pas reculer. Des fois je voudrais aller plus vite, mais ce n'est pas grave, je continue d'avancer. »

(Maria de la Paz Pascual)

« Depuis plusieurs années, combattre les injustices et les inégalités me tient à cœur, surtout lorsqu'on parle d'éducation. Je pense qu'une bonne éducation est à la base d'une vie pleine et heureuse. Tous les enfants ont droit à l'égalité en éducation. C'est dans ce contexte que j'ai rencontré *Parents en action pour l'éducation*. Ce sont des parents impliqués et engagés pour le développement de tous les enfants. Un groupe dynamique et ouvert aux parents qui cherchent à prendre la place qu'ils méritent dans les écoles. »

(Karina Español)

Déclaration pour l'égalité en éducation

En 2008, *Halte la ressource*, un organisme communautaire de Montréal, a remis à *Parents en action pour l'éducation* le prix Roma-Lavoie pour sa *Déclaration pour l'égalité en éducation*, et plus généralement pour ses efforts dans la promotion d'une plus grande justice sociale à Montréal, et ce, dans une perspective citoyenne. Avant de parvenir à cette première version de la Déclaration, plusieurs assemblées populaires et forums ont été tenus pour examiner divers enjeux de l'expérience scolaire des jeunes avec l'aide de chercheurs renommés. Plusieurs centaines de parents sont venus dire : « Nos enfants sont des personnes, pas des problèmes. Ils ont besoin d'être respectés pour qui ils sont et pour ce qu'ils apportent avec eux à l'école et ailleurs. »

L'objectif de la Déclaration était de donner une voix aux parents pour qu'ils puissent affirmer à quel point les valeurs de justice, de démocratie et d'égalité leur tenaient à cœur à l'école publique. Mais aussi pour avoir l'occasion de nommer les obstacles qu'ils rencontrent en essayant de participer à la vie scolaire.

Cette Déclaration se veut le point de départ de discussions avec des parents à travers la ville. Elle sert également de base à des échanges ouverts avec des éducateurs et des décideurs à divers échelons du système scolaire ainsi qu'avec des travailleurs communautaires qui œuvrent auprès des parents. Sous sa forme présente, la Déclaration est un document de travail. Elle se peaufinera au fil des discussions jusqu'à ce qu'une compréhension plus riche et plus inclusive du rôle des parents à l'école s'en dégage clairement. Son lancement public est prévu au printemps 2010.

Voici quatre obstacles que les parents ont affrontés et qui sont consignés dans la Déclaration :

Le premier obstacle réfère aux images fausses des parents qu'entretient parfois l'école. La perception de ces derniers est souvent réductrice; on réfère parfois à eux en termes d'incompétence, de problèmes ou de besoins. *Parents en action* affirme que les parents ne sont ni des clients de l'école, ni des « parents rois » et qu'ils ne réclament pas que des privilèges pour leurs enfants.

Le second obstacle est que l'école ne prend pas toujours en compte les opinions et les idées des parents. Dans la Déclaration, on affirme que « la parole des parents ne fait généralement pas le poids devant celle des experts désignés et reconnus par le système scolaire » et que « les parents de certains groupes sociaux sont plus écoutés que d'autres ».

Un troisième obstacle est que l'école n'accorde pas beaucoup de place aux parents dans ses processus décisionnels. *Parents en action* regrette que les parents soient peu consultés lorsque l'on prend des décisions qui concernent leurs enfants. L'information sur les façons de prendre part aux décisions n'est pas non plus toujours accessible. Les parents membres des organismes de participation des parents (OPP) sont souvent issus de milieux plus privilégiés de la société. Par ailleurs, les OPP servent surtout de bassins de bénévoles pour l'école, alors que le rôle des parents au sein de celle-ci pourrait prendre plusieurs autres formes.

Enfin, le quatrième obstacle énoncé dans la Déclaration précise que les

porte-parole officiels des parents ne les représentent pas toujours fidèlement. Au sein des conseils d'établissements, des commissions scolaires et des organisations parentales, ces représentants sont souvent peu en contact avec les parents dans toute leur diversité. En revanche, les groupes de parents qui tentent de parler en leur propre nom sont difficilement reconnus.

Le guide À qui appartient l'école?

Bien que le CRTA œuvre beaucoup en milieu communautaire, il collabore aussi avec des écoles qui veulent améliorer leurs pratiques en appui aux parents et qui souhaitent entendre l'avis de ces derniers à cet égard. Par l'entremise du guide *À qui appartient l'école?* (Dillon et Wiseman 2004), il engage donc des parents dans une série de 8 à 10 ateliers qui abordent divers sujets en réponse à leurs préoccupations. Les trois volets du guide sont : 1) la légitimité de leur rôle en tant que parents; 2) leur participation au processus de décision à l'école; et 3) leur engagement sur le plan de l'équité en milieu scolaire.

Par rapport au second point, soit la participation des parents aux décisions, M^{me} Landry indique que les parents sont vraiment intéressés à mieux connaître les processus décisionnels auxquels ils pourraient participer. Elle précise toutefois que les parents ne doivent pas nécessairement être impliqués dans toutes les décisions et que cela fait partie des limites qui sont fixées avec ceux-ci.

Récits de dignité – Aider les jeunes à prendre la parole

Le CRTA soutient les parents pour qu'ils prennent la parole, mais encourage aussi les jeunes à le faire. En proposant des *Récits de dignité*, des jeunes de 10 à 16 ans s'expriment sur ce qu'ils peuvent parfois vivre à l'école et ils incitent au respect de la dignité de tous. On leur a demandé quels étaient les ingrédients nécessaires au sentiment de dignité. Ils nous ont appris que leur sentiment de dignité dépendait aussi de celui de leurs camarades à l'école. Rédigés avec l'aide de Lilyane Rachédi, professeure à l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), leurs récits nous parlent de discrimination raciale, du droit d'être accepté comme on est, que l'on soit plus gros ou plus mince que les autres, ou encore « bollé », ou affichant un trouble d'apprentissage qui nous empêche d'avancer au même rythme que les autres. Ils nous disent aussi que la dignité, c'est d'avoir autant de droits et de respect que les adultes, de pouvoir apprendre dans une atmosphère sécurisante, d'avoir le droit d'afficher son identité culturelle et d'être curieux des autres cultures. La

dignité, c'est d'être respecté autant par les autres élèves que par le personnel de l'école.

La collection des dix *Récits de dignité* est utilisée pour créer des espaces de discussion sur les changements que les jeunes aimeraient voir apportés dans leur vie à l'école.

Les impacts à court, moyen ou long terme

Quels impacts le CRTA peut-il avoir? Au fil des ans, l'organisme aura servi de lieu d'ancrage pour plusieurs parents, éducatrices et éducateurs et travailleuses et travailleurs communautaires qui reconnaissent l'importance de combattre les inégalités qui peuvent exister à l'école. À ce jour, des parents sont venus s'y former à diverses dimensions de l'action communautaire, ce qui leur a permis de travailler en groupe, de prendre la parole en public et devant les médias ou d'animer des forums et des cercles de discussion avec des parents de toute origine culturelle et sociale. Des centaines de parents de tous les quartiers ont été sensibilisés à leur rôle au sein de l'école publique. Des outils ont été rendus disponibles aux jeunes, aux parents, aux écoles et aux organismes communautaires pour ouvrir des voies de dialogue.

Devant tous ces ponts à construire, M^{me} Sadek explique que l'intention n'est pas d'accabler les enseignants et les écoles, ceux-ci en ayant déjà largement sur les épaules. Elle ajoute que le travail des enseignants est hautement estimable et qu'ils doivent bénéficier des meilleures conditions possibles pour exercer leur profession. Sortir du cercle du « blâme de l'autre », selon elle, est le premier pas pour que les parents, les enseignants et les autres intervenants dans les écoles parviennent à travailler ensemble. M^{me} Sadek conclut ainsi : « On offre notre bonne volonté. On a juste besoin de s'écouter. »

M^{me} Inês Lopes est consultante en éducation en ce qui a trait aux enjeux environnementaux et sociaux.

Références bibliographiques

DILLON, David et Vivian WISEMAN. *À qui appartient l'école? - Un guide d'éducation populaire avec les parents*, rédigé pour le CRTA, 2004.

PARENTS EN ACTION POUR L'ÉDUCATION. « Franchir la clôture! », *Ici et*

maintenant, printemps 2008, vol. 4, n^o 1, p. 2.

Pour plus d'information

Centre de ressources de la troisième avenue
Parents en action pour l'éducation

Les *Récits de dignité*

par Lilyane Rachédi

Les *Récits de dignité* sont pluriels et mettent en avant les valeurs et les droits fondamentaux des jeunes en matière d'éducation. Ils montrent le point de vue des enfants par rapport à des expériences positives et négatives vécues à l'école. Ils ont été recueillis lors d'ateliers dirigés par Lilyane Rachédi, professeure à l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), et Yinka Ibukun, du Centre de ressources de la troisième avenue.

Au total, treize jeunes élèves d'écoles primaires et secondaires de Montréal ont accepté de participer à deux ateliers d'une durée d'environ trois heures chacun. Sur une base volontaire, ces jeunes ont donc partagé généreusement leurs expériences. Les rencontres ont été animées autour de thématiques de discussion (narration d'incidents à l'école, situations difficiles et ressources, stratégies, etc.) et de supports comme le dessin. Ces supports visaient à déclencher ou à concrétiser les échanges.

Le récit est « une histoire fictive s'inspirant de faits réels racontés par des jeunes à propos de ce qu'ils vivent en classe. Mais c'est surtout un outil et un espace qui leur permet d'exprimer les changements qu'ils aimeraient voir apportés au milieu scolaire ». La méthodologie utilisée dans ce projet montre la pertinence de l'utilisation du récit avec des jeunes et dans un cadre d'intervention sociale. En effet, cet outil reconnaît la validité des expériences singulières et permet d'offrir un espace de dialogue et de réflexion sur le système scolaire. Mais plus encore, celui qui se raconte, le sujet narrateur, accentue son identité (Paul Ricoeur) et donne un sens aux

événements vécus. L'élève narrateur devient alors acteur de son histoire et, dans le partage de ses expériences, les autres élèves présents deviennent désormais des témoins de son vécu.

La collection complète compte dix *Récits de dignité*. Un guide pédagogique pour l'utilisation à l'école accompagne la collection. Tout le matériel est disponible sans frais auprès du Centre de ressources de la troisième avenue, un organisme sans but lucratif qui travaille avec les familles à Montréal.

M^{me} Lilyane Rachédi est professeure à l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal.

Parfois, j'ai le goût de porter des bouchons d'oreilles




Je m'appelle Marie, j'ai 10 ans. J'habite à Montréal depuis quatre ans avec ma mère, mon père et mes deux petits frères.

J'ai beaucoup d'amis qui me trouvent *cool* à mon école Ste-Hélène. Ma meilleure amie, Francine, est plus grosse que la plupart des filles de ma classe. Les autres lui font souvent des remarques blessantes. Même Denis, notre professeur de gym, lui parle toujours de régime. Pendant le cours, il parle souvent de son poids. Je ne pense pas que les parents de Francine soient au courant du comportement des élèves de notre classe et des remarques de Denis.


Si elle n'en parle pas, c'est sûrement parce qu'elle est gênée. À chaque fois que j'entends les autres se moquer de son poids, j'ai le goût de porter des bouchons d'oreilles... et d'en mettre aussi dans les siennes pour qu'elle n'entende pas toutes ces niaiseries!

C'est nul de se moquer des gens. Hier encore, à la cafétéria, Francine se faisait intimider par une fille de quatrième année. D'habitude, je me tais, mais cette fois j'ai réagi parce que j'en avais assez. Je lui ai dit que Francine, c'était ma meilleure amie et que grosse ou pas, on s'amuse bien ensemble. Après ça, je n'allais






pas rester plantée là, par exemple. Je me suis sauvée
et j'ai couru. Depuis ce jour-là, je l'évite!



**La dignité, c'est avoir le droit d'être plus grosse que les autres sans
qu'on se moque de nous.**

J'aime parler ma langue




Je m'appelle Nordine, j'ai 10 ans et je viens du Maroc. À la maison, je parle arabe. À l'école, je parle souvent dans ma langue avec mon ami Ahmed. Mon enseignante, M^{me} France Béret, nous coupe toujours la parole pour dire que ce n'est pas correct et qu'au Québec, on parle le français. Elle se choque après nous et elle nous fait réciter des Fables de La Fontaine.

En classe, c'est sûr que je ne devrais pas jaser en arabe avec Ahmed, même si je le fais de temps en temps, mais je ne comprends pas pourquoi on ne peut pas se parler à la récréation ou dans les couloirs dans la langue qui nous plaît. Et puis, je voudrais aussi apprendre autre chose que l'histoire des Grecs et des Romains!

Mon oncle Ali m'a dit que les Arabes ont beaucoup apporté à la civilisation occidentale, comme les mathématiques et la philosophie (d'après tonton Ali, c'est l'art de penser tout le temps). Pour lui, l'école devrait nous apprendre plus de choses sur la civilisation arabe.


Mon père, lui, il donne toujours raison à la maîtresse : « Fais pas des problèmes à l'école, Nordine. ». Il m'a expliqué que je ne devais pas parler arabe, sinon, les camarades de classe, les enseignants et les surveillants pourraient penser que j'ai quelque chose à cacher.

J'aimerais bien qu'on me donne la parole parfois. J'ai de super bonnes idées sur les choses qu'on pourrait apprendre.





La dignité, c'est nous permettre d'affirmer notre identité culturelle et d'être curieux des autres cultures.

Entre nous, on se comprend mieux



Bonjour, je m'appelle Marc-Anthony et j'ai 11 ans. Mon






objet le plus précieux, c'est mon globe terrestre. C'est mon père qui me l'a offert à mon quatrième anniversaire, parce que j'ai toujours été curieux des cultures et des pays qui sont loin. Tout petit, j'avais dessiné deux croix sur mon globe, qui commencent à s'effacer : une sur l'Espagne, que j'ai visitée avec mes parents à trois ans, et l'autre, sur le Québec.


Dans ma classe, j'ai un seul vrai ami : Mathias. L'autre jour, il a rajouté un troisième X sur mon globe avec un marqueur rouge. Il a laissé sa marque sur le Pôle nord parce qu'un jour, lui et moi, on ira voir des ours polaires. Je suis content d'avoir un ami comme Mathias. J'aime bien parler avec lui. Les adultes nous demandent souvent de quoi on parle, mais je trouve que c'est pas correct. Qu'est-ce qu'ils nous répondraient si nous, on leur demandait : « De quoi parlez-vous? » C'est sûr qu'ils seraient choqués!

D'abord, et de toute façon, je me rends compte que je suis moins intéressé par leurs opinions. Ce sont les opinions de mes camarades qui comptent le plus, maintenant.




La dignité, c'est avoir le droit à nos conversations entre amis sans devoir en parler aux adultes.


Ce que le prof ne connaît pas n'existe pas!



Je m'appelle Sara, je vais bientôt avoir 11 ans. Pierre, c'est mon prof d'arts plastiques. L'autre jour, il m'a demandé de quel pays j'étais. J'ai dit : « Du Sierra Leone » et il m'a répondu : « C'est quoi ça? Ça n'existe même pas, Sara! »


J'ai fait une drôle de tête; en plus de ne pas connaître le Sierra Leone, il m'accusait de mentir! Finalement, je lui ai expliqué que le Sierra Leone était un pays situé sur la côte ouest de l'Afrique. Pierre ne faisait même pas attention à ce que je lui disais; comme si une p'tite de 11 ans ne pouvait pas en savoir plus que lui. J'aurais bien aimé l'accompagner à la bibliothèque pour






lui donner un cours de géographie. On aurait commencé par trouver mon pays dans un atlas et, ensuite, on aurait consulté la nouvelle encyclopédie dont la bibliothécaire n'arrête pas de parler. Mais, je n'ai rien dit. Il est reparti aussi ignorant du Sierra Leone qu'il était venu.

Je comprends que les profs sont supérieurs aux élèves (après tout, ils sont plus vieux, ils ont vu et appris plus de choses que nous), mais j'aimerais aussi que nos connaissances soient respectées. On aurait aussi des choses à apprendre aux adultes, si seulement ils nous écoutaient.




La dignité, c'est reconnaître que quel que soit notre âge, nous, les jeunes, pouvons apprendre des choses aux adultes.


Aimer en paix




Je m'appelle Jessica, j'ai 16 ans et je viens tout juste de me séparer de Lam. Lam et moi, nous nous sommes rencontrés dans la cour de l'école. Il prenait une pause de son match de basket pour boire à une fontaine. Il a tout de suite attiré mon attention. Je me rappelle encore les belles tresses qu'il portait ce jour-là. J'écoutais mon MP3 sur la pelouse à côté du terrain et il traversait la cour pour retourner à son jeu. En deuxième période, je suis allée le féliciter pour son *slam dunk*¹. C'est là que tout a commencé et deux semaines plus tard, on sortait déjà ensemble. Mais notre phase « lune de miel » n'a pas duré longtemps. Rapidement, j'ai eu l'impression que tout le monde cherchait à nous mettre des bâtons dans les roues, parce que nous étions supposément « trop » différents.

Je suis Québécoise et Lam est d'origine vietnamienne. Quand on marchait main dans la main, les garçons lui faisaient des réflexions menaçantes et les filles me lançaient des regards méchants. C'était bien trop compliqué de s'aimer.






Je ne voyais pas à quoi ça aboutirait d'en parler à ma famille ou à l'école. Je sais que ma prof de danse, Monica, est mariée à un Péruvien et peut-être que leur amour aussi a été difficile. Pendant le dernier échauffement, je voulais tellement lui en parler, mais on n'a pas l'habitude de se confier des choses personnelles.



La dignité, c'est aimer qui on veut.


Elles m'appellent « Oreo »



Je m'appelle Tania, j'ai 16 ans et je suis d'origine haïtienne. À mon école, une clique de filles noires m'appelle « Oreo ». Ce terme désigne les personnes noires qui se comportent comme des Blancs. Elles m'appellent comme ça parce que la plupart de mes amies sont blanches et parce que j'écoute souvent du rock. J'aime bien ce genre de musique, même si elles disent que ce n'est pas de la musique de Noirs.

Avant, je me sentais mal, mais ce n'est pas pour autant que j'ai changé mes fréquentations ou mes goûts de musique. Finalement, j'ai commencé à me défendre en exigeant qu'elles m'adressent la parole en utilisant mon prénom, Tania. Au départ, le groupe de filles s'est moqué de moi, mais avec le temps, elles ont arrêté de m'appeler « Oreo ». C'est aussi parce qu'une nouvelle élève est arrivée après les vacances de Noël et ces filles-là ont trouvé un nouveau bouc émissaire.

J'ai toujours cherché à ce qu'elles m'acceptent, pour me sentir bien dans ma peau. Ce n'était pas évident pour moi, et à 16 ans, je n'allais pas aller pleurer auprès des enseignants, encore moins devant papa et maman! Je me sentais seule. Mes amies blanches ne comprenaient pas ce que je vivais et ce groupe de filles noires me rejetait. Maintenant, je suis plus forte. Ça m'est franchement égal, ce qu'elles peuvent penser de moi. Je suis entourée de gens qui m'aiment telle que je suis, alors je vais continuer à être cette personne-là et



si ça les dérange, tant pis.

La dignité, c'est être fier de qui on est.

Ils ne comprenaient pas que j'avais besoin d'ajustements



Je m'appelle Yvon, j'ai 15 ans et je déteste les examens encore plus que n'importe quel étudiant moyen, parce qu'ils me rappellent que je ne suis pas comme les autres. Je les redoute durant toute l'année scolaire.

J'ai des troubles d'apprentissage qui m'empêchent de me concentrer pendant les examens. Le clic d'un stylo quatre couleurs, le froissement d'une feuille, un élève qui tire sa chaise pour aller aux toilettes, un crayon qui tombe par terre, bref, le geste le plus banal suffit pour me faire perdre tous mes moyens.

Mes camarades de classe disent que je suis « stupide » et la seule et unique fois qu'un prof a reconnu que j'avais peut-être un trouble d'apprentissage, c'était pour suggérer que j'aille dans une école pour jeunes ayant des besoins spéciaux. Heureusement que mes parents m'encouragent. J'ai toujours su que je n'étais pas stupide, parce que je suivais bien pendant les cours; mais pendant les examens, c'était autre chose.

J'ai fini par voir un docteur. C'est ma mère qui a présenté au directeur le rapport médical montrant que j'avais été diagnostiqué avec un déficit d'attention. Le directeur a alors réuni mes professeurs pour discuter des ajustements dont je pourrais bénéficier. Maintenant, j'écris les tests dans une salle à part et j'ai droit à plus de temps que les autres. Je rencontre aussi une psychologue tous les mardis après-midi; elle me donne des astuces pour rester concentré.


À l'âge de 15 ans, j'ai finalement eu droit au traitement spécial dont j'avais besoin. Mes difficultés d'apprentissage sont mises sur le compte de mon déficit d'attention plutôt que sur un manque d'intelligence. Ça n'efface pas l'humiliation et les



moqueries que j'ai vécues, mais maintenant, je vais montrer aux autres et à moi-même que je suis capable de réussir.

La dignité, c'est avoir le droit à la réussite même si on a un handicap.

À l'école, la justice pour les jeunes et pour les enseignants n'est pas la même





Je m'appelle Geneviève et j'ai 14 ans. À mon école, le bruit courait que M^{me} Charles avait giflé un garçon de 4^e secondaire parce qu'il lui aurait dit une grossièreté. Je ne connais pas l'élève qui s'est fait frapper, mais je l'ai déjà vu jouer sur le terrain de sport. Rapidement, on a tout oublié et M^{me} Charles a continué à nous enseigner la musique.

C'était une histoire du passé. Hier, j'ai entendu dire que le directeur a obligé M^{me} Charles à voir un psychologue, mais ma copine ne me croit pas : « Voyons Geneviève, qu'elle m'a dit, tu sais très bien qu'elle est intouchable. Elle est dans cette école depuis tellement longtemps qu'elle a même enseigné à ma mère! »


Même si M^{me} Charles est un cas à part, en général, je trouve que c'est difficile de se plaindre d'un professeur. Même si nous sommes écoutés, c'est rare qu'une action soit prise en conséquence. En 2^e secondaire, j'avais des ennuis avec ma prof de math; elle avait une dent contre moi parce que j'avais parlé de son manque d'organisation. Bref, elle ne m'interrogeait plus et mes camarades s'en étaient aussi rendu compte mais personne n'a rien dit et je n'allais pas empirer ma situation en faisant des histoires.

Après, on demande aux élèves pourquoi ils ne se plaignent pas de certains enseignants à leur titulaire ou à la directrice, quand ils se comportent injustement envers nous? Eh bien! Je n'ai pas d'immunité, moi, si






on décide de ne pas me croire. On me punit devant tout le monde, un point c'est tout. Comment je peux faire confiance à ce système qui punit les jeunes en public et qui, dans les meilleurs des cas, ne punit les professeurs qu'en privé?



La dignité, c'est la même justice pour tous.

Les bonnes notes




Je m'appelle Fabio et j'ai 10 ans. Je suis le premier de ma classe dans tout, sauf dans les arts plastiques et le sport. Je sais que mes amis s'assoient proche de moi pour pouvoir tricher pendant les tests.

Une fois, un garçon de ma classe a voulu me frapper parce que je l'avais traité d'imbécile. Il se fâche vite, Jean-Claude. Alors qu'il était sur le point de me frapper (j'avais peur en maudit, j'aurais pu pisser dans ma culotte), je lui ai crié : « Tu ne seras plus mon ami! ». Ça l'a vite calmé.

Grâce à mes bonnes notes, j'ai gagné le respect des professeurs et l'amitié des copains. Mais parfois je pense à des gens comme Christelle ou Patrice, qui ne sont pas si doués, mais ils ont de vrais amis; ils s'invitent à la maison entre eux et ils se racontent des secrets. Elle est *cute*, Christelle, en plus, elle ne dit jamais de gros mots et quand les garçons refusent de la laisser jouer à la *tag*, elle crie « Chocolat! ». Moi aussi, j'aimerais avoir des amis sans devoir les acheter avec les réponses des tests.

À l'école, je suis dans ma bulle. Quand quelqu'un l'éclate pour m'adresser la parole, je sais ce qu'ils me veulent d'avance. Parfois, je fais des bêtises pour avoir un peu d'attention des autres, mais personne n'ose me disputer, juste parce que j'ai des bonnes notes.



La dignité, c'est de ne pas être réduit à une seule qualité.

J'aimerais pouvoir dire à voix haute ce que je pense dans ma tête



Je m'appelle Jessica et j'ai 11 ans. Mes enseignants et mes camarades de classe disent que je suis timide. Peut-être qu'ils ont raison, mais ça n'empêche pas que j'ai beaucoup de choses à dire et que j'aimerais qu'on me donne la parole plus souvent.

Si je ne parle pas beaucoup, c'est parce que je n'aime pas être en concurrence avec les autres. J'ai une toute petite voix et il me faut beaucoup d'énergie pour avoir l'attention des gens. Je préfère garder tout ce que je pense pour moi, dans ma tête. Maintenant, je suis rendue que je ne pose même plus de questions en classe.

La nouvelle enseignante de sciences m'interrogeait souvent pour m'obliger à réagir ou répondre à ses questions. Même si je ne répondais que très brièvement, j'appréciais l'attention qu'elle m'accordait. En plus, elle disait que j'avais une voix de rossignol! M^{me} Lapierre a vite perdu sa patience, par exemple. Au bout de quelques semaines, je me suis sentie aussi invisible dans son cours que dans tous les autres. Elle préférait interroger la première de la classe. Elle, elle lève son doigt en permanence!

Quand je sens que personne ne m'écoute à la maison, je vais promener mon chien Simba dans le parc. Ça me fait du bien de passer du temps avec lui. Il est toujours content de me voir et il m'écoute même quand je lui donne des ordres. Je n'ai jamais besoin de hausser la voix. J'aime aussi vivre toutes sortes d'aventures en lisant des livres et des bandes dessinées de super héros. Si je devais choisir un super pouvoir, ce serait le pouvoir de lire les pensées, comme ça, j'aurais moins besoin de parler!



La dignité, c'est nous permettre d'apprendre dans une atmosphère sécurisante.

-
1. Jeu spectaculaire, au basketball, qui consiste à marquer un panier en s'accrochant à l'arceau.

Les élèves issus de l'immigration — Regards de 2009¹

par Alain Carpentier, Cédric Ghislain, Elismara Santana et Rachid Aït-Saïd

Cet article dresse le portrait statistique des élèves issus de l'immigration à partir des données les plus récentes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Après avoir relu, récemment, le n^o 67 (mai-juin 1990) de *Vie pédagogique* qui avait pour thème « Les communautés culturelles à l'école québécoise », alors que nous réfléchissions déjà depuis plusieurs semaines à ce que nous allions retenir pour dresser le portrait statistique des élèves issus de l'immigration, nous avons dû tenir compte de l'évolution dans la manière d'aborder la question de la diversité à l'école.

La différence la plus importante pour approcher la question de la diversité à l'école est que, en 1990, la variable centrale était la langue maternelle de l'élève, alors qu'aujourd'hui, cette variable est plutôt le lieu de naissance de l'élève (et celui de ses parents). Il est en effet frappant de remarquer que, dans l'article qui vise une présentation statistique de la situation en 1990, huit des neuf tableaux portent sur la langue maternelle. Dans ce que nous

comptons présenter, la langue maternelle sera une variable parmi d'autres.

Les élèves d'une langue maternelle autre que française, anglaise et amérindienne (les allophones) sont une représentation de la diversité qui vise à identifier ceux qui, vraisemblablement, auront le plus de difficultés à bien performer à l'école à cause de la barrière de la langue. Les allophones représentaient aussi les québécois issus de l'immigration qui avaient tendance à majoritairement s'angliciser, avant l'adoption de la Charte de la langue française. Plus de trente ans après l'adoption de cette charte, cette vision s'est atténuée. Les personnes allophones (selon la langue maternelle) nées au Canada ne doivent certainement plus être assimilées à celles arrivées récemment. En effet, comment peut-on regrouper, dans la catégorie allophone, un Québécois petit-fils d'un immigré italien d'après-guerre qui déclare encore l'italien comme langue maternelle et une personne née en Chine, résidente permanente au Québec depuis deux ans?

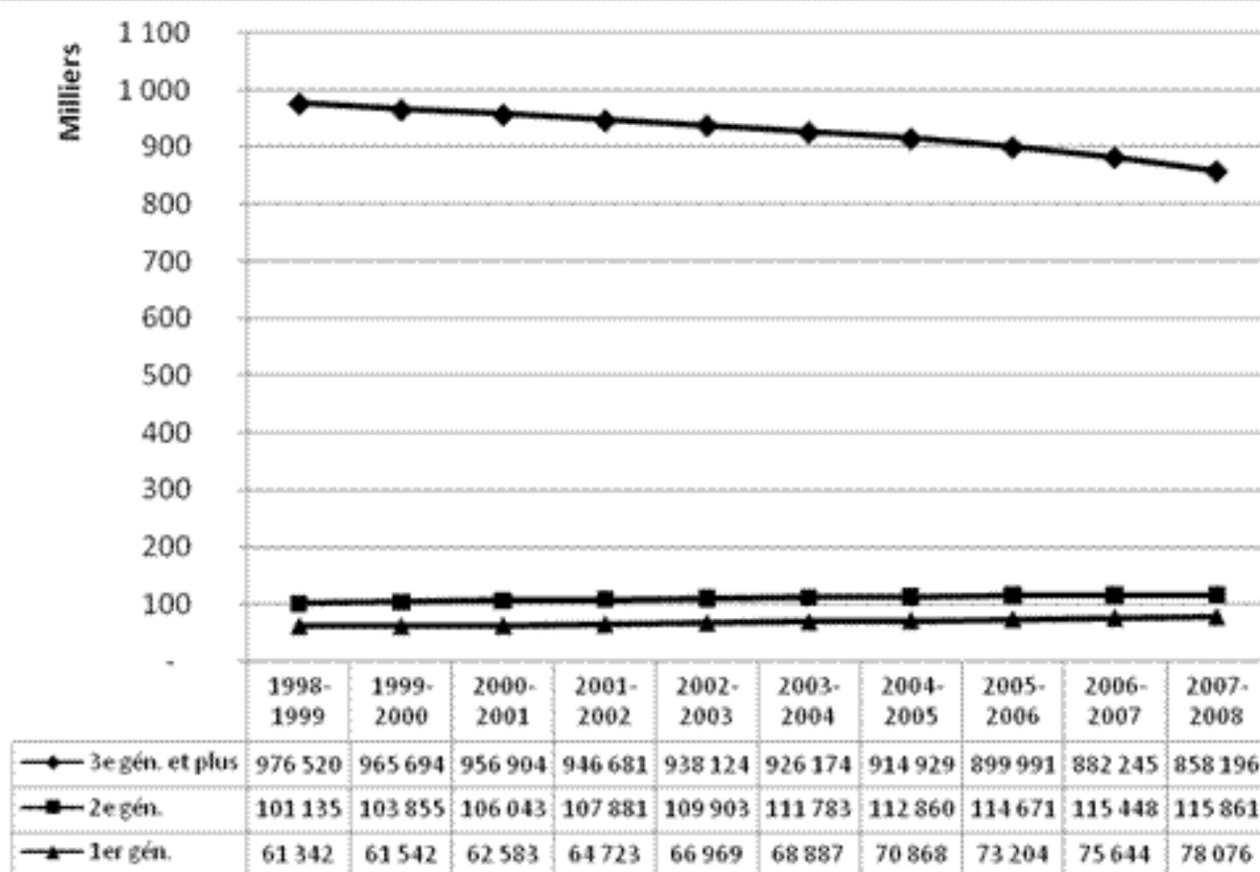
De là un glissement vers le statut d'immigration, c'est-à-dire le fait d'avoir immigré ou non. Ce glissement nous fait passer, idéologiquement, d'une approche visant principalement l'intégration linguistique vers une approche visant l'accueil, entre autres par l'intégration linguistique, mais non seulement par celle-ci. Cela permet de considérer, avec toutes les nuances que cela exige, les immigrants non allophones, mais aussi de ne plus considérer les allophones, Québécois de 3^e génération et plus, qui maîtrisent parfaitement la langue et les us et coutumes du pays.

Au Québec, le nombre total d'élèves fréquentant le préscolaire, le primaire et le secondaire diminue depuis plusieurs années. Cependant, les élèves issus de l'immigration récente, soit ceux de 1^{re} et de 2^e génération (voir la définition dans l'encadré 1), voient leur nombre et, de ce fait, leur part relative croître. Ainsi, les élèves issus de l'immigration récente représentaient 14,3 % de l'ensemble des élèves québécois durant l'année scolaire 1997-1998, alors qu'ils représentent 18,4 % des élèves dix ans plus

tard, soit en 2007-2008² (pourcentage établi à partir des données du graphique 1).

Encadré 1 : Définition des élèves issus de l'immigration récente

Les élèves issus de l'immigration sont définis à partir de trois informations : le lieu de naissance de l'élève, celui de la mère et celui du père. Il y a d'abord les élèves nés à l'étranger, c'est-à-dire les élèves immigrants, qui sont qualifiés de 1^{re} génération. Les élèves nés au Canada, mais dont au moins un des parents est né à l'étranger, sont des élèves dits de 2^e génération. Les élèves de 1^{re} et de 2^e génération forment ce que nous appelons les élèves issus de l'immigration récente. Les élèves nés au Canada de parents également nés au Canada forment le groupe des élèves de 3^e génération et plus. Cette définition est empruntée du concept « [statut des générations](#) » de Statistique Canada.

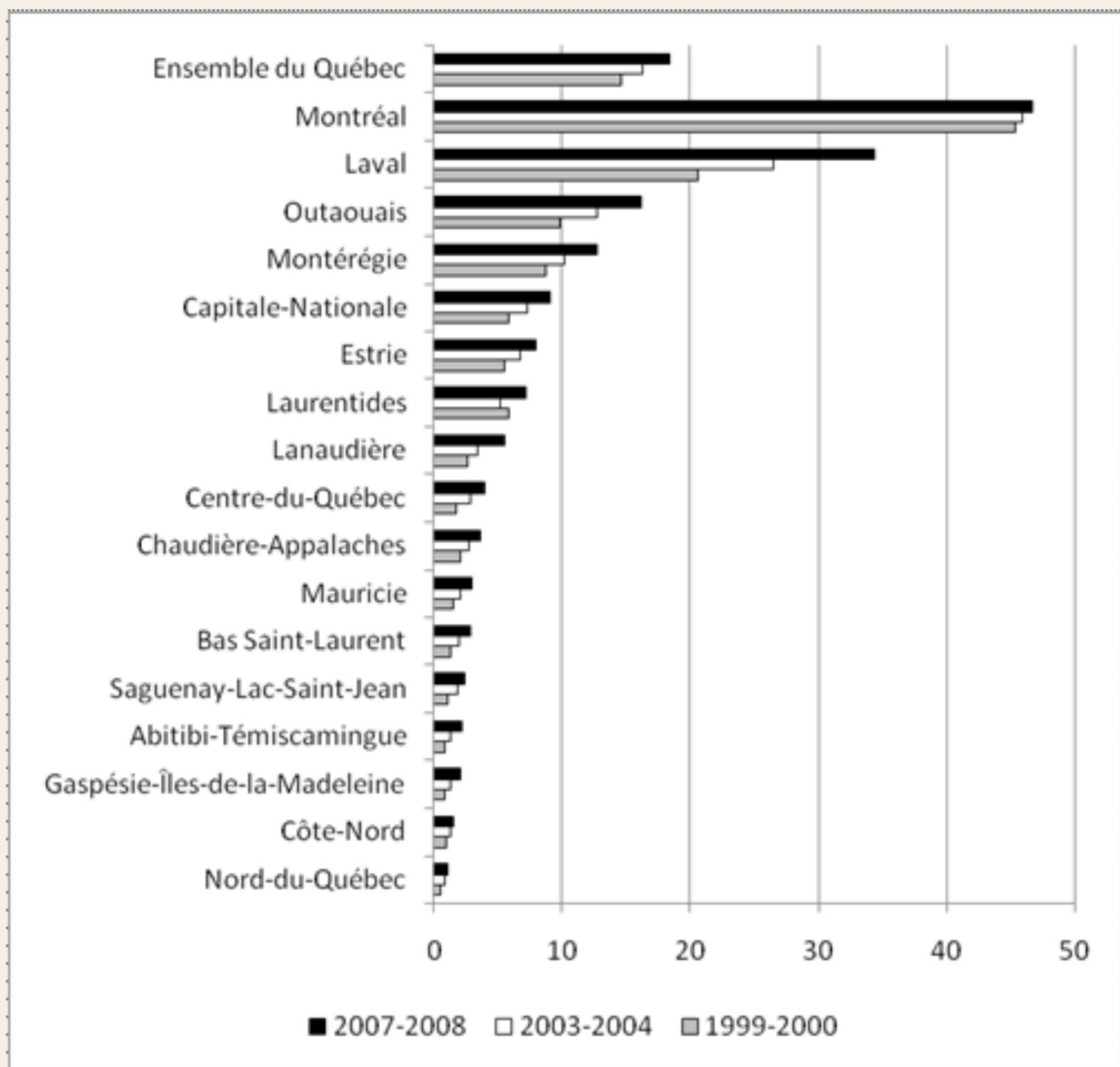


Graphique 1 : Évolution du nombre d'élèves selon le statut des générations, années scolaires 1998-1999 à 2007-2008, secteurs

francophone et anglophone (Source : Base des données EDM)

La région métropolitaine de Montréal – soit l'île de Montréal, Laval et les parties nord et sud de la couronne montréalaise – est le lieu privilégié de résidence des immigrants au Québec. Parmi les 851 555 personnes immigrantes³ estimées au recensement de 2006, 740 355, soit 87 %, habitent cette région où résident 48 % de la population québécoise totale. Toujours selon le recensement de 2006, on estime que 490 200 personnes immigrantes résident dans la seule ville de Montréal⁴, soit près de 58 % des personnes immigrantes du Québec. La population totale de la ville de Montréal représente, quant à elle, 21 % de la population totale du Québec. (Source : section « [Profils de communautés](#) »)

Cette distribution géographique des immigrants détermine celle des élèves issus de l'immigration récente. Alors que 20 % de l'ensemble des élèves du Québec résidaient sur l'île de Montréal en 2007-2008, c'était le cas de 65 % des élèves récemment immigrés. En fait, sur l'île de Montréal, près de 50 % des élèves sont issus de l'immigration récente (graphique 2). On assiste cependant à une certaine régionalisation de l'immigration au Québec. Tel que le démontre le graphique 2, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration récente est en croissance dans toutes les régions du Québec, souvent modestement, mais de manière marquée particulièrement dans la région de Laval.



Graphique 2 : Évolution des pourcentages d'élèves issus de l'immigration récente (1^{re} et 2^e génération) par région de la commission scolaire fréquentée, années scolaires 1999-2000, 2003-2004 et 2007-2008, secteurs francophone et anglophone (Source : Base des données EDM)

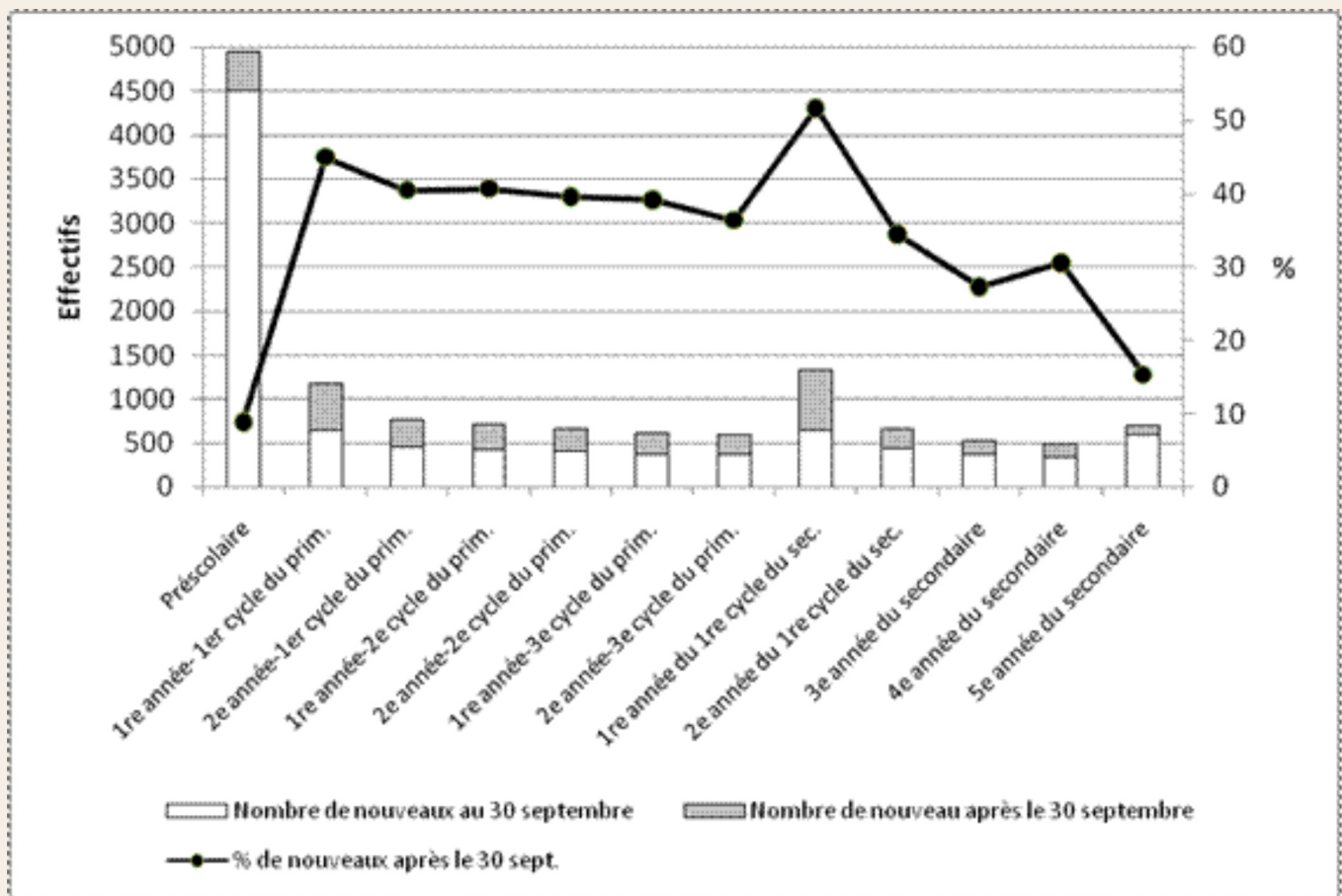
La problématique scolaire de ces élèves s'avère différente selon qu'ils sont de 1^{re} ou de 2^e génération. Une étude exploratoire de leur cheminement conclut que :

« Les élèves de deuxième génération (nés au Canada et dont les parents [un des deux] sont immigrants ou dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais) sont ceux qui

présentent le plus haut taux de réussite scolaire, non seulement par rapport aux élèves de première génération (élèves immigrants), mais également par rapport aux autres élèves. D'une part, ils sont moins nombreux à redoubler au début du secondaire et à quitter définitivement la formation générale des jeunes. D'autre part, ils sont plus nombreux à obtenir un diplôme du secondaire⁵. »

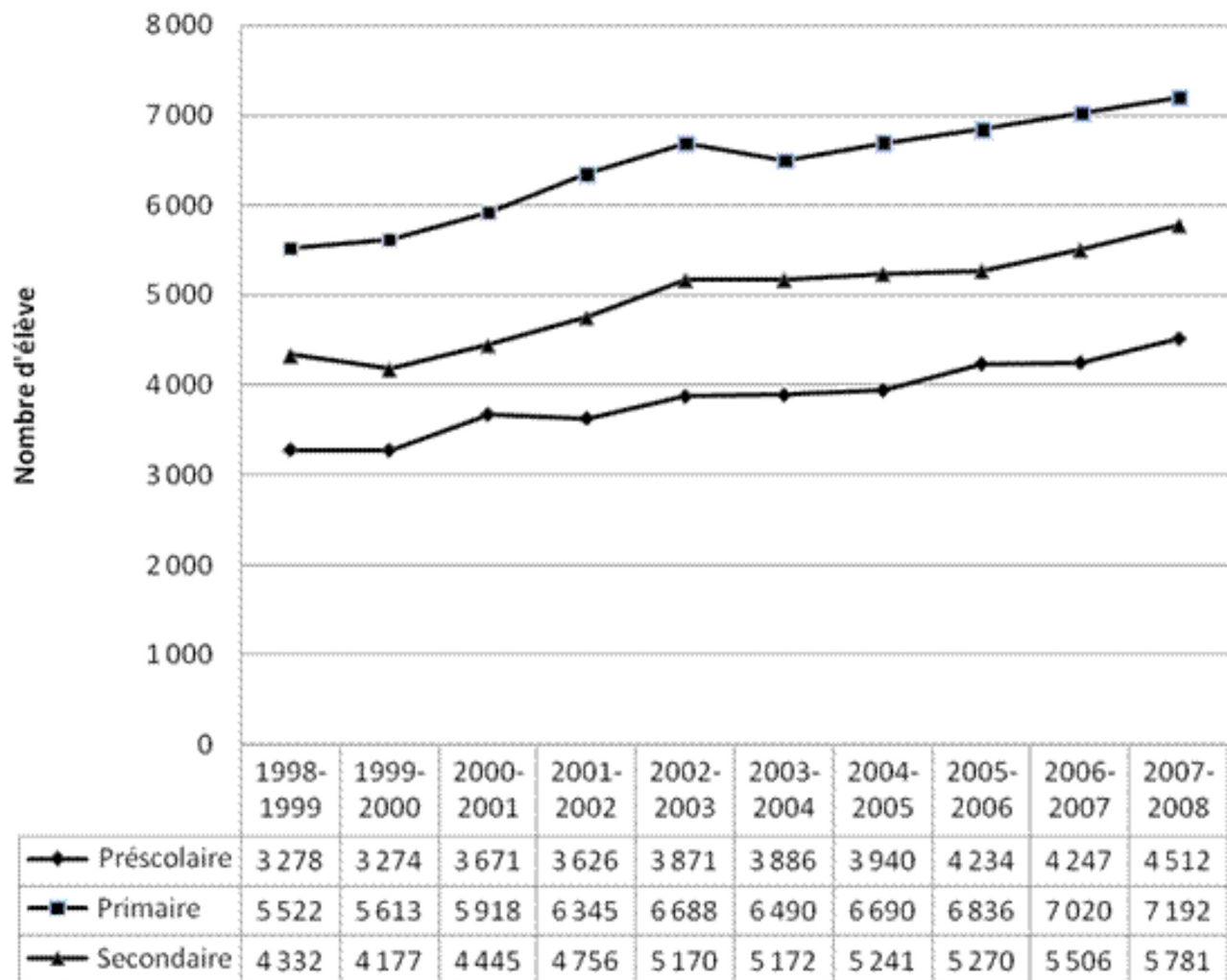
Parmi les élèves de 1^{re} génération, l'âge à l'entrée dans le système scolaire québécois aurait un impact significatif sur la réussite scolaire : « La présente recherche a permis de constater que plus les élèves de première génération arrivent tôt dans le système scolaire québécois, plus leurs chances de réussir augmentent. Ce constat a été relevé dans d'autres études⁶. »

Le fait d'intégrer un nouveau système scolaire et, en plus, dans bien des cas, de changer de langue de scolarisation, entraînerait des difficultés scolaires particulières pour les élèves qui arrivent en âge d'étudier au secondaire. Le graphique 3 rend compte du moment de l'arrivée, soit au 30 septembre ou après, des élèves immigrants qui entrent dans le système scolaire québécois pour la première fois en 2007-2008. Plus du tiers de ces élèves sont arrivés au préscolaire (37 %), 34 % sont arrivés au primaire et 28 % au secondaire. Parmi les élèves arrivés au préscolaire, une forte majorité était présente au 30 septembre 2007 (plus de 90 %). Au primaire et au secondaire, on observe d'abord des entrées plus importantes à la première année de chacun de ces ordres d'enseignement. Par ailleurs, le pourcentage des élèves qui arrivent après le 30 septembre se situe autour de 40 % au primaire et passe de plus de 50 % à la première année du secondaire à 15 % à la cinquième année.



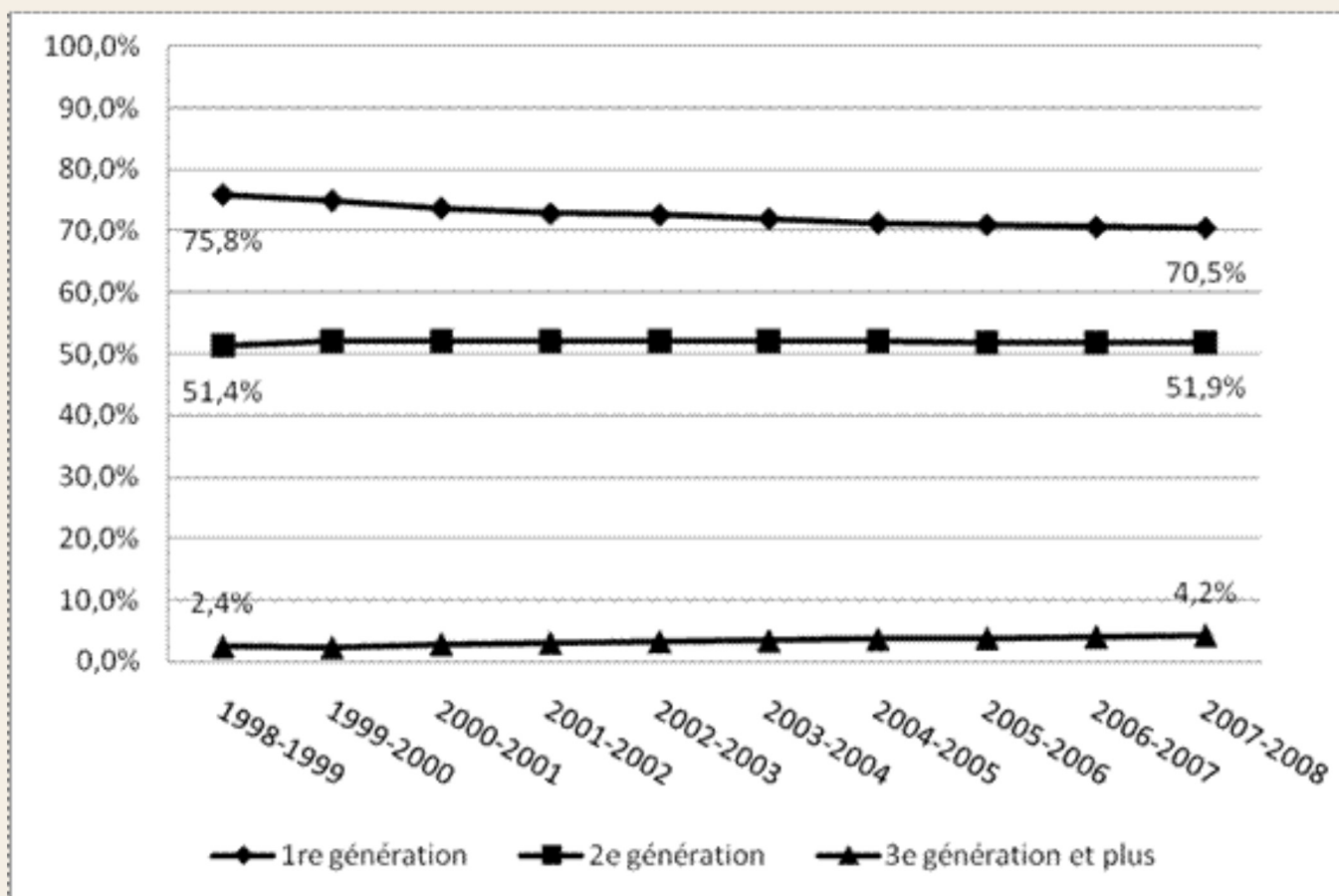
Graphique 3 : Distribution du moment d'arrivée des élèves immigrants dans le système scolaire québécois selon la classe, d'une part, et, d'autre part, pourcentage des entrées après le 30 septembre selon la classe, année scolaire 2007-2008, secteurs francophone et anglophone (Source : Base des données EDM)

Ces jeunes immigrants qui arrivent dans le système scolaire québécois francophone peuvent avoir recours au Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF). En 2007-2008, 17 486 élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ont bénéficié de ce programme, soit une augmentation globale de plus de 30 % depuis l'année scolaire 1998-1999, alors qu'il touchait 13 132 élèves (graphique 4). Globalement, c'est au primaire que l'on compte le plus grand nombre d'élèves qui ont recours au PASAF.



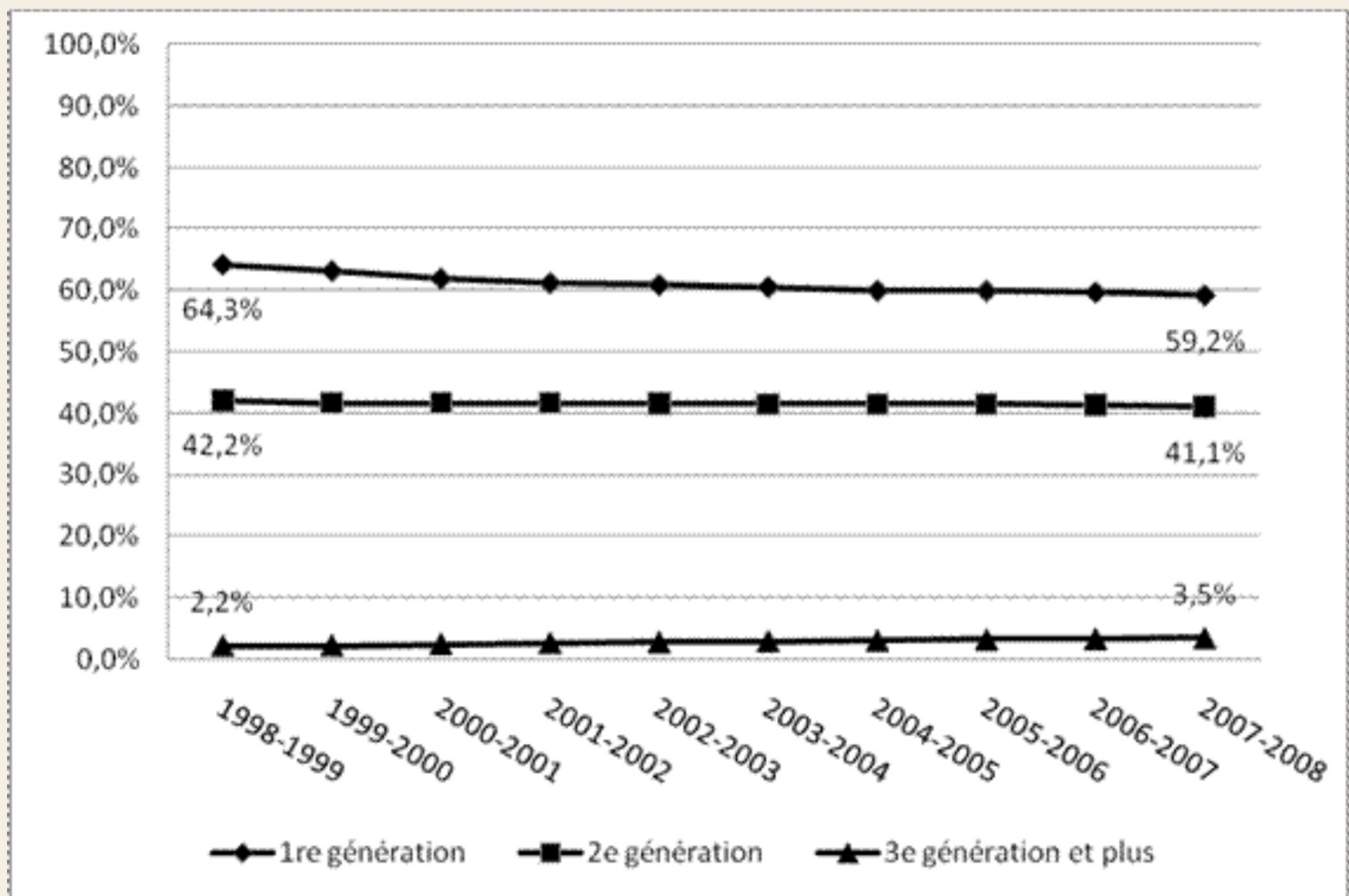
Graphique 4 : Évolution du nombre d'élèves inscrits au PASAF selon l'ordre d'enseignement, années scolaires 1998-1999 à 2007-2008, pour l'ensemble du Québec (Source : Direction générale du financement et de l'équipement, MELS)

Ces élèves qui bénéficient du PASAF sont généralement d'une langue maternelle autre que le français. Le graphique 5 présente l'évolution de leur proportion parmi les élèves issus de l'immigration récente au secteur francophone du réseau public. C'est parmi les élèves de 1^{re} génération que la proportion de non francophones (selon la langue maternelle) est la plus élevée (70,5 % en 2007-2008), bien qu'il y ait une tendance à la baisse (liée, certainement, à la politique québécoise qui insiste sur la sélection d'immigrants francophones). Chez les élèves de 2^e génération, 50 % sont d'une langue maternelle autre que le français.



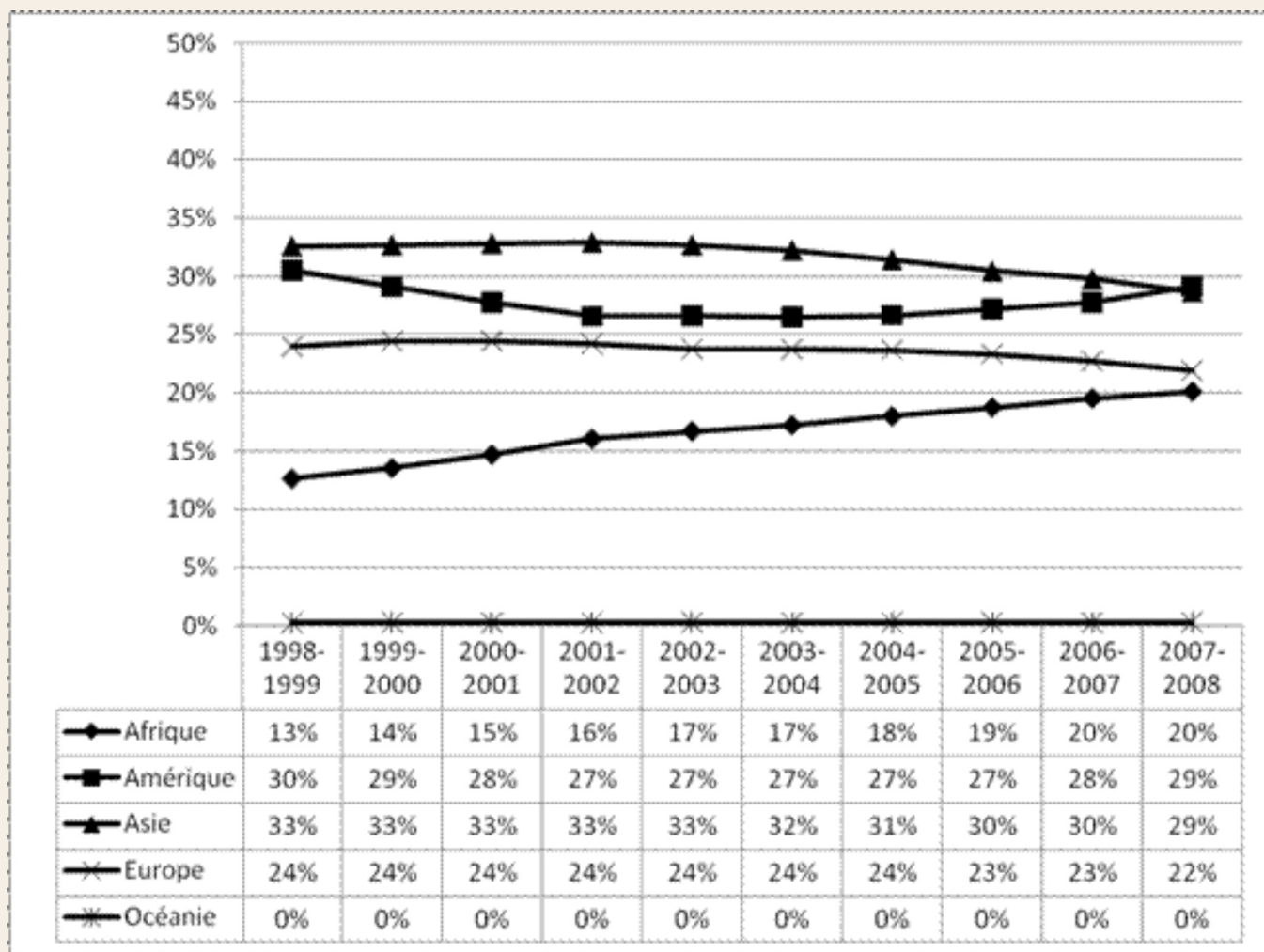
Graphique 5 : Évolution du pourcentage d'élèves d'une langue maternelle autre que le français parmi les élèves de 1^{re}, de 2^e et de 3^e génération et plus, années scolaires 1998-1999 à 2007-2008, secteur francophone seulement (Source : Base des données EDM)

Cependant, le fait d'avoir une autre langue maternelle ne décrit pas le contexte linguistique dans lequel vivent les élèves à l'extérieur de l'école. Selon l'usage des langues à la maison (graphique 6), on observe que le pourcentage d'élève qui vit dans un contexte non francophone est d'environ 10 points de pourcentage plus bas chez les élèves de 1^{re} et de 2^e génération que ce que laisse voir le graphique précédent selon la langue maternelle. Il y a donc une part appréciable d'élèves issus de l'immigration récente qui sont d'une langue maternelle autre que le français, mais qui utilisent principalement le français à la maison.



Graphique 6 : Évolution du pourcentage d'élèves d'une langue d'usage à la maison autre que le français parmi les élèves de 1^{re}, de 2^e et de 3^e génération et plus, années scolaires 1998-1999 à 2007-2008, secteur francophone seulement (Source : Base des données EDM)

L'origine géographique des immigrants évolue dans le temps en fonction des politiques d'immigration, des événements internationaux et de la conjoncture économique (graphique 7). Au fil des années scolaires 1998-1999 à 2007-2008, on a assisté à une hausse marquée de la part relative des élèves originaires d'Afrique, qui est due notamment à une hausse d'élèves en provenance d'Afrique du Nord, même si l'Amérique et l'Asie demeurent les premiers. Quant aux autres continents, leur poids relatif est plutôt stable sur la période, si ce n'est une légère baisse relative des élèves d'origine européenne et asiatique.



Graphique 7 : Évolution de la composition des élèves immigrants (1^{re} génération) selon le continent de naissance, ensemble du Québec, années scolaires 1998-1999 à 2007-2008 (Source : Base des données EDM)

Ce bref portrait décrivant la présence, dans les écoles québécoises, des élèves issus de l'immigration récente, permet de constater l'importance croissante de cette population. On devrait aussi retenir que ces élèves sont principalement présents sur l'île de Montréal, mais que leur présence s'est accentuée dans toutes les régions du Québec. Dans un portrait statistique ultérieur des élèves issus de l'immigration récente, il sera intéressant d'examiner la présence régionale des élèves issus de l'immigration ainsi que l'efficacité des services d'accueil et de francisation sur la performance et la réussite d'une part de moins en moins négligeable de nos élèves.

M^{me} Elismara Santana et MM. Alain Carpentier et Cédric Ghislain sont des professionnels de la Direction de la recherche, des statistiques et de l'information et M. Rachid Aït-Saïd est assistant de recherche à l'Institut de recherche scientifique, en prêt de service à la Direction

des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

1. Les données présentées dans cet article, sauf mention autre, correspondent à la population totale des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire des réseaux d'enseignement francophone et anglophone seulement (réseaux public et privé). Cette définition exclut les élèves scolarisés dans une langue amérindienne (un peu plus de 2 200 élèves en 2007-2008), parmi lesquels on ne retrouve pas d'élèves issus de l'immigration récente. Par ailleurs, ces données incluent, pour chaque année scolaire, les élèves qui sont entrés dans le système scolaire québécois au 30 septembre et après. En général, les statistiques officielles du MELS sur les effectifs scolaires correspondent à la population présente dans le système au 30 septembre seulement. Les élèves immigrants ont cette particularité d'entrer, pour quelques milliers d'entre eux à chaque année, après le 30 septembre.
2. La définition d'élèves issus de l'immigration qui est utilisée dans le présent article diffère de celle que l'on peut lire dans d'autres publications récentes du MELS (se référer à la note 5, ci-après).
3. « Personne ayant le statut d'immigrant reçu au Canada, ou l'ayant déjà eu. Un immigrant reçu est une personne à qui les autorités de l'immigration ont accordé le droit de résider au Canada en permanence. Certains immigrants résident au Canada depuis un certain nombre d'années, alors que d'autres sont arrivés récemment. La plupart des immigrants sont nés à l'extérieur du Canada, mais un petit nombre d'entre eux sont nés au Canada. » [Statistiques Canada](#).
4. La Ville de Montréal, occupe l'île de Montréal à l'exception des villes suivantes : Baie d'Urfé, Beaconsfield, Côte-Saint-Luc, Dollard-des-Ormeaux, Dorval, Hampstead, Kirkland, Île Dorval, Montréal-Est, Montréal-Ouest, Mont-Royal, Pointe-Claire, Sainte-Anne-de-Bellevue, Senneville et Westmount.
5. MELS, « Étude exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration : cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire », *Bulletin statistique* n^o 34, janvier 2008, page 19. (Notons que la définition retenue des élèves issus de l'immigration dans l'étude citée diffère quelque peu de celle que nous utilisons ici : nous ne considérons pas comme des élèves issus de l'immigration récente les élèves nés au Canada, de parents nés au Canada et qui sont d'une langue maternelle autre que le français ou l'anglais.)
6. « Étude exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration : cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire », p. 19.

Le cheminement scolaire des jeunes non francophones à Montréal

par Marie Mc Andrew, Jacques Ledent, Jake Murdoch et Henda Ben Salah

Le présent article relate les résultats parfois surprenants d'une étude comparative entre Montréal, Toronto et Vancouver.

Dans une société comme le Québec, où l'immigration constitue un élément central du développement social, économique et culturel, l'intégration scolaire des élèves d'origine immigrée joue un rôle essentiel dans le succès ou l'échec du projet migratoire. Alors que les parents vivent souvent une mobilité sociale descendante, ils s'attendent à ce que le système scolaire permette à leurs enfants de réaliser leur plein potentiel et surtout, de maximiser leurs chances d'avoir plus tard une meilleure vie.

La *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998) a fait de l'égalité des chances un de ses trois principes structurants. Elle a également fait valoir l'importance d'effectuer des états de situation nuancés sur la scolarisation des jeunes issus de l'immigration, en tenant compte de leur grande diversité et en identifiant les facteurs qui avaient le plus d'influence à cet égard. En effet, la littérature disponible nous montre que, un peu partout dans le monde, les élèves de première ou de deuxième génération ont des profils extrêmement variés de réussite ou d'échec scolaire, et que leur situation ne peut être appréhendée qu'en rapport avec d'autres variables.

Une première école de pensée insiste sur la relation étroite qui existe entre l'appartenance de classe et les résultats scolaires (Zady et Portes 2001).

On invoque comme cause de l'échec scolaire de certains groupes culturels la pauvreté qui induit un déficit culturel ainsi qu'un manque d'implication des familles dans la scolarisation de leurs enfants. Cependant, d'autres auteurs (Collier 1989; Cummins 2000) nous rappellent que les caractéristiques prémigratoires des individus, ainsi que leurs compétences linguistiques, doivent être prises en compte puisqu'elles modulent l'impact de la variable socio-économique.

D'autres études ont insisté sur un ensemble d'explications socioculturelles, telles que le rapport positif ou conflictuel avec la société d'accueil lié à l'histoire (Ogbu et Simmons 1998), ou encore certaines valeurs et caractéristiques des cultures d'origine. Celles-ci seraient souvent proches des exigences spécifiques de la sous-culture scolaire, comme le respect de l'autorité et la valorisation de l'écrit (Peng et Wright 1994; Chow 2004).

Finalement, plusieurs travaux (Gillborn et Gipps 1996; Dei 1996) font valoir que les différences, sur le plan de la réussite, entre divers groupes d'élèves issus de l'immigration peuvent être attribuables à des facteurs systémiques comme l'adaptation du système scolaire et de certaines écoles à la diversité, ou encore les attitudes des enseignants à l'égard des populations immigrées en général et de certains sous-groupes en particulier.

Dans le cadre d'une recherche comparative, menée dans le secteur francophone à Montréal et dans le secteur anglophone à Toronto et à Vancouver¹, nous avons tenté de mieux comprendre le rôle que peut jouer chacun de ces facteurs, dans la limite des variables disponibles dans les banques de données des gouvernements provinciaux et locaux concernés.

L'étude porte sur la cohorte des jeunes qui a commencé le secondaire en septembre 1999 et que nous avons suivie jusqu'en juin 2007. Nous avons privilégié, pour des raisons de comparabilité avec les autres sites, le marqueur linguistique pour définir le groupe-cible, soit, dans le cas du secteur francophone des trois commissions scolaires de Montréal, les élèves qui n'ont pas le français comme langue d'usage à la maison². Le groupe-contrôle comptait 9 210 élèves et le groupe-cible 4 750. Au sein du groupe-cible, nous avons distingué, dans l'analyse descriptive, dix sous-groupes ayant les effectifs d'élèves les plus élevés, et dans l'analyse de régression, cinq sous-groupes répondant aux exigences de taille minimale.

Les facteurs étudiés concernaient les caractéristiques sociodémographiques des élèves (sexe, lieu de naissance et revenu familial médian dans les zones de recensement où vivaient leurs familles), des

indicateurs liés à leur processus de scolarisation (âge à l'arrivée au secondaire, niveau à l'entrée dans le système scolaire, recours au soutien linguistique, fréquence de changement d'école) et enfin, les caractéristiques des écoles qu'ils avaient fréquentées (secteur privé ou public, écoles des déciles 8, 9 et 10 de l'indicateur *Agir autrement*, taux de concentration du groupe-cible).

Plusieurs indicateurs du cheminement et de la réussite scolaire ont été colligés, mais nous nous intéresserons ici uniquement à deux d'entre eux, le taux cumulatif d'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) après sept ans, ainsi que le choix de cours sélectifs en mathématiques et en sciences qui permettent d'accéder aux voies les plus recherchées au cégep.

Caractéristiques des jeunes non francophones à Montréal

Les élèves non francophones du secteur francophone affichent, à Montréal, un profil très diversifié en ce qui concerne leurs caractéristiques sociodémographiques, leur expérience scolaire ainsi que la nature des écoles qu'ils fréquentent. Cependant, celui-ci est généralement plus négatif que celui des élèves francophones, ce qui pourrait laisser augurer des difficultés scolaires potentielles.

Ainsi, comme on pouvait s'y attendre, ils sont beaucoup plus souvent nés à l'étranger que les élèves du groupe-contrôle (60,9 %), ce pourcentage s'avérant maximal chez les élèves locuteurs du tamoul (96,5 %), et moins important au sein des communautés d'implantation plus ancienne, comme les locuteurs du vietnamien (36,8 %). On les retrouve aussi plus souvent dans le quintile le plus faible des revenus familiaux médians (30,3 % *versus* 14,7 %), avec ici encore des différences marquées qui vont de 12,6 % pour les locuteurs du portugais à 41,5 % pour les locuteurs du créole.

À l'exception des changements d'école, où leur profil est assez similaire à celui des francophones, les non-francophones connaissent également un processus de scolarisation au secondaire un peu moins favorable que celui du groupe-contrôle. La grande majorité de ces élèves ont intégré le système scolaire dès le primaire (80,7 %), ce qui les rapproche des locuteurs du français (89,2 %). Cependant, certains groupes comptent un nombre important d'élèves arrivés au secondaire, tout particulièrement chez les groupes d'immigration récente comme les locuteurs du tamoul (44,7 %) ou ceux du tagalog (33,3 %). Le groupe-cible est aussi moins nombreux à intégrer le secondaire plus tôt que prévu (58,8 % *versus* 80 %), alors qu'un pourcentage relativement élevé (11,2 %) arrive même avec deux ans ou

plus de retard.

Bien entendu, les élèves non francophones ont beaucoup plus souvent recours au soutien linguistique (19,5 %), avec des pointes chez les locuteurs du tamoul (52,9 %), ceux du tagalog (38,5 %) et ceux du perse (33 %). Cependant, les banques de données ne nous permettaient pas de savoir s'ils avaient bénéficié de cette mesure au primaire.

En ce qui concerne les caractéristiques des écoles, les élèves non francophones fréquentent un peu moins l'école privée que les élèves francophones (22,3 % *versus* 36,2 %). Cependant, ici encore, les différences intergroupes sont marquées (locuteurs du vietnamien, 30,8 %, comparativement aux locuteurs du tagalog, 2 %). Dans le groupe-cible, 39,7 % fréquentent aussi un établissement où la proportion d'élèves qui n'ont pas le français comme langue maternelle à la maison dépasse les 50 %. Les locuteurs du tamoul et du tagalog apparaissent comme particulièrement concentrés (72,9 % et 69,8 %). Cependant, on ne note pas de différence significative entre le groupe-cible et le groupe-contrôle dans la fréquentation d'une école publique identifiée comme défavorisée (61,3 % *versus* 58,1 %). Cela s'explique probablement par le fait que les élèves francophones montréalais sont plus défavorisés que ceux de l'ensemble du Québec.

Le cheminement scolaire

Malgré ce profil globalement à risque, les élèves non francophones du secteur francophone à Montréal présentent, sur le plan du cheminement scolaire, des résultats similaires à ceux du groupe-contrôle, et même pour certains sous-groupes, clairement supérieurs. Cet avantage relatif s'accroît lorsqu'on tient compte, par le biais d'analyses de régression multiple, de leurs caractéristiques initiales moins favorables.

Ainsi, en ce qui concerne les données brutes, sept ans après leur entrée au secondaire, les non-locuteurs du français ont obtenu leur diplôme de façon quasi équivalente à celle des locuteurs du français (59,5 % *versus* 61,6 %). Cependant, ils ont davantage bénéficié des deux années supplémentaires, puisque cinq ans après leur entrée au secondaire, le hiatus à cet égard dépassait 7 %.

Les différences intergroupes sont toutefois marquées et ne peuvent être liées uniquement aux caractéristiques des élèves, car aucun groupe ne présentait une accumulation ou une absence systématique des facteurs de risque. À un extrême du continuum, on trouve les locuteurs du vietnamien

(82,4 %), suivis des locuteurs du chinois (77,6 %); au bas de l'échelle, ceux de l'espagnol (51,5 %) et du créole (39,9 %).

Par ailleurs, les analyses de régression multiple montrent que lorsque l'on tient compte de leurs caractéristiques de départ, la probabilité d'obtention d'un DES chez les élèves non francophones est supérieure à celle des élèves francophones (rapport de cote de 1,39). Mais elles illustrent également l'existence de différences majeures entre les groupes. Les locuteurs du chinois ont ainsi trois fois plus de chances que les francophones d'obtenir leur diplôme, alors que chez les créolophones, la probabilité est de quatre fois moins.

Ce profil favorable des élèves non francophones, indépendamment ou du moins en large compensation de leurs caractéristiques initiales, est illustré également par les analyses que nous avons menées sur l'accès à des cours sélectifs menant au cégep, que nous décrirons ici plus rapidement. Dans ce cas, le rapport global de la cote des élèves non francophones et des élèves francophones s'élève à 1,61 et connaît des variations très importantes (par exemple, les locuteurs du chinois et du créole connaissent respectivement des rapports de cote de 5,90 et de 0,26).

L'hypothèse d'une plus grande résilience scolaire des élèves non francophones semble donc confirmée. D'une part, ils obtiennent davantage un diplôme d'études secondaires que leurs caractéristiques initiales ne le laisseraient supposer et, d'autre part, leur choix de cours sélectifs est plus favorable que leur profil de diplomation secondaire.

Cependant, la variation marquée entre les sous-groupes amène à mettre fortement en doute la pertinence de l'utilisation de larges catégories comme *élèves allophones* ou *élèves issus de l'immigration* ou même *élèves issus des minorités visibles*, puisque les groupes aux deux extrêmes du continuum en font théoriquement partie.

Les facteurs déterminants de la réussite scolaire

Au-delà de ces importantes différences intergroupes, notre étude a permis de cerner les facteurs sociodémographiques, liés au processus de scolarisation ou aux caractéristiques des écoles, qui ont le plus d'impact sur l'obtention du DES³. Certains de nos résultats s'inscrivent dans la foulée des conclusions de l'ensemble des recherches relatives au succès scolaire de tous les élèves. Ainsi, le genre féminin et la fréquentation d'une école privée ont un fort impact positif sur la probabilité d'obtenir un diplôme. De même, le fait d'arriver en retard au secondaire, le changement

fréquent d'école et le besoin de soutien linguistique au secondaire diminuent les chances des élèves non francophones de réussir leurs études secondaires.

D'autres résultats sont plus surprenants, ou du moins révèlent une spécificité des jeunes non francophones par rapport aux jeunes francophones. Ainsi, le revenu familial médian et la fréquentation d'une école des déciles 8, 9 et 10 d'*Agir autrement* se sont avérés non significatifs, alors qu'ils jouaient un rôle important pour les élèves du groupe-contrôle. Notre indicateur à cet égard n'est pas sans limite, puisqu'il n'est pas lié aux familles des élèves mais à l'aire de diffusion des données du recensement où elles habitent (code postal). Toutefois, ces résultats semblent confirmer que chez les communautés issues de l'immigration, il peut exister un important hiatus entre leur position socio-économique dans le pays d'accueil et leur capital culturel et scolaire réel, largement influencé par leur statut dans leur pays d'origine.

De même, le fait d'être né au pays ou d'avoir intégré le système scolaire dès le primaire ne joue pas le rôle que leur attribuent parfois les enseignants ou l'opinion publique. Ces deux facteurs se révèlent non significatifs. On peut penser ici que l'effet positif d'être né à l'étranger ou d'intégrer le système scolaire au secondaire chez certains groupes, sans doute les plus performants, est annulé par l'effet négatif que cette variable a chez d'autres groupes, sans doute les moins performants. Quant à la concentration des élèves du groupe-cible, elle ne s'est avérée que légèrement négative, et ce, uniquement dans le cas où elle dépasse 75 % d'élèves du groupe-cible.

L'élève non francophone à risque « type » est donc un garçon arrivé en retard au secondaire, fréquentant une école publique à plus de 75 % de clientèle allophone, ayant changé souvent d'établissement et qui a encore besoin de soutien linguistique au secondaire. Cependant, étant donné les importantes variations intergroupes, tous les élèves du groupe-cible correspondant à ce profil sont loin de connaître des problèmes scolaires.

Conclusion

Dans l'ensemble, les élèves non francophones du secteur francophone montréalais ne constituent pas *a priori* une clientèle à risque. Cependant, certains sous-groupes définis en fonction de leur langue d'usage à la maison ou de leur profil particulier de scolarisation connaissent une situation préoccupante. Plusieurs des facteurs que nous avons identifiés comme influençant la dynamique de leur cheminement scolaire sont

aujourd'hui bien compris et pourraient faire l'objet d'actions ciblées de la part des décideurs. D'autres, cependant, ont besoin d'être davantage explorés.

Les différences intergroupes sur le plan de la réussite bénéficieraient, en effet, d'approches plus fines, largement qualitatives. Celles-ci pourraient vérifier la pertinence des explications de type culturel (valeurs et cultures d'origine, pratiques familiales), structurel (stratégies communautaires, rapport à la société d'accueil) et systémique (attitudes plus ou moins favorables du système à l'égard de certains groupes).

Par ailleurs, dans les résultats d'écoles dont la composition de la clientèle non francophone est sensiblement similaire, la variance est importante. Il conviendrait donc de mieux cerner l'impact, dans chaque établissement, du leadership de la direction, des programmes et des services qui y sont offerts ou même du climat plus ou moins inclusif qui y règne.

M^{me} Marie Mc Andrew est professeure au Département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques, à l'Université de Montréal. M. Jacques Ledent est professeur et chercheur à l'INRS Urbanisation, Culture et Société, à l'Université du Québec, directeur du Centre interuniversitaire d'études démographiques (CIED) et coordonnateur de l'Observatoire statistique d'Immigration et métropoles. M. Jake Murdoch est professeur au Département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation, à l'Université de Montréal et M^{me} Henda Ben Salah est postdoctorante à la Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques, à l'Université de Montréal.

Références bibliographiques

CHOW, H. « The effects of ethnic capital and family background on school performance: a case study of Chinese-Canadian adolescents in Calgary », *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 50, n^o 3, [version électronique], 2004.

COLLIER, V. « How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language », *TESOL Quarterly*, vol. 23, n^o 3, 1989, p. 509-531.

CUMMINS, J. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children Caught in the Crossfire*, Toronto, Multilingual Matters, 2000.

DEI, G. *Antiracist Education: Theory and Practice*, Halifax, Fernwood Publishing, 1996.

GILLBORN, D. et C. GIPPS. *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils*, London, Office for Standards in Education, 1996.

MC ANDREW, M. et autres. *Le cheminement et les résultats scolaires des jeunes d'origine immigrée à Montréal, Toronto et Vancouver : une analyse comparative*, rapport final soumis au Conseil canadien de l'apprentissage et à Citoyenneté et Immigration Canada, 2009a.

[www.chereum.umontreal.ca]

MC ANDREW, M. et autres. « Les carrières scolaires des jeunes allophones à Montréal, Toronto et Vancouver : une analyse comparative », article soumis au *Journal de l'intégration et de la migration internationale*, 2009b.

OGBU, J. et H. SIMMONS. « Voluntary and involuntary minorities. A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education », *Anthropology and Educational Quarterly*, vol. 29, 1998, p. 155-188.

PENG, S.S. et D. WRIGHT. « Explanation of academic achievement of Asian American students », *Journal of Educational Research*, vol. 87, n° 6, 1994, p. 346-352.

ZADY, M. et P. PORTES. « When low SES parents cannot assist their children in solving science problems », *Journal of Education for Students Placed at Risk*, vol. 6, n° 3, 2001, p. 215-229.

-
1. Coordonnée par Marie Mc Andrew, cette recherche a été financée conjointement par le Conseil Canadien sur l'Apprentissage (CCA) et Citoyenneté et Immigration Canada (CIC). Nous ne présentons ici que les résultats montréalais. Pour une perspective comparative, le lecteur peut se référer à MC ANDREW, M. et autres 2009a et b.
 2. L'échantillon inclut donc un certain nombre d'élèves anglophones de pays divers, mais qui sont très largement de première ou de deuxième génération.
 3. Nous nous limitons à cet indicatif à cause de la contrainte d'espace, mais aussi parce que le choix de cours sélectifs s'est avéré influencé par beaucoup moins de facteurs.

La réussite scolaire des élèves immigrants : facteurs à considérer

par Yamina Bouchamma

Les études tant internationales que nationales et provinciales montrent les défis qui se posent à l'école relativement à la réussite des élèves. Le présent article recense les principaux facteurs qui influencent cette réussite.

Le Conseil canadien de développement social, dans une étude menée auprès de 230 000 enfants et adolescents nouvellement arrivés au pays, a révélé que les principaux problèmes auxquels font face les jeunes immigrants sont : l'isolement social (particulièrement au secondaire), l'apprentissage de la langue (l'anglais ou le français) et les difficultés de leurs parents à se trouver un emploi. La plupart disent faire face à un certain isolement, à des actes d'intimidation et à des difficultés dans leurs travaux scolaires (Lock et Hanvey 2000).

Les résultats de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) de Statistique Canada (2001) montrent que :

- Les enfants d'immigrants réussissent en moyenne aussi bien que les enfants de personnes nées au Canada, dans tous les aspects du rendement scolaire (lecture, rédaction, mathématiques et aptitudes globales);
- Les enfants immigrants dont la langue maternelle est l'anglais ou le français obtiennent des résultats élevés en lecture, comparativement

à ceux dont la langue parlée à la maison est autre que le français ou l'anglais;

- Après un certain nombre d'années passées dans le réseau scolaire du Canada, le rendement de ces enfants en lecture se rapproche de celui des enfants de parents nés au Canada;
- Les résultats montrent qu'en règle générale, les élèves immigrants, à l'âge de 13 ans, obtiennent dans presque tous les domaines des résultats aussi bons que ceux des élèves nés au Canada (Statistique Canada 2001).

Plus récemment, le Programme d'indicateurs pour le suivi des acquis (PISA) a montré que le Canada figure parmi les pays où les différences de performance sont relativement peu importantes entre élèves issus de l'immigration et élèves du pays d'accueil, grâce à des programmes de soutien linguistique bien établis et dont les objectifs et les normes sont définis assez clairement [Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) 2006].

Au Québec, les résultats vont dans le même sens. Le pourcentage des élèves issus de l'immigration qui accusent un retard, toutes langues confondues, diminue : il passe de 30,3 % à 27 %, 24,6 % et 21,7 % respectivement, pour 1994-1995, 1997-1998, 2000-2001 et 2003-2004. On note aussi que les retards au secondaire sont plus importants que les retards au primaire, et ce, pour toutes les années. En fait, les difficultés initiales des élèves à risque augmentent avec le temps (Marchesi 1998).

Tableau 1 : Élèves en retard parmi les élèves issus de l'immigration au primaire et au secondaire : années 1994-1995, 1997-1998, 2000-2001 et 2003-2004

Années	1994-1995			1997-1998			2000-2001			2003-2004		
	P	S	T	P	S	T	P	S	T	P	S	T
%	20,6	42,2	30,3	18,0	38,5	27	15,9	36	24,6	13	32,5	21,7

Source : MELS (2006)

D'autres études à plus petite échelle montrent également les différents facteurs de risque qui influencent la réussite scolaire des élèves immigrants (Van Ngo et Schleifer 2005). Ces facteurs sont nombreux. Les écrits relatent certaines caractéristiques individuelles, socioéconomiques et culturelles (revenu familial, pays d'origine, religion pratiquée, langue parlée à la maison, niveau de scolarité des parents, etc. (Blair et Qian 1998; Marks 2005; Marchesi 1998) ainsi que de facteurs scolaires (composition ethnique de l'école et moyens mis en œuvre dans chaque école pour faciliter l'apprentissage (Moisset et autres 1995).

Facteurs psychologiques et individuels

Plusieurs recherches font état du quotidien difficile des jeunes immigrants qui, tout en faisant face à plusieurs défis d'adaptation, doivent réussir des études qu'ils entreprennent dès leur arrivée au pays (Mc Andrew 2001).

Durant leur processus d'adaptation, ces jeunes vivent souvent des changements d'ordre cognitif et émotif pour diverses raisons : choc des cultures, manque d'expérience quant aux normes et pratiques culturelles, rupture avec sa langue, sa culture, sa communauté et sa famille, absence de modèles et de mentors, solitude, etc. (Van Ngo et Schleifer 2005).

En fait, ces difficultés varient selon certaines caractéristiques telles que l'âge auquel ils arrivent dans la société d'accueil, le fait qu'ils sont réfugiés ou non ou leur niveau de connaissance de la langue.

- Le choc culturel touche davantage ceux qui arrivent au Canada à l'adolescence que ceux qui arrivent plus jeunes, ces derniers ayant tendance à s'adapter plus facilement sur le plan social (Dalley 2004). Les adolescents éprouvent souvent des difficultés à nouer des amitiés, étant donné qu'à cet âge, leurs pairs ont déjà un réseau social bien établi (Van Ngo et Schleifer 2005).
- Les enfants réfugiés, qui ont été témoins de violence dans leur pays d'origine, sont très vulnérables au syndrome de stress post-traumatique (SSPT) (Beiser et autres 2005).

Facteurs socioéconomiques et culturels

Les nouveaux arrivants éprouvent des difficultés à subvenir à leurs besoins essentiels (Van Ngo et Schleifer 2005). Ils habitent souvent dans des quartiers défavorisés où le risque de décrochage est plus présent (Beiser et autres 2005). Les jeunes vivent un *processus d'acculturation*, c'est-à-dire de

réajustement en réponse à la discontinuité, qui provoque des déséquilibres (par rapport aux valeurs, aux normes, aux modes de vie et à la culture en général) qui les séparent de la leur (Kanouté 2002). Ils doivent faire de grands efforts pour se « construire une identité culturelle positive » (Van Ngo et Schleifer 2005).

Langue

La connaissance d'une langue officielle est de plus en plus considérée comme essentielle à l'intégration économique et sociale (Jedwab 2005). La méconnaissance de la langue représente la première source de toutes les difficultés scolaires qui se traduisent par l'échec scolaire (Blackwell et Melzak 2000), l'isolement culturel et social (Long et Amaya 2007) ou un sentiment de détresse important (Ditisheim 1990; Beaulieu et Lavallée 1992). En contrepartie, sa maîtrise représente la clef de toute acquisition de connaissances (Loyer 1987 : 17-18; Moisset et autres 1995). En effet, à court terme, la langue est cruciale pour l'accueil et l'intégration des enfants qui ne connaissent ni le français ni l'anglais.

À long terme, les capacités de lecture et d'écriture sont particulièrement importantes pour ces enfants, puisqu'elles contribuent à assurer leur autodétermination, leur mobilité sociale, la réussite de leur intégration à la société et leur réussite scolaire, de même qu'à leur offrir de meilleures possibilités économiques dans l'avenir (Carter, Polevychok et Friesen 2006).

Le Canada, comme d'autres pays de l'OCDE, affiche un lien fort entre la performance des élèves en mathématiques et la langue qu'ils parlent au foyer. Les écarts de performance associés à la langue parlée en famille restent importants même lorsqu'on prend en considération le niveau de formation et le statut professionnel des parents (OCDE 2007).

Les premières expériences de lecture et d'écriture ainsi que la langue de socialisation à la maison et dans la communauté déterminent la réussite scolaire (Guofang 2001), d'où l'importance que les premières pratiques d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, chez les enfants de minorités ethniques, soient encadrées avant même de commencer l'école.

Facteurs scolaires

Les élèves sont moins susceptibles de participer aux activités de l'école et ont de la difficulté à établir des liens avec leurs pairs et avec le personnel de l'école (Van Ngo et Schleifer 2005).

Enseignants

Le Conseil canadien de développement social, dans son étude menée auprès de 230 000 enfants et jeunes nouvellement arrivés au pays, a relevé les faits suivants :

- Les jeunes n'ont pas tous une perception négative de l'école, mais ce sont surtout ceux des minorités visibles qui disent faire face au racisme et à la xénophobie;
- Plusieurs élèves pensent que les enseignants et les membres du personnel font partie du problème au lieu d'être là pour proposer des solutions.

L'école doit relever plusieurs défis, notamment face à l'absence de programmes pour préparer les élèves de la société d'accueil à vivre dans une société diversifiée (Cline, DeAbreu et Fihosy 2002).

Plusieurs écrits soulignent aussi le manque de programmes pour préparer les enseignants à travailler dans un contexte caractérisé par la diversité culturelle. Ces derniers disent souvent qu'ils n'ont jamais abordé le thème ayant trait à la discrimination lors de leur formation initiale ou continue. Ils constatent également que les programmes de formation ne les ont pas préparés à enseigner à ces élèves et qu'ils ont dû l'apprendre sur le tas (Cline, DeAbreu et Fihosy 2002; Brown et Medway 2007).

Les défis de l'école varient selon qu'elle se trouve en milieu rural ou en milieu urbain. Les petits centres se caractérisent par la pénurie de ressources humaines et matérielles ce qui a pour conséquence un manque de soutien aux jeunes pour faire face aux défis scolaires et particulièrement à l'apprentissage de la langue et aux problèmes relationnels que les jeunes peuvent vivre (Bouchamma 2008, Van Ngo et Schleifer 2005).

Lien entre l'école et la famille

L'arrivée au Canada représente pour beaucoup de familles l'espoir d'une

réussite scolaire et sociale pour leurs enfants. La réussite scolaire reste donc au cœur même du processus d'immigration de plusieurs familles (Quell 2002).

En fait, les parents peu scolarisés ont souvent de grandes attentes par rapport à la réussite scolaire de leurs enfants (Schaller et autres 2007). Sur ce point, l'OCDE constatait la motivation et l'attitude positive des élèves issus de l'immigration à l'égard de l'école et recommandait aux établissements scolaires de prendre les dispositions nécessaires pour faciliter l'apprentissage chez ces élèves et les aider à réussir (OCDE 2006).

La collaboration entre l'école et la famille immigrante a des effets positifs nombreux. Elle permet d'établir le dialogue (Bhattacharya 2000) et de contrer l'abandon scolaire. Dans ce sens, le lien parents-enseignants agit comme effet protecteur contre le décrochage (Bhattacharya 2000), permettant d'augmenter la motivation des élèves et par là, leurs chances de réussite (Vatz-Laaroussi et autres 2005).

Cependant, si les études montrent un lien positif entre la participation parentale et la réussite scolaire, la participation des immigrants reste inférieure à celle de parents nés au Canada et de classe moyenne. Les raisons peuvent inclure le statut socioéconomique, le niveau d'instruction, l'aisance à parler la langue, le statut de communauté d'immigrant, le nombre d'années de résidence, les relations entre la culture majoritaire et la culture d'origine et les attitudes des enseignants envers les immigrants (Kanouté et Saintfort 2003).

Après ce tour d'horizon très rapide des facteurs de risque qui affectent la réussite scolaire des élèves immigrants, il convient de souligner la complexité de la question, qui exigerait des études exhaustives pour expliquer la réussite scolaire de ces élèves et surtout des études qui permettraient de mieux outiller par la suite les différents intervenants auprès d'eux (entre autres, les enseignants, relativement à leurs pratiques pédagogiques et les directions d'écoles, quant à leurs méthodes de gestion).

M^{me} Yamina Bouchamma est professeure au Département de fondements et pratiques en éducation de la Faculté des sciences de l'éducation, à l'Université Laval.

Références bibliographiques

BHATTACHARYA, G. « The school adjustment of South Asian immigrant

children in the United States », *Adolescence*, n° 35, 2000, p. 77-86.

BEAULIEU, H. et C. LAVALLÉE. *L'éducation interculturelle en T.E.S.G. C'est tout un programme!*, Montréal, Cégep du Vieux-Montréal, 1992.

BEISER, M. et autres. « La nouvelle étude sur les enfants et les jeunes canadiens. Recherche visant à pallier un manque dans le Plan d'action national pour les enfants », *Canadian Issues-Thèmes canadiens*, printemps 2005, p. 22-26.

BLACKWELL, D. et S. MELZAK. *Far from the Battle but Still at War: Troubled Refugee Children in School*, Child Psychotherapy Trust, (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 462 489), 2000.

BOUCHAMMA Y. « Les défis de l'école en milieu minoritaire francophone face à l'intégration des élèves immigrants », *Canadian Issues-Thèmes canadiens*, (sous presse).

BROWN, K. E. et F. J. MEDWAY. « School climate and teacher beliefs in a school effectively serving poor South Carolina (USA) African-American students: A case study », *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, n° 4, 2007, p. 529-540.

CARTER, T., M. POLEVYCHOCK et A. FRIESEN. « Les quartiers centraux de la ville de Winnipeg et les problématiques associées à la diversité croissante », *Nos diverses cités*, n° 2, été 2006, p. 55-61.

CLINE, T., G. De ABREU et C. FIHOSY. *Minority Ethnic Pupils in Mainly White Schools*, Research Report, Department for Education and Skills, London (England), 2002, 179 p. (ERIC Document Reproduction Service ED471043).

DALLEY, P. *Choix scolaire des immigrants francophones à Edmonton, Alberta*, Rapport de recherche, 2004.

DITISHEIM, M. « Multi-ethnies. Multi-garderies : L'intégration des enfants immigrants dans les garderies », *Petit à petit*, vol. 8, n° 6, 1990, p. 7-12.

GUOFANG, Li. « Literacy as situated practice », *Canadian Journal of Education*, vol. 26, n° 3, 2001, p. 57-75.

JEDWAB, J. « Neither finding nor losing our way: the debate over canadian

multiculturalism », *Canadian Diversity*, vol. 4, n^o 1, 2005, p. 95-102.

KANOUTÉ, F. « Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n^o 1, 2002, p. 171-190.

KANOUTÉ, F. et M. SAINTFORT. « La relation école-famille immigrante » (The immigrant family-school relationship), *Education Canada*, vol. 43, n^o 1, 2003, p. 28-31.

LOCK, J. K. et L. HANVEY. *Les jeunes immigrants au Canada*, Conseil canadien de développement social, 2000.

LONG, N. H. et B. AMAYA. « “ Nous ” et “ les autres ” : identité culturelle chez les Latino-Américains en milieu rural au Nouveau-Brunswick », *Nos diverses cités*, n^o 3, été 2007, p. 170-175.

LOYER, L. et autres. *Portrait ethnologique des élèves dans les écoles de la C.E.C.M., régions françaises, Deuxième partie*, Montréal, C.E.C.M, juin 1987.

MARCHESI, A. « Meeting the needs of students at risk », *Education Canada*, vol. 38, n^o 2, 1998, p. 22-30.

MARKS, G.N. « Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries », *Ethnic and Racial Studies*, vol. 28, n^o 5, 2005, p. 925-946.

Mc ANDREW, M. *Immigration et diversité à l'école, le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2001.

MOISSET, J. et autres. « Les jeunes des communautés culturelles du Québec et leur rendement scolaire », *Études et recherches* vol. 2, n^o 4, Sainte-Foy, Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), 1995.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Profil canadien*, Ottawa, Conseil des ministres de l'Éducation, Canada, 2007.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, 2006.

QUELL. C. *L'immigration et les langues officielles : Obstacles et possibilités qui se présentent aux immigrants et aux communautés*, Canada, Commissaire aux langues officielles, 2002.

SCHALLER, A., L.O. ROCHA et D. BARSHINGER. « Maternal attitudes and parent education : how immigrant mothers support their child's education despite their own low levels of education », *Early Childhood Education Journal*, vol. 34, n^o 5, 2007, p. 351-356.

STATISTIQUE CANADA. [Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes](#) (ELNEJ), 2001.

VAN NGO, H. et B. SCHLEIFER. « Regard sur les enfants et les jeunes immigrants », *Canadian Issues-Thèmes canadiens*, printemps 2005.

Expériences de soutien à l'accueil et à la francisation à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke

Propos recueillis par Guy Lusignan

Au cours des années, la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS) a développé une expertise reconnue dans ses relations avec les nouveaux arrivants. Consciente de ses responsabilités, et avec la collaboration de différents organismes, la CSRS a mis au point une structure organisationnelle et pédagogique pour accueillir les familles et les élèves issus des différentes communautés culturelles et faciliter leur intégration à la société québécoise. *Vie pédagogique* a rencontré différents intervenants¹ qui travaillent auprès d'élèves immigrants et qui ont accepté de partager leurs expériences et leurs perceptions de l'intégration scolaire des élèves non-francophones.

Le Québec est, depuis plusieurs générations, une terre d'accueil pour les immigrants. Que l'on se rappelle seulement l'arrivée massive des Irlandais à la fin du 19^e siècle, des immigrants des pays d'Europe de l'Est et de l'Ouest au cours des années 1950 et 1960 ou des *boat people* durant les années 1970. Ce ne sont là que quelques exemples connus de la majorité des citoyens du Québec. Traditionnellement, les nouveaux arrivants se concentraient dans la grande région de Montréal. Qui ne connaît pas les quartiers où se regroupent, entre autres, des citoyens d'origine grecque, italienne, portugaise, libanaise ou chinoise. La région de Sherbrooke est également une terre d'accueil depuis les années 1950. À preuve, la

création, en 1954, du Service d'aide aux Néo-Canadiens¹ (SANC) pour soutenir l'intégration d'immigrants venant principalement de pays de l'Europe de l'Est. Aujourd'hui, cette région reçoit des nouveaux arrivants provenant, entre autres, de l'Afghanistan, de l'Afrique de l'Est et de l'Ouest, de l'Amérique du Sud, de l'Irak et du Moyen-Orient.

Une structure d'accueil pour les familles et les enfants

Linda Anctil est psychologue – avec un mandat à l'interculturel – à la CSRS. Dans le cadre de ses fonctions, elle doit participer à des comités qui accueillent les familles d'immigrants. En collaboration avec le SANC et avec l'aide d'interprètes, les membres du comité rencontrent les nouveaux arrivants pour établir une première relation de confiance, car plusieurs d'entre eux ont connu des parcours migratoires complexes ou ont vécu en zone de guerre dans leur pays d'origine. Toutefois, l'entrevue d'une durée d'environ deux heures trente sert particulièrement à recueillir des informations sur leur parcours migratoire et leurs conditions familiales. De plus, le comité fait une entrevue avec les enfants pour les évaluer sur le plan psychosocial. Selon Isabelle Dufour, conseillère pédagogique, on veut ici « recueillir des informations sur l'attitude de l'enfant, sa personnalité, sa capacité d'adaptation et d'ouverture, son anxiété, etc. ». Elle ajoute : « Ces données sont importantes, car l'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage sur le plan cognitif. » Comme le précise Linda Anctil, « le comité en profite aussi pour faire du dépistage et de la prévention. On demande à l'interprète de vérifier si l'enfant peut s'exprimer correctement et s'il sait lire et écrire dans sa langue maternelle ».

Les intervenants profitent de cette entrevue pour transmettre aux parents et aux enfants des renseignements généraux sur le système scolaire québécois, la culture et le comportement des jeunes. Un document intitulé *Guide de l'école* a été réalisé en partenariat par la CSRS et le SANC et est rédigé en plusieurs langues. Il est remis aux parents pour qu'ils aient en main des informations sur les pratiques scolaires au Québec.

Une approche hybride de l'intégration des élèves à l'école

Depuis 2004, la CSRS a été la première commission scolaire à développer et à expérimenter un modèle hybride qui consiste à intégrer les élèves non-francophones soit en classe d'accueil, soit directement en classe ordinaire, avec des mesures de soutien en francisation. Avec ce modèle, on tente non seulement de répondre aux différents besoins des enfants, mais aussi de leur offrir un service qui correspond le mieux possible à leur profil et qui leur permet de poursuivre leurs études sans accuser de retard dans

leur scolarisation. À ce jour, l'expérience s'est révélée positive. Pierre Mailhot, directeur d'école, donne l'exemple suivant : « Il y a deux ans, un élève d'origine argentine a été intégré directement dans une classe ordinaire de 6^e année, avec un appui en francisation. À la fin de l'année, il a eu la plus haute note en français de toute la commission scolaire et a été accepté en première secondaire dans un programme d'éducation internationale. » Il ajoute : « Si cet enfant avait été placé en classe d'accueil, il n'aurait pas pu réaliser une telle performance. »

L'arrivée à l'école et la collaboration des parents

L'une des priorités de la CSRS, selon Pierre Mailhot, est que les enfants fréquentent l'école du quartier. Cela favorise le développement d'un sentiment d'appartenance à un milieu déterminé et facilite leur intégration sociale, dans la mesure où ils peuvent, en sortant de l'école, retrouver des camarades de classe et faire différentes activités. Selon Isabelle Dufour, il faut se rappeler que l'intégration des enfants du préscolaire et du primaire se fonde bien souvent d'abord par des liens de camaraderie et d'amitié avec les autres élèves de la classe et de l'école.

Parce que les élèves non-francophones fréquentent l'école de quartier, il n'y a donc pas d'école spécialisée uniquement dans l'accueil d'enfants issus des communautés culturelles. Certaines écoles ne comptent pas de classe d'accueil, mais seulement quelques élèves intégrés dans les classes ordinaires qui offrent des mesures de francisation. Dans d'autres écoles, il y a suffisamment d'enfants pour ouvrir plusieurs classes d'accueil.

À l'école des Quatre-Vents, l'accueil de l'élève se déroule en plusieurs étapes. D'abord, avant son arrivée, la psychologue ou l'intervenante sociale (toutes deux associées à l'accueil des familles immigrantes) rencontre la direction et les enseignants concernés pour leur présenter le document *Profil de l'enfant*, qui réunit les informations recueillies lors de l'entrevue. Par la suite, on organise une rencontre préliminaire, à l'école, avec les parents et l'enfant et en présence de l'intervenante sociale et d'un interprète. Les parents visitent l'école et on leur donne tous les renseignements utiles concernant, entre autres, le transport scolaire, les heures d'arrivée et de départ, les repas ainsi que les vêtements nécessaires pour le cours d'éducation physique. Ils ont également l'occasion de rencontrer la ou le titulaire et l'enseignante ou l'enseignant en francisation et de poser toutes les questions qu'ils jugent utiles.

L'une des priorités de la commission scolaire est que les parents

comprennent bien ce qui se passe à l'école. À cette fin, des budgets sont mis à la disposition des écoles pour engager des interprètes lors des rencontres individuelles et des réunions de parents. Selon Pierre Mailhot, les enfants issus des communautés culturelles, comme tous les autres enfants, ont besoin de la collaboration des parents, des enseignants et de l'école pour réussir. « Nous veillons à impliquer les enseignants et l'école; il nous reste à avoir la collaboration des parents. » Il ajoute : « Nous souhaitons que les parents comprennent et s'intègrent le plus rapidement possible. » De façon générale, on peut affirmer que les parents collaborent, car lorsqu'ils arrivent, leur priorité est que leur enfant soit en sécurité à l'école. Leur collaboration est généralement acquise, puisque « les parents ont à cœur le bien et la réussite de leurs enfants », comme le précise Marie-Claude Landry-Beauregard, enseignante en classe d'accueil au primaire. Il ne faut pas non plus oublier, ajoute Linda Anctil, que « les enfants ont ici le droit à la scolarité, ce qui n'est pas le cas dans tous les pays. Plusieurs parents ont hâte que leurs enfants soient scolarisés ».

Selon Isabelle Dufour, l'expérience démontre clairement que lors des premières rencontres, on initie les parents non seulement à la culture scolaire du Québec, mais également aux valeurs d'ici enracinées dans les programmes de formation, telles que le développement de l'autonomie de l'enfant, l'égalité des sexes et le travail en collaboration. Il arrive parfois que ces valeurs aillent à l'encontre des valeurs familiales et que, par rapport à certaines de nos pratiques, les parents se sentent démunis. Pour cette raison, l'un des rôles des intervenants est de les accompagner pour les aider à comprendre la culture scolaire de leur pays d'accueil.

Ainsi, lorsqu'elle rencontre les parents, Linda Anctil leur explique qu'ils n'ont pas besoin de parler la langue pour accompagner l'enfant dans son cheminement scolaire. L'important est qu'ils s'intéressent à ce qu'il a fait au cours de la journée et aux projets qu'il réalise. Au début, la langue n'est pas un obstacle; l'important est de parler de l'école et de valoriser l'apprentissage. Elle les encourage également à suivre des cours de français pour être un modèle pour leur enfant et pour le motiver davantage. « La très grande majorité des parents apprennent le français, mais il faut être conscient que c'est tout un défi pour des personnes plus âgées ou analphabètes. »

La classe d'accueil et le soutien en francisation au primaire et au secondaire

Marie-Claude Beaudry-Beauregard enseigne en classe d'accueil depuis cinq ans. Cette année, à l'école des Quatre-Vents, elle accueille au premier

cycle du primaire des élèves âgés de 6 à 8 ans. Elle a constaté que depuis deux ou trois ans, le nombre d'enfants en classe d'accueil a augmenté considérablement et que le profil des nouvelles populations immigrantes a changé. En effet, parmi les enfants qui ont connu des parcours migratoires complexes, certains sont peu scolarisés ou sous-scolarisés. Compte tenu des caractéristiques des élèves, Marie-Claude s'est donnée comme priorité, en début d'année, « de développer leur sentiment de sécurité et d'appartenance à leur nouveau milieu ».

Le séjour en classe d'accueil au primaire vise le développement des deux compétences prévues par le programme, soit « Interagir en français » et « Se familiariser avec la culture de son milieu ». Au départ, l'accent est mis sur l'apprentissage de la langue orale, première étape essentielle à la communication. Progressivement, les élèves doivent faire des activités d'apprentissage en lecture, en écriture et en mathématique. Marie-Claude est bien consciente que sa tâche comprend également de faire les mises à niveau nécessaires en français et en mathématique. Elle évalue les élèves à leur arrivée en classe et leur fait faire des activités d'apprentissage en tenant compte de leurs connaissances antérieures. « J'essaie le plus possible de suivre le programme de français des classes ordinaires en français oral, en lecture et en écriture. J'ai comme objectif principal de faciliter leur intégration en classe ordinaire quand ils auront terminé leur séjour en classe d'accueil. Pour y arriver, je fais tout ce que je peux pour que mes élèves soient le plus près possible du niveau scolaire en français et en mathématique qui correspond à leur groupe d'âge. »

Les élèves intégrés directement en classe ordinaire ou qui ont terminé leur formation en classe d'accueil peuvent bénéficier de l'aide de l'enseignant en francisation. C'est la tâche de Carl Fillion, à l'école des Quatre-Vents. En fonction d'un horaire établi avec les enseignants, il retire les enfants de la classe et forme des groupes de trois à cinq élèves, en tenant compte de leur niveau. Au cours d'une rencontre d'une heure, deux ou trois fois par semaine, il leur propose des activités qu'il a lui-même élaborées. Il estime qu'il est important de faire aimer la langue française, car « si les enfants aiment apprendre le français, cela rend plus facile leur intégration ». Le soutien à la francisation implique une concertation constante avec les enseignants : « Je dois toujours savoir ce que l'enseignant fait en classe; je lui demande si l'élève comprend les consignes et je m'assure, dans mes interventions, que ce dernier pourra comprendre l'activité d'apprentissage. »

Au préscolaire, tous les enfants non-francophones sont intégrés en classe ordinaire et tout le soutien en francisation est consacré à la maîtrise du français parlé. Au premier et au deuxième cycle du primaire, l'oral occupe

encore une place importante, selon Carl Fillion : « Je les fais beaucoup parler et j'essaie de restructurer les phrases le plus souvent possible, pour qu'ils aient un modèle de phrases correctes en français. La langue parlée est importante pour l'acquisition du vocabulaire et pour les inciter à s'intégrer. Cela peut prendre un an ou plus avant que l'enfant ne soit à l'aise en français. Il faut continuer à lui faire vivre des réussites dans ce qu'il essaie de dire. » Même si l'oral est important, la lecture et l'écriture font l'objet d'une attention particulière. « La lecture, c'est très important dans ce modèle-là. La phrase est bien construite, il la lit, il la comprend et il sera ensuite capable de bien l'écrire. » Tous les intervenants sont conscients que la réussite scolaire des élèves non-francophones repose pour beaucoup sur la maîtrise de la langue française. À cet égard, la direction de l'école des Quatre-Vents, en collaboration avec la CSRS, a prévu un budget pour assurer la présence de Carl Fillion tout au long de l'année, reconnaissant l'importance pour l'enfant de toujours se référer à la même personne dans ses démarches d'acquisition de la langue.

Pour faciliter chez les élèves de l'accueil la transition entre le primaire et le secondaire, la CSRS a mis sur pied un comité des directions qui ont des classes d'accueil. Ce comité a proposé un modèle de transition appelé *Passage primaire-secondaire*, qui repose sur la concertation entre les écoles de quartier et l'école secondaire où iront les élèves provenant des classes d'accueil. Pierre Mailhot décrit sommairement le processus : « Les directeurs d'école communiquent le nombre d'élèves qui seront promus en première secondaire, font une présentation de chacun de ces enfants à la direction de l'école et à toutes les personnes impliquées dans le passage au secondaire et précisent s'ils ont terminé ou non les mesures de francisation. Cette opération d'information se déroule tout au long de l'année. »

Martine Théberge, enseignante en francisation à l'école secondaire de la Montée, dit qu'au début de l'année, elle reçoit la liste de tous les élèves des classes d'accueil, de ceux qui sont intégrés directement en classe ordinaire et de ceux qui arrivent des classes d'accueil du primaire. Pour ces derniers, elle dispose des recommandations faites par les directions des écoles primaires. Au secondaire, comme l'élève rencontre plusieurs enseignants, il est plus difficile de le présenter individuellement à chacun d'eux. L'école a donc rédigé un document d'information appelé *Passeport de l'élève*, qui donne des précisions sur son âge, sa langue maternelle, son pays d'origine et sa scolarisation, ainsi que sur son niveau de maîtrise de la langue française. Chaque enseignant concerné reçoit ce document au moins 48 heures avant l'arrivée de l'élève.

Ce qui est assez récent au secondaire, c'est le nombre élevé d'élèves issus des communautés culturelles dans les classes ordinaires. Il arrive que cette situation entraîne des difficultés additionnelles pour l'enseignant, qui a bien souvent dans sa classe des élèves intégrés qui présentent des problèmes importants de comportement ou d'apprentissage. D'où l'importance d'appuyer ces enseignants en offrant un soutien en francisation aux élèves qui viennent des classes d'accueil ou qui sont intégrés directement dans les classes ordinaires. À l'instar du modèle décrit pour le primaire, Martine Théberge retire les élèves de leur classe et les réunit dans un autre local, en groupe de cinq à six, durant environ cinq périodes sur un horaire de neuf jours. Elle sollicite la collaboration des enseignants pour connaître les travaux en cours, de façon à pouvoir donner aux élèves tout le soutien nécessaire pour qu'ils complètent ces travaux.

Comme le remarquent plusieurs participants, le français parlé de plusieurs élèves immigrants s'apparente à une langue seconde. Plusieurs maîtrisent assez bien la langue française dans la vie de tous les jours, mais il leur est plus difficile de comprendre la langue de la classe, qui utilise un vocabulaire plus spécialisé et décrit des concepts complexes ou plus abstraits. Martine Théberge accorde souvent la priorité à l'acquisition du vocabulaire spécialisé. De plus, elle sait très bien que la lecture et l'écriture demeurent des enjeux importants dans la réussite scolaire des élèves, car « si l'élève a de la difficulté à lire, il aura des difficultés à faire des apprentissages ». Elle ajoute : « Mon but, c'est de les aider le plus possible à faire leurs devoirs dans tous les cours et à comprendre ce que l'enseignant dit. Je les aide à se construire des outils, à apprendre comment aller chercher de l'aide et à identifier les personnes qui peuvent répondre à des questions portant sur des sujets en particulier. En fait, je veux les aider à réussir, car je pense que leur intégration à la société québécoise passe par la réussite à l'école. »

Des mesures pour répondre aux besoins actuels et futurs

À cause du nombre croissant de nouveaux arrivants dans la région de Sherbrooke, il y a de plus en plus d'élèves dans les classes d'accueil et d'élèves qui ont besoin de soutien en francisation. Sur le plan pédagogique, cette nouvelle réalité amène les différents spécialistes, les enseignants et les directions à collaborer de diverses manières. D'abord, pour évaluer les pratiques actuelles et développer des outils qui permettront d'assurer le suivi pédagogique des élèves et, ensuite, pour concevoir des projets qui faciliteront l'intégration scolaire des nouveaux arrivants. Sur le plan organisationnel, pour répondre aux nouvelles

demandes et adopter des mesures proactives, la CSRS a mis en place un comité des directions d'écoles, lequel a élaboré un plan triennal qui fait l'objet d'une révision annuelle. Chaque année, les membres du comité discutent des problèmes qu'ils éprouvent dans leurs écoles et des moyens auxquels ils peuvent avoir recours pour les résoudre ou éviter qu'ils ne se reproduisent. Depuis un certain temps, le comité se penche davantage sur le cas des enfants qui ont des retards scolaires. Pierre Mailhot précise que « pour la commission scolaire, ces enfants sont importants et il est nécessaire de trouver le plus rapidement possible des pistes de solution à cet égard. La commission scolaire s'assure que les intervenants se penchent régulièrement sur la question du retard scolaire et trouvent des solutions pour faciliter l'intégration linguistique et culturelle des élèves, en tenant compte du cadre administratif de la commission scolaire et des politiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) ». Les intervenants considèrent que l'école est en mouvement et qu'il est important de se questionner, d'examiner les pratiques en cours et de progresser. Comme le remarque Linda Anctil, il faut mettre en place les dispositifs nécessaires « pour innover et trouver des modèles qui n'existent peut-être pas encore, mais qui répondraient le mieux aux besoins ».

Le milieu scolaire est bien conscient que la présence accrue de nouveaux arrivants dans les écoles peut générer occasionnellement des tensions entre les différentes communautés culturelles. Pour cette raison, différentes mesures sont mises en place. Par exemple, la commission scolaire offre des ateliers de formation aux enseignants et aux différents intervenants. À l'école secondaire de la Montée, un comité interculturel composé d'élèves issus des différentes communautés a été mis sur pied pour concevoir des projets en commun. De plus, toujours au secondaire, la psychologue rencontre les élèves en classe d'accueil pour les informer, notamment, sur la façon dont se déroulent les relations entre adolescents, ici, au Québec. Ces rencontres donnent lieu à des discussions, avec les élèves, qui portent sur les différences culturelles et qui permettront d'éviter des frictions éventuelles. La Direction des services aux communautés culturelles du MELS propose également des projets qui peuvent être réalisés avec les élèves du primaire.

Comme on peut le constater, les intervenants impliqués dans l'intégration scolaire des élèves non-francophones sont conscients de l'importance de demeurer vigilants dans la poursuite de leurs activités, de travailler en collaboration avec différents organismes et de soutenir toutes les initiatives visant à mettre en œuvre des pratiques innovantes.

Conclusion

La CSRS reçoit des élèves en classe d'accueil et en francisation depuis plusieurs années. En mettant à la disposition des enseignants et des directions d'écoles des ressources budgétaires et professionnelles adéquates, elle aide les enseignants à développer une expertise adaptée aux besoins actuels et futurs. C'est sans doute pour cette raison que les intervenants rencontrés considèrent que l'expérience actuelle dans les classes d'accueil et en francisation est positive. Par ailleurs, tous sont bien conscients qu'il s'agit d'une situation en mouvement et que l'école, même si elle est la porte d'entrée dans la culture d'ici, ne peut être considérée comme la seule responsable de l'intégration linguistique et culturelle des nouveaux arrivants. En effet, l'ouverture de la communauté d'accueil et celle de chaque citoyen sont des conditions nécessaires pour assurer la réussite à long terme de cette intégration.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

1. Linda Anctil, psychologue scolaire avec un mandat à l'interculturel; Isabelle Dufour, conseillère pédagogique, accueil et francisation des nouveaux arrivants; Carl Fillion, enseignant en francisation au préscolaire et au primaire, école des Quatre-Vents; Marie-Claude Landry-Beauregard, enseignante en classe d'accueil au premier cycle du primaire, école des Quatre-Vents; Pierre Mailhot, directeur, école des Quatre-Vents, Martine Théberge, enseignante en francisation, école secondaire de la Montée.

Pour en savoir plus, consulter les documents suivants :

- *Accueillir un élève non-francophone au secteur jeune à la CSRS – [Guide pédagogique à l'intention des écoles.](#)*
 - *[Soutien à la réussite scolaire : le psychologue au cœur du processus d'intégration de nos futurs Québécois.](#)*
2. Réseau [Portail interculturel, communautaire, artistique et social du Sud-Ouest du Québec](#)

Parce que l'école se doit de gagner sur la rue!

Voilà des mots qui décrivent bien l'axe sur lequel les actions éducatives sont mises en œuvre à l'école secondaire Amos, à Montréal-Nord, pour diplômer des jeunes de 16 à 21 ans. D'entrée de jeu, M^{me} Nathalie Labelle, directrice adjointe et responsable de l'école, précise que la formation dispensée à ces élèves vise à les certifier et à les éduquer à la citoyenneté.

Pour elle, on ne peut pas réduire la formation scolaire à la transmission de savoirs disciplinaires; il faut agir afin de *raccrocher* ces jeunes et de favoriser leur insertion sociale.

Déterminée, articulée, vive et dynamique et animée d'une passion pédagogique, Nathalie Labelle dirige cette école secondaire depuis mai 2006. Provenant du secteur de l'adaptation scolaire, elle a accepté de relever le défi d'innover dans cette école destinée aux jeunes qui ont des retards scolaires sans pour autant être classés comme élèves en difficulté d'apprentissage; peu d'entre eux ont une cote de difficulté. Profondément humaine et engagée envers les jeunes d'Amos, elle confie sa vision de l'éducation et raconte avec multiples détails la vie dans cette école qui, au cours d'une année, accueille environ 600 jeunes de parcours scolaires divers et d'ethnies variées.

Le portrait et la mission de l'école

Fondée en 1998, l'école Amos était au départ vouée à la formation des adultes; on offrait la possibilité aux élèves à qui il manquait un, deux ou trois cours pour obtenir le DES¹, de se reprendre et ainsi, avoir accès au cégep ou à une formation professionnelle ou technique. Il y a sept ans, la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI) a regroupé deux écoles, Amos et Relance, et le centre Ferland sous une même direction; ils forment actuellement le réseau FAR. Chaque école est placée sous la direction d'une adjointe et a son projet éducatif distinct. Les groupes d'élèves visés varient selon l'institution, qui peut, par exemple, accueillir des jeunes dont la certification est déterminée par le *Régime pédagogique de la formation*

générale des adultes. Pour sa part, l'école Amos reçoit des jeunes de 16 à 21 ans qui sont soumis au *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* (éducation des jeunes). En conséquence, la priorité de l'école est la certification des élèves qui y suivent principalement des cours de 4^e et de 5^e secondaire, en vue d'obtenir leur diplôme d'études secondaire. L'école Amos poursuit sa mission d'origine.

Depuis 2002, dans le contexte de la stratégie *Agir Autrement*, une analyse diagnostique a permis de cerner les besoins du milieu et de déterminer des objectifs à atteindre. Quant à la mise en œuvre de l'*Approche orientante*, ce fut l'occasion de déterminer des façons de faire pour favoriser davantage la construction de l'identité de l'élève et sa socialisation, en tablant sur ses capacités à interagir de façon adaptée.

Dans cette optique, des changements ont progressivement été apportés quant aux orientations et aux encadrements. La socialisation est devenue un objectif supérieur : « Il faut garder l'élève à l'école et le rendre fonctionnel sur le plan social », précise M^{me} Labelle. La préoccupation de qualifier les élèves est collée à la mission scolaire, car il faut les amener à se prendre en main pour vivre dans une société comme la nôtre. « Même si un élève a des difficultés à réussir sur le plan scolaire, on l'invite à rester, car il chemine certainement sur un autre plan. » Dans cette vision, l'expulsion d'un élève est un geste rare, voire exceptionnel; le cas échéant, c'est que l'école ne répond vraiment plus aux besoins de cheminement du jeune. Dès lors, on l'oriente vers une autre ressource scolaire qui pourrait mieux lui convenir ou vers un organisme communautaire; l'école ne laisse jamais un jeune seul face à lui-même.

Le personnel scolaire

Le personnel compte quinze enseignants, une technicienne en travail social, un conseiller en orientation et un conseiller pédagogique d'école. La direction est composée de trois personnes, soit un directeur et deux directrices adjointes, compte tenu qu'il y a trois lieux à desservir. Le conseiller en orientation et la technicienne en travail social assurent le suivi auprès des élèves.

Les élèves

Les élèves proviennent des écoles secondaires sans vocation particulière de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île ainsi que des commissions

scolaires de Montréal et de Laval avec qui on a établi des ententes. À l'école Amos, les cours sont offerts « à la carte », ce qui signifie que les élèves suivent seulement ceux dont ils ont besoin pour obtenir leur diplôme. Ainsi, un élève peut avoir des cours de français de 5^e et un cours d'histoire de 4^e pour obtenir les unités nécessaires à la certification. Soixante-dix pour cent de la clientèle, élèves ou parents, sont nés à l'extérieur du pays. Le groupe ethnique le plus représenté à l'école vient de la communauté haïtienne.

À l'automne 2008, l'école a accueilli 489 jeunes; au deuxième semestre, on en comptait 404. Tous ont des retards scolaires majeurs dus à de multiples facteurs. Outre les élèves de 4^e et de 5^e secondaire, il y a ceux qui suivent les cours de base de 3^e secondaire. Ces derniers sont des jeunes plus âgés qui sortent le plus souvent des classes d'accueil; l'école secondaire ordinaire ne peut plus les admettre, compte tenu de leur âge. Avec l'arrivée des prochaines cohortes et des prescriptions du nouveau régime pédagogique, on ajoutera au curriculum scolaire des cours d'éthique et de culture religieuse ainsi que des cours d'arts.

Les parents

En entrant à l'école, chaque élève, même s'il est adulte, signe un formulaire par lequel il autorise le personnel à communiquer avec ses parents. « On croit au soutien de la famille, précise M^{me} Labelle. Des lettres sont envoyées; les parents sont avisés des absences. » Chaque enseignant doit contacter les parents de cinq élèves de son groupe qui fonctionnent bien et de cinq élèves qui fonctionnent moins bien. Après quatre absences, l'enseignant avise les parents de l'élève. Comme dans toute autre école secondaire, il y a des remises de bulletin; c'est alors l'occasion pour les parents de rencontrer en privé les enseignants de leur enfant. L'école se démarque par la qualité de son encadrement et par sa philosophie pédagogique et l'on constate que certains élèves reviennent à l'école Amos après avoir fait un séjour dans un centre de formation des adultes.

Le modèle d'organisation scolaire

À l'école Amos, les cours sont dispensés par semestre, de septembre à janvier et de février à juin. L'horaire comprend des cours intensifs de 60 minutes, donnés en trois heures contiguës, par bloc de demi-journée. Cette façon de faire permet aux élèves de se concentrer sur les matières qu'ils

doivent maîtriser pour réussir les examens. À titre d'exemple, un élève inscrit en français de 5^e secondaire suit quatre blocs de trois cours de soixante minutes par semaine, totalisant 200 heures pour le semestre, ce qui correspond aux exigences établies pour les élèves des écoles secondaires ordinaires. Il est peu fréquent que les élèves aient quatre cours différents à leur horaire. La majorité d'entre eux suivent deux ou trois cours.

L'enseignement est dit conventionnel; les cours sont donnés en groupe fermé standard composé d'environ 32 élèves. Il n'y a aucun enseignement individualisé ou de type modulaire. Toutefois, chaque élève a un horaire particulier qui répond à ses besoins de formation. Les matières sont celles exigées pour la sanction : français, mathématique, sciences physiques, histoire et anglais. On offre également des cours optionnels d'éducation physique et d'informatique.

Un dossier est fermé si et seulement si l'équipe-école considère qu'il n'est plus possible d'aider un élève, de lui faire faire des apprentissages significatifs ou de l'amener à effectuer les changements qui s'imposent. Il sera donc orienté vers une autre ressource. Il s'agit alors d'identifier *la* ressource du milieu qui sera dorénavant en mesure de le soutenir dans son cheminement personnel et scolaire.

Journal de bord

Au début du semestre, pour mieux accompagner ses élèves et favoriser le dialogue, chaque enseignant demande à ces derniers de répondre individuellement à un court questionnaire, dans lequel ils décrivent les difficultés qu'ils ont rencontrées, se fixent des buts et expriment leurs besoins et leurs attentes. À partir des réponses obtenues, l'enseignant cible des actions à entreprendre pour assurer un soutien. En outre, depuis septembre 2008, une période est consacrée chaque semaine au *Journal de bord*, dans lequel l'élève consigne des informations, des questions, des réflexions et des commentaires; cet exercice favorise encore plus le dialogue. L'enseignant est le seul à avoir accès au *Journal de bord* de ses élèves. Parfois, certains jeunes confient à leur enseignant des problèmes qu'ils éprouvent au regard de sujets très divers : la famille, la vie en appartement, une maternité, la solitude, des conflits, des difficultés financières, etc. Ces révélations ont suscité des malaises chez certains enseignants et cela a fait l'objet de discussions au sein de l'équipe-école; il a fallu envisager des façons d'agir, à la fois pour demeurer attentif au vécu des élèves, tout en veillant à se protéger pour ne pas avoir à porter le poids des problèmes personnels de ces derniers. Le *Journal de bord* est un outil

de communication qui permet l'ajustement de l'assistance, la mise en œuvre d'actions rapides pour pallier des difficultés scolaires, et des interventions adaptées au vécu personnel.

Le *Journal* permet également de vérifier l'assiduité de l'élève, d'examiner l'état de ses travaux scolaires, de s'assurer de sa compréhension des concepts de la semaine, de faire le bilan de ses apprentissages, etc. Les enseignants réagissent en écrivant des commentaires dans le *Journal*. Avec le temps, cette rétroaction de l'enseignant a pris une importance telle, que des élèves à qui il n'a laissé aucune note vont rapidement faire appel à lui pour en obtenir une. Le *Journal de bord* assure le suivi et envoie aux élèves un message qui confirme que l'on prend soin d'eux. Voici un commentaire touchant qu'a écrit un élève : « Ici, je suis considéré comme un vrai étudiant. » Il avait vraiment l'impression d'être traité comme tout autre élève d'une école « normale », sans qu'on lui accole une étiquette, et de pouvoir bénéficier d'un suivi. Toutes ces interventions favorisent le développement d'une relation entre l'enseignant et l'élève.

Rencontre hebdomadaire de l'équipe-école

Chaque vendredi après-midi, l'équipe-école se réunit pour faire le suivi des élèves. Lors de cette rencontre, il est question des absences, des comportements, des réussites et des difficultés personnelles; c'est le moment de réviser les interventions faites ou à mener, de fixer les exigences ou de les atténuer, et de prévoir des moyens pour accompagner chaque élève en fonction de ses besoins et lui offrir une aide appropriée. Depuis cinq ans, environ 60 p. cent des élèves obtiennent leur diplôme. Dans les circonstances, cela est considéré comme un bon taux de réussite.

Suivi orientant pour les élèves en échec

À la fin de la première étape, une rencontre a lieu avec l'ensemble de l'équipe-école pour identifier les élèves en échec et cibler les raisons pour lesquelles ils le sont. Puis, chaque élève rencontre le conseiller d'orientation, l'intervenante ou la direction, selon la problématique qu'il vit et qui pourrait avoir eu une incidence sur son échec.

Le leadership pédagogique

« Tenir le cap! », dira M^{me} Labelle. Comme c'est souvent le cas pour toute école ayant une vocation particulière, la perception qu'a le milieu de l'école Amos n'est pas toujours positive. L'une des missions que l'on s'est donnée

a été de s'assurer de la reconnaissance de l'école et de son expertise. Faire valoir le fait que les jeunes réussissent, malgré la lourdeur de leurs problèmes personnels, grâce à l'encadrement mis en place et au modèle pédagogique que l'on a choisi. On veut démontrer aux élèves qu'ils peuvent réussir et leur apprendre à le faire.

Au début, le personnel a opposé certaines résistances. « Quand je suis arrivée, au printemps 2006, dira M^{me} Labelle, c'est une équipe de sept enseignants mécontents que j'ai trouvée. Il m'a fallu chercher avec eux des solutions concrètes. » Lors d'une première discussion, en juin 2006, ils ont tous été invités à consigner les irritants et à exprimer leur mécontentement. Puis, en août, la nouvelle direction a déposé une proposition qui a été débattue. On détermina alors les orientations du plan d'action de l'école : réussite, persévérance, assiduité et qualité de la relation maître-élève. À chaque session, le tout est réévalué et soupesé selon les circonstances, l'évolution de la clientèle et les cibles établies.

La direction doit « donner le coup de tambour » pour garder le rythme et aligner les actions mises en œuvre. Il fallait que l'équipe se donne une vision d'ensemble. Actuellement, l'orientation principale est l'assiduité. « Mon rôle est de les ramener au but, de faire en sorte qu'ils gardent le cap sur l'assiduité, tout en se préoccupant de la réussite des élèves. » M^{me} Labelle estime que tous les membres de l'équipe doivent aller dans le même sens et s'aligner sur les cibles établies.

La directrice est présente dans l'école; elle circule dans les corridors; les élèves la voient. La clé du succès est certes la qualité des relations humaines préconisées. Il est difficile d'intervenir auprès d'un élève pour sanctionner un comportement s'il n'y a pas d'abord eu un premier contact. « Si l'élève a un lien, il se sent plus engagé dans la sanction qui lui est imposée », affirme M^{me} Labelle. « Et cette façon de faire, d'agir, je la transmets à mes enseignants. Je sais que les élèves écoutent davantage quand un lien existe. » Ainsi, l'intervention est tout à la fois humaine, rigoureuse et cohérente; elle s'inscrit dans la poursuite des buts et des objectifs établis pour et par chaque élève. Le but de l'intervention est de mettre fin à un comportement et non de diminuer la personne.

Afin de bien mesurer les attentes et les besoins des enseignants, deux fois par année, ces derniers répondent à un questionnaire leur demandant, entre autres, d'indiquer les trois points suivants : le plus bel accomplissement du semestre, un irritant et un aspect à améliorer à l'école. Puis, chaque enseignant rencontre individuellement la direction. Outre le fait de créer des complicités, ces rencontres permettent d'établir des

connivences professionnelles. « Il ne faut jamais oublier que le personnel de notre école peut être facilement affecté par l'envergure de certaines problématiques que vivent les élèves », précise Nathalie Labelle.

La cohésion du personnel a un impact. Les élèves constatent vite que les membres du personnel ont du plaisir entre eux et que les bons coups se rendent à la direction. Qui plus est, compte tenu des mécanismes mis en place qui favorisent l'échange d'information, il est facile pour un enseignant d'intervenir auprès d'un élève au regard de cibles établies, dont l'assiduité, tout en faisant des liens avec ce qui se passe dans un autre cours.

La gestion de l'école est démocratique. Le personnel participe aux décisions concernant l'attribution des sommes dévolues à l'école dans le cadre de programmes comme *Agir autrement*, *Approche orientante* ou autre. Tout en respectant les critères fixés par chaque programme, le personnel répartit les sommes en fonction des besoins identifiés et des priorités établies; on justifie chaque fois l'allocation de l'argent disponible.

Le partenariat avec la communauté

Plusieurs liens de partenariat ont été établis avec des organismes de la communauté. Ce partenariat est essentiel et vital. À titre de directrice de l'école, M^{me} Labelle siège à la *Table de concertation jeunesse de Montréal-Nord*, un lieu privilégié pour faire connaître la réalité de l'école Amos, s'informer sur les ressources du milieu et comprendre les besoins des jeunes du quartier.

Deux graves événements sont survenus l'année dernière dans le quartier; en l'espace de quelques mois, deux jeunes ont été tirés à bout portant. À la suite de ces drames, en situation d'alerte, l'école a tenu des réunions de groupe (*focus groups*), qui ont permis d'établir trois priorités : répondre au besoin de sécurité des jeunes, leur offrir de l'emploi et organiser des activités à leur intention. Ces rencontres structurées ont permis de réaliser à quel point les élèves se sentaient en sécurité à l'école, mais beaucoup moins dans la rue. Pour remédier à cette situation, on a décidé d'œuvrer davantage avec les groupes communautaires, de favoriser leur visibilité à l'école et d'établir des liens de réel partenariat. Cela porte fruits!

Par exemple, on a mis sur pied un projet novateur en collaboration avec le [Carrefour Jeunesse Emploi](#) (CJE). Quinze élèves de l'école Amos qui éprouaient de la difficulté à entrer sur le marché du travail ont été accompagnés de façon individuelle dans leurs démarches de recherche d'emploi. En outre, le CJE affiche régulièrement une liste de postes

disponibles sur un des babillards de l'école. Durant l'été, il demeure une ressource disponible pour les jeunes qui sont inquiets parce qu'ils n'ont pas d'emploi.

L'*Escale*, un centre pour les jeunes, est une autre ressource du milieu avec qui l'école collabore. Un projet particulier d'insertion sociale, régi par une allocation fédérale, est offert aux jeunes : pendant six mois, ils se donnent des moyens de réintégrer le milieu. La démarche est personnalisée et assortie de suivis. Quand un élève est expulsé de l'école, il est adressé (ou envoyé) le plus souvent à l'Escale. Il est fréquent qu'à la suite de leur séjour dans ce centre, des jeunes reviennent à l'école pour terminer leurs cours. Il faut préciser que les animateurs de l'Escale organisent des activités le soir (durant l'année scolaire) et durant l'été, dans les locaux de l'école. L'un des objectifs visés est l'établissement de relations significatives entre les animateurs du centre et les jeunes de l'école. Depuis quelques mois, un des animateurs a été engagé par l'école comme surveillant le midi.

L'intervenant de rue, qui relève du [Café Jeunesse](#), fait acte de présence à l'école une fois par semaine, pour établir des contacts, se faire connaître et relever prendre note des exprimés par les jeunes. La direction veut s'assurer que des ressources soient disponibles le soir et la fin de semaine, pour accompagner les jeunes quand l'école ferme ses portes.

Des contacts ont été établis avec la police du quartier. Deux agents communautaires viennent une fois par semaine à l'école; les élèves les connaissent. C'est souvent l'occasion de régler des situations liées à des questions de règlements ou de lois. L'intervention se veut préventive : « Si l'école ne favorisait pas ce rapport direct, il y aurait un plus haut taux d'absence, à cause de l'obligation de se présenter à la cour et des aléas de la problématique comme telle. Et notre priorité, c'est l'assiduité », rappelle M^{me} Labelle.

Récemment, des contacts ont été établis avec les ressources de Rivière-des-Prairies. Toutes ces modalités de collaboration sont des passerelles nécessaires entre les jeunes de l'école et les adultes de la communauté. Plus les liens seront visibles, plus ils risquent d'être significatifs pour les élèves.

Les jeunes de la deuxième génération

L'école accueille plusieurs jeunes dits de la deuxième génération; ce sont des élèves nés ici, mais dont les parents sont nés à l'extérieur du pays.

Sans être un obstacle à l'intégration, cette situation n'est pas toujours facile, car la culture éducative de certaines communautés culturelles contraste avec celle qui a cours dans les institutions québécoises quant à l'approche relationnelle, à la conception de la sanction et de la punition, aux modalités d'intervention, à la responsabilité éducative ou au rapport à l'autorité, entre autres.

Des parents se disent démunis face au problème de l'absentéisme, à l'oisiveté que démontrent leurs enfants et aux relations qu'ils entretiennent; ils ne savent pas le plus souvent comment intervenir pour changer la situation et en arrivent à perdre le contrôle. Ainsi, ils attendent davantage de l'école pour pallier le problème, car ils sont souvent déçus de la mollesse des intervenants scolaires. Un obstacle majeur est certes l'écart entre le rôle joué par les membres de la communauté dans l'éducation des jeunes et la responsabilité parentale. Malgré l'ampleur de la tâche, l'école essaie de changer la situation et de créer des liens avec les parents afin de se soutenir mutuellement dans l'éducation citoyenne des jeunes du quartier. « Il ne faut pas oublier que si les parents sont contents quand un jeune réussit, la communauté s'en réjouit également. »

Les gangs de rue

Les événements récents, dont ceux d'août 2008, ont fait connaître ce quartier un peu partout à cause de ses gangs de rue. « C'est un fait, admet M^{me} Labelle, il y a des élèves qui ont été reconnus coupables de délits ou de crimes qui fréquentent l'école, mais cette réalité dépasse l'école et le quartier. Tant qu'ils ont un pied dans l'école, la bataille n'est pas perdue. »

Quand ces jeunes acceptent les règlements et l'autorité scolaire de l'école ainsi que les modalités de fonctionnement, ils font partie d'une microsociété; ce ne sont pas des délinquants. Avec eux, c'est la règle de la transparence. Il n'y a aucune cachette; s'il y a un doute, on agit. « Si jamais j'entends parler de *recrutement*, j'interviens, précise M^{me} Labelle. Les élèves savent que le personnel surveille et qu'il est présent. Je leur dis que le territoire de l'école inclut le dépanneur, les trottoirs et le terrain; tout ce qui s'y passe entre 8 h et 16 h 30 me concerne. » Si certains enfreignent le code établi, ils sont interpellés!

Il faut reconnaître que certains élèves arrivent à l'école avec une réputation de *caïd*. La cohabitation amène un changement obligé; des alliances imprévisibles se font et de nouveaux rapports s'établissent. Les intervenants jouent franc jeu avec les jeunes; les rapports sont directs et transparents. Au point de départ, les conditions d'inscription sont claires et

précises. Les dérapages ne sont pas permis et les règles de vie sont explicites. L'institution vise la réinsertion sociale, tout en souhaitant que ses élèves obtiennent un diplôme. L'école n'est pas un lieu qui tolère des luttes de gangs ou des conflits ethniques. Les jeunes sont exposés à des relations interpersonnelles significatives et à une autorité rigoureuse et humaine. Tous ces efforts culminent dans un souci constant d'éduquer ces futurs citoyens, en mettant en place les conditions gagnantes pour qu'ils complètent leurs études et s'insèrent dans une communauté où ils auront un rôle à jouer. Relever ce défi majeur repose sur une confiance et une foi solides dans la capacité des jeunes à réussir et à mener à terme leur projet.

« La société est gagnante quand la rue ne les a pas gagnés! »

Donald Guertin est spécialiste en éducation.

1. DES : diplôme d'études secondaires

Des projets interculturels qui rapprochent

par Marie Dupras

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a mis sur pied un volet de soutien financier pour des projets à réaliser en milieu scolaire, qui sont axés sur le rapprochement et les échanges interculturels. Le *Programme de rapprochement interculturel en milieu scolaire*¹ est destiné aux élèves du secondaire et aux élèves du 2^e et du 3^e cycle du primaire des établissements publics et privés des réseaux scolaires francophone et anglophone des diverses régions du Québec.

Nous tenons pour acquis que vous souhaitez permettre à vos élèves de développer une plus grande compétence à assumer leur rôle de citoyen actif dans une société où la prise en compte de la diversité est devenue une réalité incontournable. Vous voulez également amener vos élèves à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité, une intention éducative liée au domaine général de formation *Vivre ensemble et citoyenneté*. Enfin, vous souhaitez pouvoir faire des liens avec les contenus du programme d'éthique et de culture religieuse qui valorise la pratique du dialogue et la coopération entre les individus issus de milieux et de cultures religieuses différents.

Principaux critères d'acceptation des projets

Les activités de jumelage entre élèves doivent faire appel à la formation et à la participation d'équipes mixtes dans la réalisation d'un projet commun. En outre, l'échange doit se faire entre élèves issus de milieux ethnoculturels différents, de commissions scolaires différentes ou d'une commission

scolaire et d'un établissement privé. Par contre, lorsque la commission scolaire est située à l'extérieur d'une région métropolitaine, le projet peut s'adresser à des élèves de milieux ethnoculturels différents et éloignés, à l'intérieur de cette même commission scolaire.

Recherche d'un partenaire

Pour réaliser un projet de rapprochement interculturel, le plus difficile demeure sans doute la recherche d'un collègue partenaire qui voudrait établir des liens en vue d'un jumelage de classes. Qu'à cela ne tienne, une solution vous est offerte grâce au registre « classes@classes », que l'on trouve sur le site [prof-inet](http://prof-inet.com). Ce service de jumelage en ligne pour les classes du monde a créé un espace pour les classes du Québec qui désirent collaborer à un projet de rapprochement interculturel. Les enseignants intéressés sont invités à y lancer un avis de recherche.

Pratiques pédagogiques et élaboration de projet

Plusieurs enseignants intègrent les objectifs du programme de rapprochement interculturel dans les situations d'apprentissage. À titre d'exemple, les activités de jumelage par correspondance épistolaire, électronique ou par communication en temps réel à l'aide d'une webcam ou de la vidéoconférence peuvent porter dans un premier temps sur la communication interpersonnelle, puis sur la connaissance des communautés culturelles ou des religions ou sur les réalités historiques et géographiques de la région dans laquelle vivent les correspondants. On peut réaliser des capsules sur la vie de chaque milieu au moyen de courts films, de diaporamas, de vidéoconférences ou de journaux. Les moments de rencontres sont ainsi structurés en fonction des activités préparatoires dans la classe. Vous trouverez tous les renseignements nécessaires pour vous aider à élaborer un projet dans le guide de présentation des projets du *Programme² de rapprochement interculturel au milieu scolaire*.

Projets inspirants

Voici un aperçu de petits et grands projets qui ont permis aux élèves d'avoir un regard neuf sur la pluralité du Québec depuis quelques années et qui pourraient vous inspirer. Ils ont été sélectionnés à cause de leurs retombées positives dans le milieu scolaire, suscitées par la réciprocité de l'échange et de l'engagement. Ils se distinguent selon l'éloignement géographique des milieux jumelés.

■ Échange interculturel entre milieux géographiquement rapprochés

Les jumelages entre milieux plus ou moins rapprochés permettent des correspondances accompagnées de visites fréquentes, puisque le coût de transport est moins élevé. Ils assurent également un rapprochement interculturel plus soutenu, car le partage dans la relation devient plus intense. Plus les échanges et les visites s'échelonnent tout au long de l'année, plus ils favorisent la reconnaissance entre les élèves, le partage d'expériences personnelles ainsi que la comparaison des milieux et des réalités des jeunes. De nouveaux liens s'établissent et des amitiés voient même le jour.

■ Échange interculturel entre milieux plus ou moins rapprochés

Souris des villes, souris des champs : un jumelage entre trois écoles de Montréal, qui met en contact trois classes d'accueil du dernier cycle du primaire et une école – avec la participation de deux classes ordinaires – de la région périphérique. Ce projet de correspondances et de visites, qui débute à l'Halloween et se termine en juin, réunit cinq enseignants et quatre animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire.

Ouvre tes horizons sur la richesse de la différence : un jumelage entre quatre classes d'une même école de Montréal et les classes d'une école des Laurentides. La correspondance se termine par une rencontre de trois jours dans une base de plein air.

Rencontre entre le Monde et les Autochtones : un échange entre des élèves issus de différentes communautés de Montréal et des élèves de la réserve mohawk de Kahnawake. Un rapprochement qui comprend des activités de sensibilisation à la réalité autochtone et à la diversité pluriethnique.

Correspondance cycliste : un jumelage entre deux classes de Montréal et deux classes de Bromont. La correspondance électronique se termine avec la préparation d'une longue journée de rapprochement et de cyclotourisme dans les Cantons-de-l'Est.

On explore et on découvre ensemble : un échange entre des élèves d'une école ethnoreligieuse privée et des élèves du 2^e cycle du secondaire du programme d'éducation internationale de Terrebonne. On apprend, entre autres, à connaître les réalités d'une ville cosmopolite comme

Montréal et celles d'une banlieue plus homogène qui accueille graduellement de nouveaux arrivants.

Échange interculturel : un jumelage entre deux groupes de 25 jeunes du secondaire, encadré par le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire de chaque école. Cette expérience de rapprochement entre une école de Montréal et une école de Nicolet se poursuit depuis plusieurs années. Chaque groupe organise des activités d'accueil pour faire découvrir son milieu et promouvoir le rapprochement. La préparation d'un repas communautaire fait partie des activités de rencontre et peut même se vivre dans les familles. Le projet se déroule sur deux journées bien remplies.

■ Échanges interculturels en milieu urbain

À la poursuite d'un rêve : un jumelage entre des élèves francophones et des élèves anglophones du 3^e cycle du primaire, qui réunit deux classes d'un même quartier de Montréal. Le projet est soutenu par l'enseignant d'éducation physique et à la santé et par les titulaires. Des liens sont créés à travers la production d'une œuvre cinématographique portant sur la participation des athlètes canadiens aux Jeux olympiques de Beijing, en 2008. Des travaux de recherche conjoints portant sur les thèmes touchant à la préparation des athlètes en fonction de la compétition et à la détermination nécessaire pour réaliser ses rêves ont permis la création d'un scénario original et la réalisation d'un film de fiction présenté au cinéma du quartier.

Les olympiades interculturelles spéciales : des visites réciproques entre des élèves francophones et anglophones du secteur de l'adaptation. On y partage des activités sportives amicales en côtoyant d'autres élèves qui vivent également un handicap.

Notre émission de radio : un jumelage entre deux classes de milieux socioéconomiques et culturels différents. Un projet commun de production d'une émission de radio en direct sur Internet, qui doit refléter la richesse interculturelle, est au cœur de la démarche de rapprochement.

Deux îles, deux mondes : un jumelage entre quatre classes de milieux socioéconomiques différents. En se servant tout au long de l'année des fêtes communes, les groupes correspondent et font des visites dans chaque milieu. Le rapprochement inclut, entre autres, la production commune d'un livre de recettes multiethniques.

La vidéoconférence pour rapprocher les cultures : un jumelage entre deux écoles portant le même nom et venant de milieux socioéconomiques très différents. Le rapprochement s'est tout d'abord produit entre les directions des écoles et ensuite entre les enseignants lors de journées pédagogiques, pour finalement mettre les jeunes en contact au moyen de la vidéoconférence. Tous sont amenés à réfléchir sur des thèmes liés à la comparaison de leurs réalités différentes.

■ Échange interculturel entre milieux géographiquement plus éloignés

La réciprocité des échanges se réalise plus difficilement dans ce type de projets, car le coût de transport est plus élevé. Une campagne de financement est souvent nécessaire pour combler l'écart entre le montant maximum prévu dans le programme et le coût du voyage. Par contre, lorsque la communauté, l'école, les parents et les élèves contribuent au projet, les liens ainsi créés sont tangibles et durables.

Un échange culturel : un jumelage entre des élèves d'une classe du secondaire qui éprouvent des difficultés sur le plan du langage réceptif ou expressif, à Montréal, et une classe d'adaptation scolaire, à Saint-Jean-Port-Joli. Un film a été réalisé tout au long du projet, pour rendre compte du défi relevé par ces jeunes qui doivent apprendre à entrer en contact avec des personnes différentes de leur milieu quotidien. Cette expérience de rapprochement engendre également des retombées dans l'équipe-école.

Cultural exchange with Cree people in Chisasibi : un échange entre une classe d'élèves anglophones et francophones du 3^e cycle du primaire, en Estrie, et des élèves autochtones de la communauté crie de Chisasibi, à la Baie-James. Ce rapprochement propose des activités de sensibilisation à la réalité autochtone et à la diversité pluriethnique. Des liens se sont établis grâce à l'enseignante responsable du projet, qui a déjà travaillé dans la communauté crie. Le projet engendre également des retombées dans les deux communautés qui participent au financement et à la réalisation du projet.

Échanges : six enseignants d'un même cycle d'une école secondaire de Montréal se mobilisent et se jumellent, selon leur discipline, aux enseignants d'une école de Québec. Les thèmes des correspondances varient selon la discipline enseignée et les productions communes diffèrent également. L'engagement de plusieurs enseignants dans le même projet

favorise le rayonnement de l'éducation interculturelle dans l'équipe-école.

Fenêtre ouverte sur la découverte : une expérience de jumelage entre Montréal et Québec comprenant des activités variées de correspondance écrite et des activités de communication en temps réel, grâce à une webcam qui permet la participation immédiate à des cours qui se déroulent dans des classes d'intégration linguistique scolaire et sociale et dans des classes ordinaires. Un rapprochement original, qui permet de créer une transition et une passerelle entre deux secteurs très souvent cloisonnés.

Mieux comprendre ses différences : un jumelage entre deux groupes d'élèves, respectivement de Chicoutimi et de Montréal, du programme d'éthique et de culture religieuse du 1^{er} cycle du secondaire, dont le point culminant est une rencontre à Montréal dans le contexte d'une visite guidée à caractère culturel et religieux. Une présentation de l'expérience dans chaque établissement clôture ce rapprochement interculturel.

M^{me} Marie Dupras est conseillère à la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

1. Le document cité est disponible sur le site Internet du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, à l'adresse suivante :
[\[http://www.mels.gouv.qc.ca/dscc\]](http://www.mels.gouv.qc.ca/dscc) (dans le menu « Services au milieu scolaire »)
2. Le document cité est disponible sur le site Internet du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, à l'adresse suivante :
[\[http://www.mels.gouv.qc.ca/dscc\]](http://www.mels.gouv.qc.ca/dscc) (dans le menu « Services au milieu scolaire »)

Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés

par Françoise Armand, Isabelle Anne Beck et Tresa Murphy

Le Québec accueille chaque année de nombreux immigrants (45 264 en 2008). Un nombre important d'entre eux (plus de la moitié) déclarent à leur arrivée connaître le français (MICC 2009), alors que les autres auront l'opportunité d'ajouter cette langue à leur répertoire langagier.

Les enfants de ces familles immigrantes sont également susceptibles de maîtriser le français, à des degrés divers, ou doivent commencer (ou poursuivre) son apprentissage dans leur nouveau pays d'accueil. Année après année, ces flux migratoires ont façonné le portrait des écoles québécoises, notamment montréalaises, caractérisées par une grande diversité culturelle et linguistique. Ainsi, en septembre 2008, sur l'île de Montréal, les élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais représentaient 46,37 % de l'effectif scolaire à la Commission scolaire de Montréal (CSDM), 43,88 % de celui de la Commission scolaire English Montréal (CSEM) et 43,82 % de celui de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal 2009, p. 10). Au sein d'une société inclusive, le système scolaire a pour mission de mettre en œuvre les services qui vont faciliter l'intégration linguistique, mais aussi scolaire et sociale de l'ensemble de ces élèves allophones immigrants nouvellement arrivés ou issus de l'immigration.

Le contexte symbolique dans lequel se réalise cette intégration n'est pas sans évoquer la notion de « rite de passage ». Au début du 20^e siècle,

selon van Gennep, « chaque société générale peut être considérée comme une sorte de maison divisée en chambres et couloirs : sortir d'un groupe ou entrer en contact avec un autre sont des actes ritualisés, des rites de passage » (voir Journet 2001). Ces derniers ont pour fonction de structurer la vie de l'individu en étapes dont l'identification explicite apporte une représentation apaisante de ce que peut être le parcours d'une vie.

Le monde scolaire est une microsociété constituée, elle aussi, d'un certain nombre de chambres et de couloirs. Les différentes étapes qui façonnent l'accueil des élèves allophones immigrants les mèneront à prendre pleinement leur place dans les classes ordinaires et à poursuivre leur scolarité en français, langue d'enseignement. Les rites de passage constituent un guide de voyage et d'apprentissage, un « compagnonnage de route » qui permettra à ces jeunes d'établir des interactions positives avec l'école québécoise et, de façon plus globale, d'acquérir une nouvelle identité, aux facettes multiples, au sein de la société d'accueil.

La mise en place de services adéquats constitue un enjeu important pour soutenir l'individu, mais aussi pour favoriser la relation entre l'individu et le groupe ainsi que la cohésion du groupe dans son ensemble. En effet, selon Gluckman (1962), « les rites de passage, comme tous les autres rites, ont vocation à résoudre des conflits, ou du moins des tensions inhérentes à toute organisation sociale fondée sur des groupes familiaux ou de statut » (voir Journet 2001).

Dans le domaine de l'accueil des élèves allophones, une zone sensible dans l'organisation scolaire demeure l'intégration de ces derniers dans les classes ordinaires, qui suscite parfois des commentaires ou des inquiétudes chez les différents acteurs, voire des malentendus ou des conflits dans les écoles.

Ainsi, porter notre attention sur les modèles de services offerts aux élèves allophones constitue un enjeu important pour soutenir ces derniers (réussite scolaire), mais aussi pour assouplir les tensions inhérentes à l'organisation scolaire des services de francisation (réussite institutionnelle).

Les services offerts aux élèves allophones immigrants nouvellement arrivés

En 1997, le *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français* (PASAF) a regroupé les modèles de services destinés aux élèves allophones immigrants nouvellement arrivés et dont chacun permettait d'obtenir un financement spécifique pour l'élève ciblé (voir Armand 2005

pour plus de détails) :

- a. Classes d'accueil fermées pour les élèves allophones nés à l'extérieur du Québec;
- b. Classes de francisation pour les élèves allophones nés au Québec;
- c. « Mesures spéciales d'accueil et de francisation » lorsque le nombre d'élèves allophones était insuffisant pour ouvrir une classe, notamment en région (l'enfant est retiré de la classe ordinaire pour recevoir un enseignement intensif du français);
- d. Services de soutien linguistique pour les élèves allophones intégrés en classe ordinaire après avoir été, au cours des deux dernières années, en classe d'accueil ou de francisation ou avoir bénéficié de mesures spéciales.

Dans le cadre du programme PASAF, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) attribue à l'élève ciblé une cote administrative, sur la base d'une évaluation langagière en français, indiquant que « sa connaissance de la langue française ne lui permet pas de suivre, sans soutien, ses cours dans une classe ordinaire en français » ainsi que sur des critères qui sont : première inscription à l'école francophone dans le système scolaire québécois et langue maternelle et langue parlée à la maison autre que le français (MELS 2009)¹. Ce dernier critère autorise, soulignons-le, de jeunes enfants allophones nés au Québec à bénéficier de cette cote.

Cette « valeur de déclaration » est associée à un financement (dont les montants sont régressifs après les premiers 10 mois) : 10 mois au préscolaire 5 ans, 20 mois au primaire et 30 mois au secondaire, et ce, quel que soit le service qui est offert à l'élève. Quelques exemples : un élève du secondaire ayant fréquenté une classe d'accueil fermée durant 10 mois peut bénéficier d'un soutien linguistique financé pendant un maximum de 20 mois à la suite de son intégration en classe ordinaire; un élève du primaire qui a été en classe d'accueil fermée pendant 13 mois peut recevoir, par la suite, un soutien linguistique financé pendant un maximum de 7 mois; un élève du préscolaire 5 ans ayant bénéficié de la mesure budgétaire liée au PASAF pendant 10 mois ne peut obtenir de financement pour une mesure additionnelle lors de son intégration au primaire.

Cependant, une gestion stratégique de l'enveloppe budgétaire destinée à l'ensemble des élèves allophones peut permettre à certains d'entre eux de bénéficier plus longtemps de soutien à l'apprentissage du français, dans la mesure où d'autres élèves, déjà intégrés, n'en ont plus besoin et n'utilisent

pas en totalité le financement des mois d'allocation auquel ils auraient droit. Ainsi, la décision concernant la durée du soutien à l'apprentissage du français, quel que soit le modèle de service offert, se prend en fonction du temps alloué selon le financement accordé par le PASAF, mais également en fonction des besoins particuliers de l'élève, dans la mesure où les modalités de gestion de l'enveloppe budgétaire l'autorisent.

Ces modalités de financement, qui ne sont plus liées au type de service offert, permettent aux commissions scolaires d'exercer une gestion plus autonome et autorisent les équipes éducatives responsables à mettre en place des formules de service plus souples, mieux adaptées au profil des élèves (MELS 2009). Elles ne remettent aucunement en question le maintien des classes d'accueil fermées, comme l'avaient craint certains enseignants en 1997 au moment de la mise en place du PASAF. La classe d'accueil fermée demeure un modèle tout à fait adéquat pour un grand nombre d'élèves, à la condition que l'équipe éducative garde en tête qu'elle constitue un passage vers la classe ordinaire et non un cursus parallèle dans lequel seraient cloisonnés pendant deux ou trois années trop d'élèves allophones. En effet, la fréquentation de la classe ordinaire, dans la mesure où elle favorise des échanges langagiers authentiques avec des locuteurs plus experts en français ainsi que l'exposition à de nouveaux défis sur le plan de l'apprentissage des différentes matières scolaires, constitue un facteur d'intégration et de réussite déterminant. Il reste toutefois à offrir aux commissions scolaires les conditions qui permettront une plus grande flexibilité dans la mise en place de ces services de soutien à l'apprentissage du français (par exemple, réduire le nombre d'élèves dans les classes ordinaires afin de permettre l'intégration partielle des élèves de l'accueil).

Le soutien linguistique

En tant qu'équipe éducative, les enseignants des classes d'accueil, des classes ordinaires et en soutien linguistique sont amenés à collaborer afin de faciliter l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones. Ainsi, le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire constitue une étape cruciale dans leur cheminement scolaire et mérite toute l'attention des différents intervenants, notamment pour la mise en place du soutien linguistique.

Dans le cadre du PASAF, ce soutien linguistique, offert aux élèves intégrés dans les classes ordinaires (qu'ils aient ou non fréquenté la classe d'accueil), leur permet de poursuivre leurs apprentissages langagiers et scolaires. Il a comme objectif principal de réduire, chez les élèves non

francophones, l'écart entre leurs compétences en français et ce qui est normalement attendu des élèves des classes ordinaires (Beck, Fréchette et Pirro 2009).

Les élèves qui ont fréquenté les classes d'accueil n'ont toutefois pas tous besoin de soutien linguistique lors de leur intégration à la classe ordinaire. En effet, certaines « difficultés » mineures liées à l'apprentissage d'une langue (phonologie, vocabulaire, grammaire, etc.) ne justifient pas automatiquement le recours au soutien linguistique. Elles font partie du processus normal d'acquisition d'une langue, et le temps nécessaire pour y arriver est un facteur primordial que les enseignants en classe ordinaire doivent prendre en considération. Familiarisés avec le processus d'apprentissage d'une langue seconde, ils ont la possibilité d'adapter leur enseignement et d'apporter au besoin le soutien nécessaire à ces apprenants pour lesquels le français passe du statut de langue seconde à celui de langue d'enseignement.

Les enseignants en soutien linguistique travaillent de manière ponctuelle auprès des élèves. Ils les rencontrent en salle de classe ou dans un autre local, en les retirant de leurs cours, ou encore lors des périodes de récupération (voir Beck, Fréchette et Pirro 2009).

L'élève à qui s'adresse le soutien linguistique n'est pas, a priori, en difficulté d'adaptation et d'apprentissage : il n'est donc pas nécessaire d'établir à son égard un plan d'intervention adapté (PIA), à moins bien sûr qu'il ne soit identifié comme élève à risque devant recevoir des services éducatifs adaptés. En effet, l'élève non francophone qui bénéficie de services dans le cadre du PASAF a également droit à tous les services complémentaires prévus au régime pédagogique (MELS 2009, p. 5).

Dans le meilleur des cas, et ce, afin d'offrir le service le plus approprié à ces élèves, le soutien linguistique est confié à des enseignants qui ont une formation dans le domaine de l'enseignement d'une langue seconde. Les modalités d'intervention seront déterminées par le partage, au sein de l'équipe éducative, de quelques principes clefs dans le domaine de l'apprentissage-enseignement d'une langue seconde.

Quelques principes clefs de la didactique des langues secondes

- ***Apprendre une langue seconde est un processus exigeant qui nécessite du temps***

L'apprentissage d'une langue seconde est un processus à long terme qui permet de développer différentes facettes de la compétence langagière :

les *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) et les *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). En effet, selon Cummins (2001), l'apprenant développe, dans la langue seconde, des compétences langagières de type « conversationnelles » (BICS). Cette « langue de communication » s'appuie sur le traitement des indices paraverbaux, tels que les gestes et les intonations dans une interaction en face en face. L'apprenant parvient à maîtriser ces compétences rapidement, en un an ou deux généralement. Il développe également des compétences dites « scolaires » (on dit *academic*, en anglais) (CALP), qui dépendent davantage, pour leur part, de la capacité à traiter les indices linguistiques (connaître un vocabulaire propre à un domaine ou comprendre le sens des connecteurs, par exemple). La maîtrise de cette « langue scolaire » – qui permet entre autres de comprendre un problème mathématique, de dégager les idées principales d'un texte d'histoire, de rédiger un texte argumentatif ou de produire un exposé oral dans une langue soutenue – est un élément prépondérant de la réussite. Le développement de telles compétences en langue seconde peut prendre plusieurs années (de 5 à 7), ce qui exige des efforts soutenus de la part des élèves allophones intégrés en classe ordinaire. Pour plusieurs d'entre eux, un soutien linguistique est tout à fait approprié et nécessaire.

■ ***Un élève en cours d'apprentissage d'une langue seconde n'est pas, a priori, un élève en difficulté d'apprentissage***

Des difficultés d'apprentissage limitent la capacité d'un apprenant à acquérir, avec succès et de façon durable, des connaissances et des habiletés dans différents domaines. Certes, tout comme ce peut être le cas dans les classes ordinaires, un certain nombre d'élèves allophones immigrants éprouvent de telles difficultés. Mais la plupart des apprenants de langue seconde n'ont pas connu d'échecs dans leurs apprentissages scolaires antérieurs. Ce sont des élèves qui commencent ou poursuivent leur apprentissage d'une nouvelle langue et qui possèdent déjà des habiletés et des connaissances acquises dans leur langue maternelle et dans les différentes matières scolaires.

Il est donc important de ne pas confondre la manifestation de difficultés d'apprentissage avec des phénomènes propres au processus normal d'apprentissage d'une langue seconde. L'un des malentendus les plus fréquents consiste à interpréter le silence de certains élèves allophones comme une difficulté de communication. Or, les élèves se trouvant dans cette situation ne font souvent que franchir une étape bien connue en langue seconde (*the silent period stage*), durant laquelle les apprenants écoutent cette langue et la traitent pour déduire ses règles de

fonctionnement et acquérir des connaissances, développant ainsi leurs habiletés langagières réceptives. Par ailleurs, les erreurs commises par l'apprenant en français langue seconde, qui peuvent rappeler celles du jeune enfant qui acquiert sa langue maternelle ou celles de l'élève à risque, sont révélatrices d'un processus d'apprentissage et non de difficultés de traitement et de mémorisation de l'information. Acquérir une langue seconde est une tâche exigeante, qui touche à la phonologie, au vocabulaire, à la grammaire, au discours et à la pragmatique. L'enseignant doit « laisser une chance au coureur », tout en restant vigilant pour déceler chez l'élève d'éventuels problèmes sur les plans physiologique, psychologique ou cognitif.

Enfin, ce qui peut paraître comme des difficultés d'adaptation et d'apprentissage peut tout aussi bien être attribuable à un choc culturel lié à l'immigration, notamment le fait de devoir se familiariser avec de nouveaux modes d'enseignement ainsi qu'avec d'autres types de relations enseignant-élèves, différents de ceux du pays d'origine.

- ***Il est important de favoriser l'émergence d'un bilinguisme additif et le transfert des habiletés et des connaissances entre les langues***

L'apprenant prend une part active dans son apprentissage de la langue seconde; il élabore des hypothèses, fait des essais, se corrige, etc. En fait, il construit un système langagier intermédiaire et évolutif, que l'on nomme *interlangue*, et qui est révélateur de la connaissance sous-jacente de la langue seconde à un moment donné de son apprentissage. Il s'appuie pour cela sur les habiletés et les connaissances acquises dans sa langue maternelle, ce qui se traduit par des transferts positifs. Ainsi, par exemple, il sera en mesure d'utiliser les congénères présents dans les deux langues (« les vrais amis »), pour améliorer son vocabulaire et sur sa connaissance des lettres (dans le cas de l'utilisation d'un même alphabet), pour identifier plus rapidement des mots.

L'élève qui est un bon lecteur dans sa langue maternelle sera également en mesure, lorsqu'il maîtrisera les bases linguistiques (vocabulaire et syntaxe) de la langue seconde, de transférer les stratégies qu'il utilisait déjà pour comprendre un texte : faire appel à ses connaissances antérieures, formuler des inférences et s'appuyer sur sa connaissance des genres de textes (narratif, informatif, etc.). Il sera en mesure d'élaborer une représentation mentale cohérente de l'ensemble des idées présentées dans le texte, et ce, au moyen d'une gestion efficace et d'une évaluation régulière des stratégies utilisées lors de la lecture, tout comme il le ferait

dans sa langue maternelle.

Ainsi, la langue maternelle est une richesse et les enseignants permettront à l'élève allophone d'en prendre pleinement conscience et de dépasser certaines croyances selon lesquelles le bilinguisme ne mènerait qu'à des transferts négatifs entre les langues, voire à de la « confusion mentale » [selon le terme de SAER (1923) dont les recherches ont largement été critiquées par la suite en raison de problèmes méthodologiques majeurs]. Au contraire, il importe de favoriser l'émergence d'un bilinguisme « additif » afin d'éviter les conséquences négatives d'un bilinguisme « soustractif ».

Ces deux formes de situation de bilinguisme se développent chacune en fonction du milieu socioculturel dans lequel a lieu l'expérience bilingue et de la place que tient chacune des deux langues dans le système des valeurs de l'individu, de la famille, de l'école et de la société. Selon Hamers (2005), qui reprend les travaux de Lambert (1974), le bilinguisme soustractif se manifeste lorsqu'un individu rejette sa langue et sa culture au profit de celles du pays d'accueil, jugées plus prestigieuses sur les plans économique et culturel. Les deux langues sont alors perçues comme concurrentes plutôt que complémentaires et l'apprentissage de la langue dominante, qui est généralement celle de la scolarisation, se fera au détriment de celui de la langue maternelle. À l'inverse, en situation de bilinguisme additif, l'acquisition d'une autre langue permettra à l'enfant de maîtriser un outil de communication et de pensée complémentaire, sans que le maintien de sa première langue ne soit menacé.

Soutenu par un milieu scolaire qui légitime et reconnaît son bagage linguistique et culturel, l'élève allophone sera plus à même d'opérer des transferts positifs entre sa langue maternelle et le français langue seconde.

En guise de conclusion

Plus que jamais, l'école québécoise doit se préoccuper du fonctionnement et de la pertinence des services qui sont destinés aux élèves allophones immigrants nouvellement arrivés et, plus largement, aux élèves issus de l'immigration. Pour favoriser leur intégration linguistique, scolaire et sociale, trois principales directions seraient à privilégier : s'assurer de l'adéquation des modèles de services offerts dans le cadre du PASAF en fonction des profils et des besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés; inclure explicitement les élèves allophones, en distinguant leurs besoins spécifiques, dans les plans ministériels touchant à l'amélioration de la qualité de l'écriture et de la lecture ainsi que dans les plans stratégiques des commissions scolaires; et enfin, sensibiliser l'ensemble du personnel

scolaire quant à sa responsabilité, selon le rôle et les fonctions de chacun, au regard de la réussite de cette intégration. L'école québécoise se donnera ainsi les moyens de remplir sa mission : la réussite de tous et l'apprentissage d'un « vivre-ensemble dans une société pluraliste ».

M^{me} Françoise Armand est professeure à l'Université de Montréal, M^{me} Isabelle Anne Beck est conseillère pédagogique en soutien à l'apprentissage du français à la Commission scolaire de Montréal et M^{me} Tresa Murphy est étudiante à la maîtrise à l'Université de Montréal.

Références bibliographiques

ARMAND, F. « Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise », *Revue Santé, société et solidarité*, 2005, n^o 1, p. 141-152.

BECK, I. A., S. FRÉCHETTE et M. PIRRO. *Guide pour l'enseignement en soutien linguistique*, Montréal, Commission scolaire de Montréal, 2009.

COMITÉ DE GESTION DE LA TAXE SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL. *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal au 30 septembre 2008*, Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2009.

CUMMINS, J. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters, 2001, 309 p.

HAMERS, J. « Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures », dans L. F. PRUDENT, F. TUPIN et S. WHARTON (eds.), *Du plurilinguisme à l'école*, Berne, Peter Lang, 2005, p. 271-292.

JOURNET, N. [Les rites de passage](#), *Sciences humaines*, n^o 112, 2001. Consultation en ligne le 22 mai 2009.

MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES. [Fiche synthèse sur l'immigration au Québec-Année 2008](#), 2009. Consultation en ligne le 22 mai 2009.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, LOISIR ET SPORT. *Guide de gestion des allocations relatives aux services aux élèves des communautés culturelles*, Gouvernement du Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2009.

SAER, O. J. « The effects of bilingualism on intelligence », *British Journal of Psychology*, 1923, n° 14, p. 25-38.

1. Voir, pour une information complète, le [Guide de gestion des allocations relatives aux services aux élèves des communautés culturelles](#), accessible sur le site du MELS.

Le défi du vivre-ensemble : le rôle de l'école pluriethnique dans un contexte de mondialisation conflictuelle

par Cécile Rousseau

La mondialisation a transformé les relations entre des communautés de cultures différentes, non seulement en modifiant les flux migratoires et les liens que les différentes communautés immigrantes conservent avec leurs sociétés d'origine, mais aussi en introduisant dans l'intimité des foyers les tensions internationales.

Au lendemain de la tragédie du 11 septembre 2001 aux États-Unis, le Canada et les pays occidentaux ont connu une flambée d'incidents violents et discriminatoires visant les minorités immigrantes, en particulier les communautés arabo-musulmanes. À Montréal, l'Enquête Santé Québec auprès des communautés culturelles (ESQCC), effectuée en 1998, avait mis en évidence une association significative entre la perception de la discrimination et la présence de détresse psychologique (Rousseau et Drapeau 2002). Près de 10 ans plus tard, en 2007, une nouvelle étude utilisant la même méthodologie a montré que la perception de la discrimination avait presque doublé, passant de 25,8 % à 39,4 % pour les communautés du Maghreb Moyen Orient et de 31 % à 54,3 % pour la communauté haïtienne (Rousseau, Hassan, Moreau et Thombs, à paraître). Les résultats de cette enquête suggèrent que le contexte international et ses répercussions locales (le débat sur les accommodements raisonnables) mettent en danger des relations intercommunautaires traditionnellement plutôt empreintes de tolérance. Les émeutes de

Montréal-Nord en sont une autre manifestation, qu'il serait dangereux d'interpréter comme un événement isolé.

Face au défi que représentent la médiatisation de nouveaux types de violence comme le terrorisme et la polarisation des représentations de « l'autre » par des médias en quête de sensationnalisme, des associations professionnelles et des décideurs ont émis des directives pour aider les parents, les éducateurs et les professionnels de la santé à orienter l'intervention et la prévention auprès des enfants, qu'ils appartiennent aux minorités ou à la majorité. Aux États-Unis, l'accent est mis sur l'importance de la cohésion de la communauté et sur la nécessité de messages convergents et de significations partagées entre l'école et la maison (AACAP 2005). La « clarté morale » est prônée, à cause des difficultés qu'ont les enfants à faire face à des situations complexes et à des sentiments ambivalents. La perspective canadienne (Santé Canada 2002) se distingue en mettant l'emphase sur la promotion de la tolérance et du respect de la diversité auprès des enfants, pour éviter des dérives racistes et des sentiments de colère et de vengeance. Tout en reconnaissant implicitement le risque de tensions intercommunautaires, cette position évite cependant de les aborder directement et de considérer l'impact des divergences d'interprétation du contexte de la lutte au terrorisme et des conflits locaux qui en découlent (guerres d'Irak et d'Afghanistan) pour des enfants appartenant à des groupes minoritaires, en particulier si ceux-ci sont visés par la polarisation des représentations. Par ailleurs, la majorité des personnes au Québec (comme d'ailleurs dans le reste du Canada) se considère comme vivant en paix, en faisant curieusement abstraction du fait qu'une implication guerrière extérieure (en Afghanistan) signifie une entrée en guerre qui a de multiples conséquences internes. La société dans son ensemble ne se sent que peu ou pas responsable des conséquences morales de cette prise de position et des lectures divergentes qui peuvent en être faites au sein même de sa population. Dans ce contexte, on peut se demander si les écoles doivent jouer un rôle et quelles sont les prémisses qui devraient guider l'élaboration de programmes scolaires visant à prévenir l'exacerbation des tensions intercommunautaires.

Développement moral et santé mentale des enfants dans un contexte de conflit

Le lien entre le développement moral et la santé mentale des enfants a été établi depuis longtemps par des études sur les traumatismes collectifs. Dans les situations de conflit armé et de guerre, on distingue deux positions. D'une part, une idéologie forte qui comprend la glorification du conflit, la construction de héros et un sens clair et partagé, paraît conférer

une protection aux enfants qui manifestent moins de symptômes émotionnels lorsqu'ils sont soumis à un stress modéré (Punamäki 1996). Ce resserrement social autour d'un sens partagé est associé à une diminution de la complexité des discours au sujet des conflits, qui reflètent moins de points de vue différents, ceux-ci étant moins interreliés qu'en temps de paix. Contrepartie de cette protection relative, les croyances sociales ainsi transmises perpétuent le conflit en proposant une image très positive de soi et en disqualifiant systématiquement « l'autre ». D'autre part, des travaux portant sur les enfants soulignent qu'une situation de conflit, même extrême, peut développer leur sens moral en termes d'altruisme ou de tolérance et d'ouverture à l'autre (Apfel et Simon 2000). En situation de conflit, l'acceptation cognitive de la légitimité de l'autre précède l'acceptation émotionnelle et le développement d'une certaine empathie. La compréhension que les enfants ont des conflits contredit fréquemment l'histoire officielle et cerne bien la zone grise de la violence de guerre, entre le « bien » et le « mal », qui caractérise la violence de guerre (Janoff-Bulman 1989). Ces narratifs d'enfants ne touchent que très peu les adultes, qui ont tendance à ne pas considérer la voix des jeunes et leur participation active à la vie sociale. Apfel et Simon (2000) observent que la résilience des enfants palestiniens et israéliens est associée à la conscience de la complexité morale, à un certain sentiment de pouvoir et à la capacité de choisir entre différentes actions et entre des valeurs morales contradictoires. Les chercheurs font l'hypothèse que les dilemmes moraux sont sources de compétence plus que d'inhibition et qu'ils obligent à chercher des solutions créatrices. La conscience de l'autre qui en émerge peut alors se fonder sur une « double empathie » (Samy 2002) qui permet de sortir du clivage.

Une transformation des croyances sociales autour de l'autre est un premier pas nécessaire à la résolution des conflits. Les écoles sont à l'avant-plan en ce qui concerne la transmission de ces croyances, mais ont malheureusement été plus souvent utilisées pour aggraver les conflits que pour les résoudre (Sluzki 2002).

En situation d'immigration, la capacité de l'enfant de percevoir la complexité, de faire face à des dilemmes moraux et de développer une empathie pour toutes les parties impliquées pourrait être protectrice en lui permettant de résoudre le conflit de loyauté entre l'école et la maison, la société hôte et la culture d'origine, et de conjuguer ses deux univers de vie. Relativement peu de choses sont connues au sujet des programmes qui peuvent s'adresser au fossé des valeurs et des représentations qui existe entre l'école et la maison dans des sociétés pluriethniques. Pour traiter de l'asymétrie de pouvoir entre communautés minoritaires et écoles, il faut

transformer la perception que les écoles ont de ces communautés, l'hétérogénéité et les différences dans les classes devenant alors une source de démocratie. C'est autour du racisme et de ses conséquences en termes d'isolement social et d'atteinte à l'identité que le milieu scolaire s'est le plus interrogé sur son rôle et a proposé des pistes de solutions, telle une pédagogie antiraciste, dans un climat d'empathie et de justice sociale (Tauvel 1997).

Un projet pilote dans une classe d'accueil durant la guerre en Irak

En janvier 2003, alors que la possibilité d'une guerre en Irak se précisait, un projet pilote a été réalisé dans une école du quartier Parc Extension (Rousseau et Machouf 2005). Il s'adressait à des enfants de dix à douze ans intégrés en classe d'accueil et visait à leur fournir un espace d'expression, de discussion et d'action autour des événements internationaux, afin de diminuer l'anxiété et les tensions intergroupes associées à la menace d'une guerre en Irak. Durant le projet, qui a duré jusqu'après la chute de Bagdad, les enfants ont démontré une grande capacité de faire face à l'ambivalence et, au-delà de leurs positions partisans, d'exprimer une empathie envers les divers acteurs impliqués dans le conflit. De plus, ils ont clairement utilisé le forum proposé pour se mobiliser autour de petits gestes de solidarité qui leur ont permis de se libérer d'un sentiment d'impuissance. À titre d'exemple, la lettre qui suit :

Une lettre pour le journal de l'école

Bonjour à tous nos lecteurs et lectrices,

Nous, les élèves de la classe x, avons décidé d'écrire une lettre sur la guerre actuelle entre les États-Unis et l'Irak.

Partout dans le monde, il y a des personnes qui ne dorment pas parce qu'il y a des morts et les gens sont tristes. En Irak, il y a des gens qui ne mangent pas à cause de la guerre. Les parents irakiens sont tristes parce qu'ils sont en train de perdre leurs enfants. Aussi, plusieurs Canadiens ont des familles et des amis en Irak...

Nous avons vu des photos des gens morts, nous ne voulons plus voir mourir les femmes irakiennes. Nous sommes fatigués d'entendre parler de la guerre et nous pensons que les journalistes sont aussi fatigués d'en parler.

Bush et Saddam Hussein sont tristes dans leur cœur parce qu'il y a beaucoup de morts. Ils veulent cacher leur tristesse. Ils se montrent même

forts face au monde entier.

S'il vous plait, donnez de la nourriture aux Irakiens et arrêtez la guerre!

Bush et Saddam sont des terroristes car ils se battent contre les autres pays. On se demande : « Pourquoi y a-t-il une guerre? »

Et vous, qu'en pensez-vous? Nous vous invitons à nous écrire vos commentaires à notre adresse électronique xx ou déposez vos lettres manuscrites dans la boîte aux lettres brune à la porte de la classe x

Merci (École Barthelemy Vimont)

Les résultats de ce projet suggèrent que les écoles peuvent créer des espaces d'expression où les enfants se sentent en sécurité pour aborder des sujets délicats. La possibilité de représenter en classe la multiplicité des voix et des significations autour des événements est liée, pour les enfants, à la possibilité de créer des liens entre l'univers de la maison et celui de l'école et de découvrir certaines convergences au-delà des antagonismes. Ce projet pilote suggère que les programmes de prévention dans les écoles pluriethniques devraient prendre en considération la multiplicité des significations associées au contexte actuel, de manière à aider les enfants à réaliser à quel point les événements traumatiques couverts par les médias sont compris de façon différente à la maison et à l'école.

Une petite ethnographie réalisée dans Parc Extension en 2005 a confirmé l'abîme qui sépare parfois l'école et la maison sur le plan de l'interprétation des événements internationaux : la plupart des répondants interrogés adhéraient à la théorie du complot, c'est-à-dire à l'idée que les événements du 11 septembre 2001 provenaient d'une vaste conspiration conçue pour ternir l'image des musulmans (Rousseau et Jamil 2008). La peur de parler librement de ces thèmes était (et est encore) très présente dans ce quartier.

Afin de mieux comprendre comment les parents immigrants des communautés ciblées par le contexte international actuel voyaient le rôle de l'école dans le développement moral de leurs enfants face à des événements internationaux, nous avons effectué une autre recherche dans le cadre de laquelle nous avons rencontré 20 parents du Sud asiatique et 20 parents du Maghreb-Moyen Orient et leurs enfants. Les résultats préliminaires révèlent que l'ensemble des parents attribue à l'école un rôle important de complément dans le développement moral de leurs enfants. Ils apprécient, par exemple, la façon dont les écoles ont mobilisé les

enfants lors de tremblements de terre et de catastrophes naturelles. Une majorité de parents considère cependant que l'école ne doit pas aborder des thèmes sociopolitiques avec leurs enfants, car ils craignent que les positions présentées ne soient trop partisans et ne renforcent les stéréotypes circulant au sujet de leurs communautés. Les enfants (8 à 12 ans) et les jeunes (13 à 18 ans) ont des perceptions et des peurs la plupart du temps très similaires à celles de leurs parents, même s'ils sont plus intégrés dans la société de leur pays d'accueil. Une majorité d'enfants et de parents expriment un sentiment d'impuissance paralysante face à une situation internationale qu'ils perçoivent comme une menace directe pour le futur de leurs familles. La minorité des parents qui sent qu'elle a un certain pouvoir, et a aussi dans l'ensemble une vision plus complexe de la société québécoise, voit le rôle de l'école de façon différente. Ces parents considèrent que l'école devrait aborder les questions internationales telles que la guerre en Irak et en Afghanistan ou la lutte au terrorisme, pour permettre aux jeunes de mieux comprendre les divers enjeux sociopolitiques et économiques qui les sous-tendent. Globalement, ces résultats préliminaires suggèrent qu'un processus d'appropriation du pouvoir par les parents immigrants est central dans l'établissement de relations harmonieuses entre l'école et la maison. Ils confirment le rôle que pourraient jouer des espaces d'expression respectueux de la pluralité des significations, pour discuter de ces questions sensibles au sein des écoles et canaliser les vives émotions qui les entourent dans des gestes de solidarité.

M^{me} Cécile Rousseau est professeure à la Division de psychiatrie sociale et culturelle de l'Université McGill.

Références bibliographiques

AMERICAN ACADEMY OF CHILD AND ADOLESCENT PSYCHIATRY (AACAP). « Practice parameter for psychiatric consultation to school », *Journal of American Academy Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 44, n^o 10, 2005, p. 1068-1084.

APFEL, R. J. et B. SIMON. « Mitigating discontents with children in war : An ongoing psychoanalytic inquiry », dans A. C. G. M. ROBBEN et M. M. SUÁREZ-OROZCO (Eds.), *Culture under Siege: Collective Violence and Trauma*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, 2000, p. 102-130.

JANOFF-BULLMAN, R. « Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Applications of the schema construct », *Social Cognition*, vol. 7, n^o

2, 1989, p. 113-136.

PUNAMÄKI, R.-L. « Can ideological commitment protect children's psychosocial well-being in situations of political violence? », *Child Development*, vol. 67, 1996, p. 55-69.

ROUSSEAU, C. et A. DRAPEAU. « Santé mentale - Chapitre 11 », dans INSTITUT DE LA STATISTIQUE QUÉBEC, *Santé et bien-être, immigrants récents au Québec : une adaptation réciproque? Étude auprès des communautés culturelles 1998-1999*, Montréal, Les Publications du Québec, 2002, p. 211-245.

ROUSSEAU, C., G. HASSAN, N. MOREAU et B. THOMBS. « Perceived discrimination and its association with psychological distress in newly arrived immigrants before and after 9/11 », *The American Journal of Psychiatry*, à paraître.

ROUSSEAU, C. et U. JAMIL. « Meaning and perceived consequences of 9/11 for two Pakistani communities: From external intruders to the internalization of a negative self-image », *Anthropology and Medicine*, vol. 15, n° 3, 2008, p. 163-174.

ROUSSEAU, C. et A. MACHOUF. « A preventive pilot project addressing multiethnic tensions in the wake of Iraq war », *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 75, n° 4, 2005, p. 466-474.

SAMY, M. « Penser l'ennemi et le concept de la double empathie et son importance pour le dialogue en situation de conflit », *L'autre*, vol. 3, n° 3, 2002, p. 513-518.

SANTÉ CANADA. *Le stress provoqué par le terrorisme et les conflits armés : Comment aider votre adolescent*, [En ligne], 2002 [http://www.hc-sc.gc.ca/pphb-dgsp/urgence-urgence/index_f.html].

SLUZKI, C. E. « Seeding violence in the minds of children », *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 72, n° 1, p. 3-4.

TAUVEL, J.-P. « L'antiracisme à l'école : sortir des incantations rituelles », *Migrants Formation*, n° 109, 1997, p. 184-192.

Faciliter le développement du langage oral, en français langue seconde, chez les élèves allophones au préscolaire

par Françoise Armand

Dans les écoles situées sur l'île de Montréal et dans ses proches banlieues, nombreux sont les enfants d'origine immigrante qui sont scolarisés dans une langue autre que leur langue maternelle. Ainsi, en septembre 2008, ils étaient 39,5 % dans les écoles montréalaises à ne pas avoir le français ou l'anglais comme langue maternelle. À la suite d'une évaluation langagière en français oral, la plupart de ces enfants se voient assigner une cote administrative qui indique qu'ils ont besoin de soutien à l'apprentissage du français (SAF).

Au préscolaire, cette cote est associée à un financement d'une durée de 10 mois, quel que soit le service offert à l'élève (classe d'accueil fermée, intégration en classe régulière avec soutien linguistique ou autres modalités de service).

Dans les trois commissions scolaires francophones de Montréal, selon les informations fournies par les conseillères pédagogiques en accueil en 2005, l'intégration dans des classes régulières du préscolaire (5 ans) est la pratique la plus répandue dans deux commissions scolaires sur trois, la troisième ayant aussi maintenu un modèle de classe d'accueil fermée pour environ la moitié de ses effectifs (Armand 2005).

Chez ces enfants allophones qui arrivent en classe, on a observé plusieurs comportements langagiers qui peuvent se manifester de façon successive

mais qui, le plus souvent, se chevauchent. Tout d'abord, l'enfant essaie de communiquer dans sa langue maternelle. Comme il constate que son enseignante ou son enseignant semble avoir des difficultés à comprendre et à apprendre cette langue (parmi la dizaine d'autres parfois présentes dans sa classe en milieu pluriethnique...), il en déduit donc que c'est à lui de commencer son apprentissage d'une langue seconde. Par la suite, il développe des habiletés langagières sur le mode « réceptif » (il écoute, analyse la langue seconde et acquiert ainsi des connaissances) et connaît une période plus ou moins longue de silence (*the silent period*). Enfin, il s'exprime avec des mots simples, des termes passe-partout, des énoncés télégraphiques, comme en produirait un jeune enfant dans sa langue maternelle, avant de commencer à produire des énoncés de plus en plus longs et conformes à la langue cible.

Le défi qui se pose aux enseignantes, qu'ils soient en classe d'accueil ou en classe ordinaire, est de permettre à ces jeunes apprenants de développer leurs habiletés langagières en français de façon à réussir leur intégration en 1^{re} année dans les classes ordinaires. En effet, en contexte d'immigration, la langue seconde (qui est la langue de scolarisation), a un rôle déterminant et complémentaire de celui de la langue maternelle à jouer sur le développement des habiletés cognitives, de la littératie et de la socialisation.

Comment favoriser cet apprentissage langagier dans le domaine de l'oral en contexte de langue seconde?

Tout d'abord, pour que l'enfant parle, il doit avoir quelque chose à dire (en rapport avec ses besoins et ses préférences), savoir le dire (en s'appuyant sur ses connaissances et ses habiletés langagières), avoir envie de le dire (être motivé), avoir le droit de le dire (en fonction de sa perception des attentes du professeur et du rôle de l'élève), et avoir l'occasion de le dire (en fonction de l'organisation des activités langagières) (Roux 2003).

Il s'agit donc de mettre en place, dans les classes du préscolaire, de multiples situations d'acquisition et de pratique du langage, en collectif, en petits groupes et individuellement. Ces activités visent, de façon complémentaire et intégrée à travers des projets et des situations d'apprentissage et d'évaluation¹, plusieurs facettes de la compétence langagière. Ces différentes composantes touchent : la communication non-verbale, l'écoute et la discrimination auditive, la prononciation et la prosodie, le vocabulaire et la syntaxe, les différentes fonctions du langage, les capacités métaphonologiques et métasyntaxiques, le schéma narratif, etc. Le plus souvent possible, l'accent est mis sur des situations

d'interaction et de pratique véritables de la langue qui permettent à l'apprenant de développer autant les habiletés de réception que les habiletés de production. En contexte pluriethnique et plurilingue, comme nous le verrons plus loin, il est également important de faire des activités qui explorent la diversité linguistique et favorisent la légitimation de la langue d'origine des élèves allophones.

Certes, beaucoup de ces activités sont les mêmes que celles qui sont mises en place auprès d'élèves qui étudient dans leur langue maternelle, mais la connaissance du processus d'apprentissage d'une langue seconde et des besoins des apprenants mènera l'enseignante ou l'enseignant à porter davantage attention à certains éléments et à adapter son enseignement en fonction de différents principes d'intervention.

Principes d'intervention

Mettre l'enfant allophone en contact avec un apport langagier riche, varié et compréhensible

Pour apprendre le français, l'apprenant doit être en contact avec un apport langagier riche, varié et compréhensible, particulièrement s'il entend et utilise le français uniquement en milieu scolaire. Il y a trois sources d'apports langagiers en salle de classe : le discours de l'enseignant, l'interaction entre les apprenants ainsi que les documents sonores, authentiques ou réalistes (Painchaud 1990).

Le discours de l'enseignant

En contexte de langue seconde, il est particulièrement important que l'enseignant offre un modèle de production et modifie son langage de façon à rendre la langue plus accessible pour tous les élèves. Ainsi, il veillera notamment à :

- adopter une vitesse de parole et une intonation appropriées;
- articuler de façon claire;
- employer un vocabulaire adapté;
- utiliser des phrases de longueur et de complexité adéquates;
- reformuler, répéter, paraphraser;
- fournir des supports supplémentaires pour faciliter la compréhension (objets concrets, images, dessins, pictogrammes, vidéos, etc.);

- se servir de l'intonation pour insister sur les mots clefs, de gestes de la main, d'expressions faciales et du langage corporel (mime), pour donner des indices paraverbaux complémentaires.

L'interaction entre les apprenants

Pour acquérir une langue, il est nécessaire de l'utiliser dans des situations de communication et d'interaction les plus réalistes possible. Pour stimuler cette interaction, les techniques les plus appropriées en classe sont les tâches fondées sur l'information manquante (la présence d'un écart d'information entre les interlocuteurs), la résolution de problèmes, le faire-semblant (simulations, jeux de rôle, imaginaire) et les jeux. Ces activités doivent être planifiées et précédées d'une phase de préparation pour les éléments linguistiques ciblés : lexique, syntaxe, discours, etc.

Les documents sonores

En présence d'élèves allophones dans une classe du préscolaire, il est tout à fait essentiel de mettre en place un « coin écoute » fonctionnel, accessible et riche, offrant par exemple des livres-cassettes, des lotos sonores, des enregistrements de comptines et d'histoires racontées en classe, des ordinateurs avec accès à Internet (ce qui permet de consulter des sites qui présentent des images ou des vidéos avec des enregistrements sonores – voir par exemple le site [www.imagiers.net]). Un enfant allophone un peu plus réservé peut y trouver, de façon autonome, des outils complémentaires pour approfondir et poursuivre ses apprentissages langagiers. Des activités plus spécifiques, préparées pour un autre enfant, peuvent également permettre, par exemple, de travailler sur une difficulté de prononciation ou d'acquérir le vocabulaire des couleurs, en rapport avec un projet en cours dans la classe.

■ **Créer une ambiance de classe chaleureuse**

Une ambiance de classe chaleureuse et respectueuse, marquée par la présence de l'humour et du rire, crée un contexte favorable à l'apprentissage d'une langue seconde. L'enfant se sent autorisé à prendre des risques, à commettre des erreurs. L'enseignante ou l'enseignant sollicite régulièrement la participation de tous et chacun, tout en ayant conscience de la « période de silence » au cours de laquelle le jeune apprenant de langue seconde se trouve plus en mode « réceptif » qu'en mode « productif ».

Ainsi, l'adulte laisse du temps à l'élève pour répondre, est patient avec ses

tentatives de production, et respecte et fait respecter les tours de parole. Il personnalise ses interactions et établit une qualité relationnelle avec chaque enfant (le regard dans les yeux...). Enfin, il comprend que certains enfants allophones ressentent une frustration à ne pas pouvoir s'exprimer ni se faire comprendre, et il trouve d'autres moyens pour leur permettre de participer activement.

■ Planifier ses activités

Au moment de planifier ses activités, l'enseignant s'efforce de varier ses objets d'enseignement et d'apprentissage tout au long de l'année (voir les différentes composantes de la compétence langagière mentionnées plus haut) et d'identifier clairement le vocabulaire, les structures et les autres éléments qui font l'objet d'une activité ciblée. Afin d'alléger la charge cognitive exigée par la réalisation d'une tâche, il peut en faire un découpage de façon à cibler une dimension à la fois. Il se prépare à introduire le nouveau vocabulaire et les nouvelles structures dans un contexte incluant du vocabulaire et des structures auxquels l'apprenant a déjà été exposé et qui lui sont familiers. De façon systématique et consciente, il prévoit des moments de « modélisation » pour présenter les éléments ciblés. Également, il anticipe les malentendus possibles (exemple : les mots qui se ressemblent tels que dessous et dessus). Il propose aussi une variation des stimuli en fournissant aux élèves la possibilité d'apprendre en s'appuyant sur la vue (objets concrets, images, dessins, vidéos), le toucher (manipuler des objets) et le mouvement (le mime). Enfin, pour donner une chance aux enfants qui parlent peu, il prévoit des contextes diversifiés (grand groupe, petit groupe, rencontre individuelle).

■ Soutenir les interactions et l'expression de l'enfant

Durant l'activité, l'enseignant adapte son discours aux élèves, comme nous l'avons exposé plus haut, et vérifie régulièrement sa compréhension. Il met ainsi l'accent sur l'interaction, en particulier lors des moments de négociation du sens (bris de compréhension, par exemple) qui lui permettent de mieux ajuster ce qu'il propose comme apport langagier compréhensible à l'apprenant et ses attentes en termes de production, en fonction des capacités de son jeune interlocuteur (Long 1996). Afin de soutenir l'enfant dans sa progression, il maintient une exigence face à son expression et stimule sa réflexion et sa production langagière. Pour maintenir la communication, il s'appuie sur les propos de l'enfant pour poursuivre l'interaction, reformule, suggère des expansions et questionne. De plus, il propose des rétroactions et corrige, de façon directe ou

indirecte, des points ciblés, tout en veillant à maintenir la spontanéité dans l'interaction. Enfin, il revient régulièrement sur les apprentissages déjà effectués, d'une part pour mettre l'enfant en contact à de nombreuses reprises et dans des contextes divers avec les éléments du lexique ou de la syntaxe à l'étude et, d'autre part, pour lui permettre de mettre ses connaissances à l'essai dans des situations d'interaction et de communication les plus réalistes possible en contexte scolaire.

■ **Faire des liens avec le bagage linguistique et culturel de l'enfant allophone**

De nombreuses recherches ont montré que ne pas tenir compte de la langue de la famille, si elle est différente de celle de l'école, peut se traduire par une « insécurité linguistique », un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi que par des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre (voir Armand, Dagenais et Nicollin 2008a). S'appuyant sur les résultats de recherches menées auprès d'élèves immigrants, plusieurs chercheurs soulignent que l'école doit reconnaître la variété des langues parlées dans la société, ainsi que les connaissances linguistiques des élèves bilingues ou plurilingues. Pour favoriser cette reconnaissance, l'approche « Éveil aux langues » constitue une voie très prometteuse (Candelier 2003; Perregaux et autres 2003). Les activités liées à cette approche ont pour objectif, par la manipulation et le contact avec des corpus écrits et oraux de différentes langues, de sensibiliser les apprenants à la diversité des langues, de favoriser l'émergence d'une capacité de réflexion sur les langues et de légitimer la présence à l'école de la langue des élèves d'origine immigrante. Ainsi, dans une optique d'éducation interculturelle et d'éducation à la citoyenneté, il s'agit d'apprendre à vivre ensemble dans des sociétés culturellement et linguistiquement diverses. Au Québec, le site ELODiL ([Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique](#)) propose des activités pour le préscolaire, tels que dire bonjour en différentes langues, les chansons d'anniversaire, les comptines ou encore des activités portant sur le développement des capacités métaphonologiques. Ces dernières activités, qui s'appuient sur l'utilisation de quelques mots énoncés dans d'autres langues que le français (supports sonores fournis), visent l'émergence de transferts positifs des connaissances et des habiletés entre les langues en rapport avec l'entrée dans l'écrit (Armand et autres 2008b).

En conclusion, comme nous l'avons mentionné plus haut, plusieurs de ces principes sont tout à fait semblables à ceux qui sous-tendent les interventions en langue maternelle. Toutefois, mettre l'accent sur certains d'entre eux sera particulièrement déterminant pour favoriser l'apprentissage

du français langue seconde. On privilégiera, par exemple, l'adaptation du discours de l'enseignant, le fait d'offrir de multiples supports et indices paraverbaux pour faciliter la compréhension et, de façon systématique, de proposer des modèles de production langagière, ou encore le choix de varier les activités en insistant sur l'écoute, la discrimination auditive ou la prononciation. Plus largement, la compréhension des étapes d'apprentissage d'une langue seconde (la période silencieuse) ou encore la prise en compte et la valorisation du bagage linguistique des enfants allophones afin de favoriser l'émergence de représentations positives des langues et les phénomènes de transferts positifs vont permettre de véritablement considérer ces apprenants dans leur spécificité. En effet, il est important de rappeler que ces enfants allophones ne sont pas, sauf exception, des enfants en difficulté d'apprentissage ou de langage. Au contraire, ce sont des élèves qui apprennent deux langues (voire trois) et les enseignants ont pour mission de les soutenir, de façon qu'un bilinguisme équilibré puisse se construire, au sein duquel le français, langue de scolarisation, aura pleinement sa place.

M^{me} Françoise Armand est professeure titulaire en didactique du français langue seconde, au Département de didactique de l'Université de Montréal.

Références bibliographiques

ARMAND, F. « Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise », *Revue Santé, société et solidarité*, n^o 1, 2005, p. 141-152.

ARMAND, F., D. DAGENAIS et L. NICOLLIN. « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue », dans MC ANDREW, M. « Rapport ethniques et éducation : perspectives nationales et internationale », *Revue Éducation et Francophonie*, vol. XXXVI, n^o 1, 2008a, p. 44-64, (accessible en ligne sur le site [www.acelf.ca]).

ARMAND, F., S. ABABOU et F. SIROIS. « [L'éveil à l'écrit en milieux pluriethniques](#) », *Vie pédagogique*, n^o 146, mars 2008, en ligne, 2008b.

CANDELIER, M. (Ed.) *L'Éveil aux langues à l'école primaire – Eulang. Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck, Duculot, 2003.

LONG, M. H. « The role of the linguistic environment in second language acquisition », dans W. RITCHIE et T. BHATIA (Eds.), *Handbook of second*

language acquisition, New York, Academic Press, 1996, p. 413-468.

PAINCHAUD, G. « Les stratégies d'enseignement : des recettes aux plans d'action », *Bulletin de l'AQEFLS*, vol. 12, n^o 1, 1990, p. 19-31.

PERREGAUX, C. et autres. *Éducation au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP, 2003.

ROUX, P.-Y. « De la production à l'expression », *Le français dans le monde*, n^o 327, 2003, p. 36-38.

-
1. Voir, pour illustration, le projet « Les toutous », disponible sur [ELODiL](#).

Éléments de réflexion pour une compétence professionnelle en éducation interculturelle

par Réginald Fleury

Comment socialiser pour apprendre à mieux vivre ensemble?

Comment socialiser dans un monde pluraliste?

Telles sont les questions à la source d'une réflexion sur une compétence à développer dans une école pluraliste.

Autant au préscolaire et au primaire qu'au secondaire, cette mission de socialiser, dévolue à l'école québécoise, a pour finalité que chaque élève apprenne « à apprécier les différences personnelles et culturelles chez les autres tout en obtenant, en retour, le respect de sa réalité particulière ». Cette finalité implique que les actions des enseignants contribuent à « l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité », tout en cherchant « à prévenir [...] les risques d'exclusion » (MELS 2006).

Mais comment enseigne-t-on à apprécier et à respecter les différences? Quelles situations d'apprentissage favorisent le vivre-ensemble ou contrent la discrimination, l'exclusion et l'intimidation? Quelles connaissances faut-il enseigner et quelles compétences faut-il développer chez nos élèves pour encourager leur sentiment d'appartenance à la société québécoise?

Ces questions peuvent paraître un peu farfelues mais pourtant, elles sont de plus en plus préoccupantes pour de nombreux enseignants, non

seulement à Montréal, mais à travers tout le Québec. L'intégration d'élèves issus de l'immigration, le rapprochement avec les communautés autochtones ou anglophones, les échanges entre écoles montréalaises et écoles des autres régions, l'intimidation d'élèves marginalisés et l'information véhiculée par les médias des quatre coins du Québec jusqu'aux foyers de nos élèves sont des réalités qui amènent les enseignants à s'interroger sur l'impact de leurs pratiques sur la socialisation des élèves. Ces réalités créent un besoin de compétences professionnelles nécessaires à l'accomplissement de cette mission de socialiser dans un monde pluraliste.

Voici quelques composantes d'une compétence en intégration interculturelle qui répondraient aux besoins des enseignants voulant favoriser le mieux vivre-ensemble dans la société québécoise d'aujourd'hui.

Compétence en intégration interculturelle

Gérer une classe hétérogène de façon à favoriser l'intégration de chaque élève

Que la diversité soit ethnique, linguistique, religieuse, socioéconomique ou cognitive, une classe a toujours un caractère hétérogène. Pour favoriser l'intégration et la participation de chacun, le climat de classe doit encourager la communication et l'interaction entre les élèves, mais aussi décourager toute forme d'intimidation et de discrimination. Il est important que les enseignants soient conscients qu'ils sont en mesure de faciliter l'intégration des élèves de toutes les communautés en adaptant des pratiques pédagogiques qu'ils utilisent souvent déjà, tel l'apprentissage coopératif.

Soutenir l'apprentissage du français dans toutes les activités scolaires et pour l'ensemble des élèves

L'apprentissage du français est une responsabilité partagée par tout le personnel d'une école francophone et chaque enseignante ou enseignant doit être en mesure d'apporter un certain soutien linguistique aux élèves qui en ont besoin. Cette démarche implique bien sûr que toutes les enseignantes et tous les enseignants maîtrisent bien le français, mais aussi qu'ils possèdent une certaine compétence en matière de didactique du français. Pour celles et ceux qui enseignent en milieu allophone, il est de plus nécessaire d'être sensibilisés au processus d'apprentissage d'une langue seconde et d'être familiarisés aux concepts d'éveil aux langues et de didactique du plurilinguisme.

Connaître et respecter la diversité du tissu social québécois par une prise de conscience et une connaissance des différences ethniques, linguistiques, culturelles, religieuses, économiques ou autres

Le respect de la diversité culturelle est indispensable pour assurer l'égalité des chances et l'intégration sociale de chaque élève. Ce respect nécessite une certaine connaissance de la réalité multiculturelle du tissu social. La diversité ethnique, linguistique, religieuse ou culturelle caractérise la société québécoise depuis des siècles. Il est donc important pour l'enseignante ou l'enseignant d'acquérir des connaissances relatives à l'histoire de cette diversité et à son influence sur la société québécoise d'aujourd'hui.

Cependant, si on veut éviter les effets pervers d'une approche interculturelle centrée sur les connaissances des autres cultures, il faut comprendre qu'on ne peut se limiter à une simple sensibilisation à la diversité ou à une acquisition de connaissances sur les communautés. Le développement d'une compétence interculturelle passe idéalement par l'expérience de la rencontre des enseignantes et enseignants avec des communautés présentes dans leur milieu scolaire. À Montréal, ces rencontres peuvent aisément se faire avec des communautés ethniques; et dans les autres régions du Québec, elles peuvent aussi avoir lieu avec des communautés autochtones, anglophones, religieuses ou même montréalaises.

Développer une capacité de décentration culturelle par une réflexion sur sa propre identité culturelle et sur ses connaissances d'autres cultures

La décentration est un processus d'introspection qui peut permettre à l'individu de situer ses propres références culturelles, de manière à les relativiser par rapport à celles des autres. Le but de cette démarche est de reconnaître l'influence de l'ethnocentrisme, des préjugés, des généralisations et des stéréotypes sur les relations interpersonnelles. Quoique ces mécanismes soient inévitables, voire normaux et bien présents dans les relations sociales, il est nécessaire pour l'enseignante ou l'enseignant de s'interroger sur ses généralisations et préjugés, surtout par rapport aux élèves, afin d'éviter les dérives vers la discrimination.

Agir de façon éthique et responsable dans les rapports à l'altérité

La diversité du tissu social québécois est plus large que l'origine ethnique, la religion ou la langue parlée. Les différences économiques, régionales,

générationnelles, d'orientation sexuelle, d'allégeance politique ou autres font que la classe homogène n'existe pas. Chaque élève est un individu unique et ne peut être assimilé aux autres; il est différent des autres élèves, de ses amis et même de ceux qui ont les mêmes origines que lui.

Abdallah-Preteille (1997) propose d'agir *avec* l'autre, plutôt que d'agir *sur* l'autre. Dans cette perspective, la responsabilité qu'assume l'enseignante ou l'enseignant envers l'élève est aussi une responsabilité envers sa liberté d'être autre, d'être unique. Son objectif ne peut donc pas être l'assimilation de l'élève à la culture scolaire ou même à la culture québécoise.

L'enseignant cherchera plutôt à être un accompagnateur qui vise le développement personnel et l'intégration de l'élève, en respectant sa liberté de construire lui-même son identité culturelle et de trouver sa place dans la société québécoise.

Prendre connaissance des ressources culturelles des élèves et de leur milieu socioéconomique et utiliser ces ressources dans les activités scolaires

L'enseignante ou l'enseignant s'informe sur les origines, les langues, le milieu de vie et le bagage culturel des élèves. Cette connaissance est nécessaire à l'élaboration d'activités qui reflètent la réalité culturelle des jeunes. L'intégration des ressources culturelles des élèves à celles de l'école et à celles des enseignants permet de faire du milieu scolaire un lieu où chacun peut se reconnaître et sentir qu'il y a sa place. C'est donc par un échange culturel bilatéral entre le milieu scolaire et ses élèves qu'on peut favoriser leur participation et leur intégration.

Développer chez les élèves une ouverture et un respect de la diversité culturelle par la maîtrise et l'utilisation d'éléments d'éducation interculturelle

Quel que soit le milieu où ils vivent, les élèves sont interpellés par la diversité culturelle qui caractérise la société québécoise. Un contact avec cette diversité se fait déjà par l'entremise des médias et les mouvements de population rendent les contacts directs inévitables. En fait, que les contacts soient directs ou indirects, qu'ils aient lieu entre des jeunes Inuits et des jeunes de Québec ou entre des jeunes de Montréal et des jeunes de Gaspé, c'est par une familiarisation à la diversité culturelle, une conscience ouverte et un respect des différences que commence le vivre-ensemble. Faisant partie de la réalité sociale québécoise, il est nécessaire d'aborder les questions de différences culturelles. Il est à souligner que certains élèves peuvent arriver de pays où il y a très peu d'immigrants. Même s'ils

sont eux-mêmes ici des immigrants, ils ne sont pas nécessairement habitués à vivre dans un milieu multiethnique.

Pour favoriser chez l'élève l'acquisition de connaissances et d'habiletés propres à une ouverture et à un respect de la diversité, l'enseignante ou l'enseignant fait appel à des notions de pédagogie interculturelle. Lafortune et Gaudet (2000) suggèrent qu'une telle ouverture chez l'élève nécessite, d'une part, une connaissance de soi, de sa propre culture et de ses cadres de références et, d'autre part, une connaissance des phénomènes d'immigration et de diversité, de certaines communautés culturelles et des habiletés de communication et de rencontre interculturelle. Grâce à ses compétences en pédagogie interculturelle, l'enseignante ou l'enseignant sera en mesure de proposer des activités d'apprentissage abordant les éléments mis en avant par Lafortune et Gaudet, indispensables à la socialisation dans un monde pluraliste.

Communiquer et agir en collaboration avec une communauté hétérogène

Le milieu scolaire, les parents et le milieu communautaire sont appelés à collaborer en vue de remplir la mission éducative de l'école. Cette collaboration demande une capacité de pouvoir communiquer avec les parents et les membres issus de toutes les communautés qui côtoient l'école. Elle exige aussi une habileté à gérer les situations conflictuelles en tenant compte que certaines portent une charge culturelle. Ainsi, pour être un agent efficace de cette collaboration, l'enseignante ou l'enseignant doit posséder certaines compétences en gestion de conflit, en négociation et en communication. Particulièrement chez l'enseignante ou l'enseignant qui travaille en milieu multiethnique, ces compétences doivent avoir un caractère interculturel.

Le vivre-ensemble concerne-t-il seulement Montréal?

Les composantes d'une compétence en intégration interculturelle présentées ici interpellent évidemment d'abord les enseignantes et enseignants des écoles multiethniques montréalaises. Il devient de plus en plus urgent pour les commissions scolaires et les universités de mettre en place les programmes de formation nécessaires au développement d'une compétence professionnelle visant expressément l'intégration des élèves issus de l'immigration. Rappelons que ceux-ci représentent plus de 50 % de la population scolaire de l'enseignement primaire et secondaire du réseau public de l'île de Montréal (CGTSIM 2008).

Cependant, il serait inconséquent de ne pas considérer le développement de ces compétences pour les enseignantes et enseignants des autres régions. D'abord, l'exclusion et l'intimidation sont encore bien présentes dans nos écoles, qu'elles soient basées sur des différences ethniques ou autres. Aussi, la récente crise autour des accommodements raisonnables nous montre bien que la diversité culturelle interpelle toutes les régions du Québec et que l'apprentissage à mieux vivre ensemble reste encore à faire. On remarque de plus que les différences culturelles entre la population montréalaise et les populations des autres régions du Québec semblent s'exacerber, créant un clivage entre Montréal et le reste du Québec, et ce, même entre les Québécois d'origine canadienne-française eux-mêmes. Enfin, si l'intégration des individus issus de l'immigration doit être une priorité, n'oublions pas que la cohabitation avec les peuples autochtones, dans la société québécoise, demeure un idéal négligé mais tout aussi important.

Ainsi, parce que le pluralisme, la diversité et les différences culturelles ne sont pas qu'ethniques, il est impératif de favoriser le développement d'une compétence en intégration interculturelle chez l'ensemble des enseignantes et des enseignants, afin qu'ils puissent répondre à la mission de l'école québécoise de socialiser pour mieux vivre ensemble dans un monde pluraliste.

M. Réginald Fleury est conseiller pédagogique en relations et éducation interculturelles, à la Commission scolaire de Montréal.

Références bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. « L'école face au défi pluralisme », dans CAMILLERI, C. et M. COHEN-EMERIQUE (dir.), *Chocs de cultures*, Paris, Éditions l'Harmattan, 1989.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. « Pour une éducation à l'altérité », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, n^o 1, 1997, p. 123 à 132.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *Vers une pédagogie interculturelle*, 2^e édition, Paris. Publications de la Sorbonne, 1990.

CAMILLERI, C. « Principes d'une pédagogie interculturelle », dans DEMORGON, J. et E.-M. LIPIANSKY, *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Éditions Retz, 1999.

CHIANG, Linda H. *A Study of the Prospective Teacher's Attitudes toward Social Diversity*, U.S., Indiana, 1994.

CENTRE DE RECHERCHE INTERUNIVERSITAIRE SUR LA FORMATION ET LA PROFESSION ENSEIGNANTE (CRIFPE). *Les programmes de formation initiale (FI) à l'enseignement : bilan des réformes récentes et nouvelles tendances pour une formation professionnelle efficace*, 2001.

COMITÉ DE GESTION DE LA TAXE SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (CGTSIM). *Portrait sociolinguistique des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal – Inscriptions au 30 septembre 2006*, Montréal, 2007. [www.cgtsim.qc.ca]

COHEN-EMERIQUE, M. « L'approche interculturelle dans le processus d'aide », dans DEMORGON, J. et E.-M. LIPIANSKY, *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Éditions Retz, 1999.

COMITÉ SYNDICAL FRANCOPHONE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *Le dialogue des cultures en éducation pour une école démocratique : rapport d'enquête*, Montréal, 2001.

COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL. *Politique d'éducation interculturelle et d'intégration des élèves issus de l'immigration*, 2006. [www.csdm.qc.ca]

KEMP, L. *Design and Impact of an Integrative Curriculum Model for Enhancing Preservice Teachers' Pedagogical Competence for Accommodating Diversity among School Populations*, U.S., Michigan, 1997.

LAFORTUNE, L. et É. GAUDET. *Une pédagogie interculturelle. Pour une éducation à la citoyenneté*, St-Laurent (Québec), Éditions Du Renouveau pédagogique, 2000.

MC ANDREW, M. *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La Politique et le Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Bibliothèque nationale du Québec, 1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement*, avis du Comité d'orientation de la formation du personnel

enseignant sur les ajustements à apporter au dispositif actuel de formation des maîtres, suite à la réforme de l'éducation et à la mise en œuvre du nouveau dispositif de formation à l'enseignement, Bibliothèque nationale du Québec, 1999.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*, Bibliothèque nationale du Québec, 2001.

OUELLET, F. *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris, Éditions l'Harmattan, 1991.

OUELLET, F. *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*, Éditions l'Harmattan, 2002.

TOUSSAINT, P. et G. FORTIER. *Les compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les enseignants et les futurs enseignants?*, Université du Québec à Montréal, 2002.

L'intégration socioscolaire des élèves néo-canadiens hors de Montréal

par Marilyn Steinbach

Au Québec, presque 20 p. 100 des élèves sont issus de l'immigration¹ (Gouvernement du Québec 2007a). Les immigrants s'installent de plus en plus dans des régions à l'extérieur de Montréal et certaines de ces régions ont connu, entre 2001 et 2005, une hausse de 30 p. 100 de leur population immigrante (MICC 2007). Comment l'arrivée de ces Néo-Canadiens dans les écoles hors de la région métropolitaine de Montréal se passe-t-elle? Pour répondre à cette question, nous avons étudié l'intégration socioscolaire des élèves néo-canadiens en recueillant leur point de vue, mais également celui des élèves d'origine canadienne française².

Dans une ville québécoise d'environ 180 000 habitants, notre recherche a porté sur les élèves d'une école qui est le point de service des classes d'accueil pour les élèves néo-canadiens. Parmi les quelque 850 élèves de deuxième cycle qui s'y trouvent, on dénombre une centaine d'élèves dans les classes d'accueil. L'étude que nous y avons menée s'est déroulée selon deux méthodes de recherche distinctes. Dans un premier temps, nous avons mené des entrevues individuelles avec 15 élèves néo-canadiens : neuf d'origine afghane, quatre d'origine colombienne, une d'origine africaine et une autre d'origine européenne³. Par la suite, nous avons organisé des groupes de discussion (*focus groups*) avec une vingtaine d'élèves de cinquième secondaire, d'origine canadienne française. Une fois transcrits et analysés, ces différents entretiens ont fait ressortir des thèmes

récurrenents et des pistes d'élaboration de nouvelles pratiques pédagogiques en matière d'intégration des élèves immigrants dans les écoles.

Ce que les élèves immigrants disent...

D'abord, les élèves ont beaucoup parlé des différences qui existent entre les valeurs transmises dans leur culture d'origine et celles que propose leur société d'accueil. Pour cette élève colombienne, « ils [les élèves d'origine canadienne] ne se préoccupent pas des autres. En Colombie, si tu es perdu ou quelque chose, ils vont t'aider. Mais ici, non ». Ensuite, se faire des amis d'origine québécoise représente une difficulté de taille pour les élèves néo-canadiens. « Il est difficile de trouver des amis. [Dans mon pays d'origine] on peut dire qu'il y a l'esprit de famille..., de l'amitié. Tout le monde se cause. Tu peux pas t'asseoir seule, quand t'as des problèmes [...] Je trouve pas ça ici », note une élève d'origine africaine. Enfin, les hostilités qui se manifestent parfois entre les jeunes issus de l'immigration et les jeunes Québécois de souche font aussi partie des préoccupations des élèves interrogés.

Les élèves immigrants préfèrent le système scolaire du Québec à celui de leur pays d'origine. « Ici, les professeurs ont de l'expérience. Ils savent quoi enseigner. » Leurs commentaires étaient aussi positifs quant à l'apprentissage du français, car ils exprimaient un désir très fort de maîtriser la langue pour être en mesure de réussir sur le plan social autant que scolaire. Par contre, ils ont fait part de leurs frustrations en ce qui concerne les attentes sociolinguistiques qu'ils percevaient, à l'école, chez leurs camarades québécois. Ayant parfois été ridiculisés, dans le passé, ou ayant dû faire face à des réactions hostiles, ces élèves néo-canadiens ont exprimé leur peur de parler en français devant les jeunes Québécois. « Il y a quelqu'un qui a ri de moi. Ça m'a fait très mal. Quand je suis allée à la maison, j'ai pleuré », avoue une élève afghane. « Il faut bien parler avec eux [ou] ils vont juste s'en aller », ajoute un autre.

Finalement, tous les élèves néo-canadiens ont fait part du sentiment d'isolement qu'ils éprouvent dans leur école. « Ici, je me sens très seule », exprime une colombienne. Ils sont physiquement et socialement séparés des élèves québécois. Comme le dit cet Afghane qui a intégré les classes ordinaires, « j'ai trouvé ça quand même correct d'être seul dans une classe de Québécois, mais j'aurais aimé quand même avoir un autre Afghane dans ma classe ». Ce discours témoignant, selon nous, d'une solitude certaine, nous avons décidé de mener des entrevues avec des élèves d'origine canadienne française.

Ce que les élèves québécois disent...

Parmi les thèmes récurrents qui sont ressortis des entrevues réalisées avec les jeunes Québécois, on note le désir de voir les élèves immigrants s'intégrer à la société québécoise. Selon l'un d'entre eux, « il faut qu'ils s'adaptent à nous autres ». Certains ont insisté sur le fait que les élèves issus de l'immigration doivent faire plus d'efforts pour s'intégrer, se comporter et parler *comme nous autres*. Par ailleurs, face au phénomène de l'immigration, il semble que la crainte de voir s'éteindre la culture québécoise au profit des autres cultures en habite plus d'un. Aux dires de certains élèves québécois, l'univers des Québécois n'inclut pas celui des élèves immigrants : « Ils prennent trop de place. », « On se sent envahis. » D'ailleurs, les mots les plus fréquemment utilisés pendant les entrevues étaient *nous autres* et *eux autres*. Somme toute, alors que le discours des jeunes Québécois se centrait surtout sur l'idée que les immigrants devaient faire plus d'efforts afin de s'intégrer, très peu semblaient conscientisés au fait que les élèves québécois partagent la responsabilité de cette séparation entre eux et les élèves immigrants.

Au quotidien?

Une séparation évidente

Les thèmes dominants du discours tenu par les deux groupes d'élèves dressent une image de deux mondes isolés dans la même école. Pendant que les Néo-Canadiens parlaient de leur isolement et du manque d'opportunité de communiquer avec les élèves québécois de souche, ces derniers soulignaient le fait que les Néo-Canadiens restent en groupe et ne font pas d'efforts pour s'intégrer. La séparation de ces deux groupes est d'ailleurs illustrée par les conflits dans les autobus, les accrochages dans les corridors ou encore, la formation des équipes de soccer. Bourhis et Gagnon (2006) expliquent qu'il s'agit d'un phénomène psychologique naturel aux êtres humains que de s'identifier au groupe d'appartenance et de catégoriser les personnes qui n'appartiennent pas à notre groupe comme *autres*, ce qui mène à des attitudes et des comportements discriminatoires. L'éducation interculturelle pourrait jouer un rôle important dans la réduction de ces attitudes et comportements.

Une communication interculturelle qui fait défaut

Au regard des attentes sociolinguistiques des élèves québécois dont les

Néo-Canadiens ont fait mention, et qui ont été confirmées dans le discours assimilationniste des jeunes Québécois, force est de constater le manque de compétences en communication interculturelle chez ces derniers. Pour faire face au phénomène d'ethnocentrisme, Kanouté (2007) insiste sur l'importance, pour les enseignants et les élèves québécois, d'effectuer une *décentration*. Il est important d'élargir notre vision du monde et de devenir plus objectifs afin d'accepter les différences et de reconnaître toute la valeur propre aux autres façons de gérer les relations humaines. Selon Allen (2006), auteur d'une étude effectuée dans une école de Montréal, la valorisation de toutes les langues et de toutes les cultures est nécessaire à la création d'une école inclusive.

Le savoir-vivre ensemble⁴, selon le MELS

Les résultats de notre recherche nous permettent d'apprécier, en partie, la mise en œuvre de la politique du MELS. *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* précise que « la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement » (Gouvernement du Québec 1998, p. 18). Donc, si l'on considère les propos discriminatoires qu'a révélés notre étude, ce sont tous les membres du personnel d'une école qui doivent travailler à faire disparaître un tel discours.

En ce qui a trait à l'éducation interculturelle, la politique du MELS retient le programme de formation comme un moyen de susciter, chez l'ensemble des élèves, une prise de conscience de la diversité et de les préparer à vivre dans une société francophone, démocratique et pluraliste. Dans le programme de formation, l'éducation à la citoyenneté est « un outil de plus à la connaissance des uns et des autres, à l'acceptation de la diversité [...] Elle permet aussi le développement de compétences chez les élèves pouvant favoriser des rapports interpersonnels et sociaux harmonieux » (*Une école québécoise d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Gouvernement du Québec, p. 27-28). Compte tenu du manque de compétences en matière de communication interculturelle que nous avons observé chez les jeunes Québécois, lors de notre étude, il semble que l'éducation à la citoyenneté n'ait pas encore touché certains établissements d'enseignement, ou n'ait pas encore suscité de larges retombées sur les élèves. Heureusement, avec le renouveau pédagogique qui s'implante dans les écoles secondaires, une place spéciale est accordée à cette éducation dans le cours *Histoire et éducation à la citoyenneté*. À notre avis, la réalité que dépeint notre étude révèle surtout ce besoin toujours plus pressant qu'ont les écoles qui accueillent

des élèves néo-canadiens de mettre en place une structure favorisant le plein déploiement de la politique et des programmes adoptés par le gouvernement québécois.

Pistes de développement pédagogique

- L'éducation interculturelle joue un rôle essentiel dans l'intégration socioscolaire des élèves néo-canadiens. Outre les élèves québécois de souche, le personnel scolaire doit être formé pour relever les défis éducatifs liés à la diversité (*Une école québécoise d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Gouvernement du Québec, p. 32).
- L'organisation de projets et d'activités parascolaires axés sur la rencontre et l'interaction entre les élèves d'origine immigrante et ceux d'origine canadienne française peut réduire les incompréhensions respectives et la distance entre les deux groupes.
- Le site Internet de la Fondation de la tolérance (2008) propose des outils pédagogiques intéressants aux enseignants du secondaire.
- Le programme de rapprochement interculturel en milieu scolaire du MELS (Gouvernement de Québec 2007b) fournit des occasions de favoriser le développement de l'éducation interculturelle dans les réseaux scolaires.
- À l'école où nous avons effectué notre recherche, une agente interculturelle à temps plein a été engagée, en janvier 2008, pour encourager un dialogue interculturel positif parmi tous les élèves.

M^{me} Marilyn Steinbach est professeure au Département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Références bibliographiques

ALLEN, D. « Who's in and who's out? Language and the integration of new-immigrant youth in Québec », *The International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, n^{os} 2-3, 2006, p. 251-263.

BOURHIS, R. et A. GAGNON. « Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes », dans R. F. VALLERAND (dir.), *Les fondements de la psychologie sociale*, 2^e édition, Montréal, Gaëtan Morin et Chenelière Éducation, 2006, p. 531-598.

FONDATION DE LA TOLÉRANCE, 2008.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Une école québécoise inclusive : Dialogue, valeurs et repères communs, 2007a.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Programme de rapprochement interculturel en milieu scolaire, 2007b.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, Bibliothèque nationale de Québec, 1998.

KANOUTÉ, F. « La pratique de l'interculturel », dans C. Solar et F. Kanouté (Éd.), *Équité en éducation et formation*, Montréal, Les Éditions Nouvelles, 2007, p. 121-140.

MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES. Présence au Québec en 2007 des immigrants admis de 1996 à 2005, 2007.

-
1. Un élève issu de l'immigration est un enfant qui est né à l'extérieur du Canada (première génération) ou qui est né au Canada (deuxième génération), mais dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada, ou dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais.
 2. Dans le but d'alléger le texte, ce vocable sera utilisé avec d'autres formes, telles que « québécois » ou « québécois de souche ».
 3. Cette proportion correspond à la population des élèves en classe d'accueil de cette école qui était, en 2007, composée d'approximativement 60 p. 100 d'Afghans. On ne nomme pas les pays africains et européens, de façon à protéger l'anonymat. Fait à noter, la moitié des élèves interviewés avaient déjà intégré les classes régulières.
 4. *Savoir vivre ensemble* est l'idéologie dominante de la politique d'intégration scolaire du MELS.

L'interculturel au quotidien

par Réginald Fleury et Marc-Yves Volcy

Le présent dossier portant sur la diversité culturelle à l'école campe sans contredire l'importance de tenir compte de cette altérité dans les classes, que ce soit en milieu urbain ou en milieu rural.

Mais comment soutenir cette intégration sur une base quotidienne, seule garante des apprentissages?

Certes, le Programme de formation de l'école québécoise permet d'explorer cette dimension, mais des ressources d'appoint apportent souvent un complément nécessaire pour tenir compte de cette réalité des classes de moins en moins homogènes. Les enseignants doivent donc apprendre à diversifier leurs approches, leurs types de projets et les supports qu'ils utilisent.

Cette différenciation au quotidien, quand elle touche la dimension ethnique, comporte des caractéristiques qui méritent d'être précisées et les ressources s'y rattachant sont nombreuses et assez spécifiques. En voici quelques-unes :

1. Ressources pour la formation continue des enseignants :

- [*L'Autre Montréal*](#) (pour le personnel)
- L'histoire de l'immigration à Montréal, entre autres sujets pertinents
- Revue *Enjeux de l'univers social*, volume 5, numéro 1
- Un numéro spécial sur la communauté noire du Québec,

préparé en collaboration avec la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC)

2. Activités pour les élèves :

- [Amarrages sans Frontières](#) (primaire, secondaire ou personnel)
– Tourisme culturel à Montréal pour groupes scolaires
- [Association pour la création littéraire chez les jeunes](#) (primaire et secondaire)

1. Activités de création francophone et catalogue de contes africains et québécois

- [DSCC \(MELS\) – Guide de présentation de projets d'intégration des élèves issus de l'immigration](#) (primaire et secondaire)
Programme de financement de projets d'intégration des élèves issus de l'immigration
- [DSCC \(MELS\) - Répertoire de projets novateurs en intégration culturelle](#) (primaire et secondaire)

2. Idées de projets pouvant être financés

- [DSCC \(MELS\) – Guide de présentation de projet de rapprochement interculturel \(primaire et secondaire\)](#)
Projets d'échanges entre des écoles de différentes commissions scolaires
- [Réseau In-Terre-Actif](#) (primaire et secondaire)

3. Des activités de sensibilisation à réaliser en classe

- [La boîte à outils de la Commission des droits de la personne](#) (secondaire)
Des situations d'apprentissage sur la liberté d'expression, le racisme et l'homophobie
- [La banque d'activités pédagogiques de l'Association canadienne d'éducation de langue française \(ACELF\)](#) (primaire, secondaire et adultes)

3. Des activités de français sur la diversité culturelle :

- [Mise au jeu - Théâtre participatif](#) (secondaire et adultes)
Du théâtre dans votre école sur des thèmes interculturels
- [La Caravane de la tolérance](#) (secondaire et adultes)
Outils pédagogiques et activité de sensibilisation et d'éducation aux préjugés et à la discrimination

- [Cinéjeunesse](#) (primaire et secondaire)
Le cinéma contre le racisme
- Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique ([ÉLODIL](#)) (préscolaire et primaire)
Activités d'éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique pour le préscolaire et le primaire
- [Musée McCord - Programme pour allophones](#) (secondaire et adultes)
Activités spécialement conçues pour les allophones et pour les groupes scolaires
- [D'une histoire à l'autre](#) (primaire et secondaire)
Ateliers littéraires sur les différences, la tolérance et le racisme
- Réseau Éducation-médias
Activités pour soutenir le traitement du domaine général de formation des [Médias](#)
- [Équitas](#)
- La [Commission des droits de la personne](#)
- La [Fondation de la tolérance](#)
- Des musées :
 1. [Le musée de l'holocauste](#)
 2. [Le musée de la personne](#) (Ville de Montréal)

La prise en compte de la diversité peut donc se faire sur une base quotidienne, car le Programme de formation de l'école québécoise permet d'aborder cette question régulièrement. En effet, si les programmes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté et ceux d'éthique et de culture religieuse proposent des pistes de travail évidentes en ce qui a trait à la prise en compte de la diversité, les domaines généraux de formation et les compétences disciplinaires sont autant d'entrées qui donnent également l'occasion de traiter de la diversité.

Que ce soit dans un milieu où vivent de nombreux immigrants ou dans un milieu plus uniforme, l'enseignant peut exploiter des activités qui permettent d'éveiller les élèves québécois à la diversité. Il s'agit de prendre appui sur des situations du quotidien pour traiter de la diversité.

Enfin, idéalement, il s'agit aussi d'une posture que les enseignants tentent de développer, en tirant partie des ressources que représentent les élèves dans des situations qui émergent de la dynamique propre à la classe.

M. Réginald Fleury est conseiller pédagogique en relations et éducation interculturelles à la Commission scolaire de Montréal et M. Marc-Yves Volcy est conseiller en services aux communautés culturelles, à la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

L'accueil en Ontario

par Marielle Messier

Regards sur un système scolaire qui vit les mêmes défis que ceux que nous connaissons au Québec depuis 30 ans.

État de situation

L'Ontario reçoit un nombre important d'immigrants, provenant de différents pays, qui ont des connaissances variables de la langue anglaise. Au recensement de 2006, la population totale de l'Ontario était de 12 160 282 personnes, parmi lesquelles on comptait 3 398 725 immigrants. La région métropolitaine de Toronto accueillait, quant à elle, 2 320 160 immigrants, soit 45 % de sa population totale, évaluée à 5 072 075. Les immigrants arrivés entre 2001 et 2006 représentaient 19 % de la population totale, soit environ 447 930 (les autres immigrants s'étant installés dans la grande région de Toronto avant 2001, et parfois même, dès la moitié du XX^e siècle). Bien que la concentration des immigrants soit spécialement élevée à Toronto, il n'en demeure pas moins que plusieurs d'entre eux essaient vers les autres grandes villes ontariennes (Municipalité régionale de Peel, York, Ottawa, Hamilton, etc.).

Politique et programmes

Cette population immigrante, qui est une composante importante du système scolaire ontarien, plus particulièrement au Toronto District School Board (TDSB) où 53 % des élèves ont une langue maternelle autre que

l'anglais, pose des défis linguistiques, scolaires et sociaux au ministère de l'Éducation de l'Ontario et l'oblige à mettre régulièrement à jour sa Politique¹ qui définit les orientations d'accueil et d'intégration des élèves immigrants identifiés *English Language Learners* (ELL).

Travaillant en étroite collaboration avec les chercheurs universitaires sur la question de l'apprentissage d'une langue seconde, le Ministère a élaboré des programmes d'études² et des guides pédagogiques³ destinés aux enseignants et aux autres membres du personnel scolaire qui interviennent – du préscolaire à la fin du secondaire – auprès des jeunes immigrants, incluant les élèves qui accusent un important retard scolaire dès l'arrivée. Ces documents de référence traitent autant de la pédagogie de l'apprentissage et de l'évaluation d'une langue seconde que de l'organisation des services et du matériel didactique à privilégier pour soutenir les jeunes dans leurs classes de langue. Fait intéressant, on accorde une place privilégiée à l'utilisation de la langue maternelle comme outil d'apprentissage de la langue seconde, ce qui permet, entre autres, de solidifier les notions de base de la langue seconde et de garantir une ouverture à la diversité linguistique, essentielle dans nos sociétés plurielles d'aujourd'hui.

Les nouveaux arrivants identifiés ELL, qu'ils soient au primaire ou au secondaire, ont accès à deux programmes, selon leur connaissance de la langue anglaise et leur compétence scolaire. Le premier, *English Second Language* (ESL), comportant quatre niveaux d'apprentissage axés sur la communication orale, la lecture et l'écriture, s'adresse aux élèves immigrants qui ont une connaissance plus ou moins grande de la langue anglaise et qui possèdent des acquis scolaires correspondant à leur niveau d'âge. Le second, *English Literacy Development* (ELD), présente également quatre niveaux d'acquisition et vise particulièrement les élèves immigrants peu ou pas scolarisés, qui doivent acquérir les concepts de base nécessaires en lecture et en écriture avant d'effectuer le transfert dans le programme ESL. De plus, chaque discipline scolaire prévoit des adaptations du curriculum afin que les élèves immigrants poursuivent des apprentissages de qualité, mais surtout ajustés au niveau approprié à leur développement langagier.

Description des modèles de services dans le système scolaire ontarien

Les modèles organisationnels diffèrent en fonction du nombre d'élèves ELL présents au conseil scolaire et à l'école. Cependant, la ligne directrice est la même concernant tous les nouveaux arrivants et se résume

essentiellement à cibler les besoins linguistiques et scolaires de chaque élève et à assurer la mise en place des services en fonction de ces données.

En général, l'intégration directe à la classe ordinaire est le modèle le plus utilisé dans les écoles ontariennes, ce qui implique une collaboration étroite entre la ou le titulaire de la classe et l'enseignante ou l'enseignant du programme ESL à l'école pour planifier et adapter le curriculum, mais également pour revoir les modes d'évaluation afin de répondre aux besoins du nouvel arrivant. L'élève immigrant peut également bénéficier, individuellement ou à l'intérieur d'un petit groupe, d'un soutien linguistique pour une période déterminée pendant son parcours scolaire. Il arrive toutefois que les besoins linguistiques et scolaires des élèves nécessitent un passage dans une classe ESL pour une plus longue période, mais la mise en place d'un tel modèle fait toujours l'objet d'une analyse rigoureuse et relève du cas par cas. Dans tous les types de modèles proposés, la consigne ministérielle est de mettre en contact le plus souvent possible les élèves immigrants en apprentissage de la langue seconde avec des locuteurs natifs, dans le but de permettre la création d'une relation sociale de qualité et la pratique continue des notions langagières apprises au quotidien.

La procédure d'accueil et d'évaluation du TDSB illustre bien l'application des mesures de la politique établie par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, dans laquelle on réserve une place importante à l'équité au regard de la réussite de l'élève. Le TDSB a instauré un système rigoureux d'évaluation initiale sous forme d'entrevues avec les élèves et leurs parents, à l'occasion desquelles sont recueillies systématiquement des informations sur le parcours migratoire et les acquis scolaires des élèves ELL. Pour enrichir le portrait langagier de l'élève, le personnel recourt à l'utilisation de la langue maternelle de ce dernier pour la rédaction de courts textes afin de cibler les connaissances et les compétences linguistiques acquises dans son pays d'origine. Le portrait est complété par un aperçu des forces et des faiblesses de l'élève. Ces informations sont acheminées au personnel responsable d'assurer les services. Avec les élèves âgés de 14 à 18 ans, on procède à une évaluation approfondie de leur connaissance de la langue anglaise et des mathématiques, répartie sur une période de 2 à 3 jours, dans un centre de réception qui héberge également les services communautaires qui fournissent les informations indispensables à l'installation de la famille immigrante nouvellement arrivée au pays. Selon les résultats de l'évaluation initiale, les élèves sont dirigés vers le programme ESL ou le programme ELD d'une école du quartier où ils résident.

La place des parents et de la communauté à l'école, en Ontario

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario appuie le travail de collaboration que tente de bâtir l'école avec les parents et la communauté. Il traite des liens à créer avec les parents, dans les différents guides pédagogiques qu'il produit et il y consacre une [section spéciale de son site Internet](#), où l'on trouve divers documents traduits dans les principales langues présentes dans la province ainsi que des chroniques abordant des sujets d'actualité destinés à soutenir la réussite des élèves immigrants. À titre d'exemples : des conseils et des informations pour l'aide aux devoirs, des idées d'accompagnement pour stimuler le goût de la lecture et améliorer la performance scolaire de leurs enfants, ainsi que des indications pour entrer en communication avec les enseignants.

En Ontario, dans le but de créer des liens avec la communauté, tous les élèves du secondaire doivent faire 40 heures de travail communautaire avant de compléter leurs études secondaires. Ce service communautaire est une occasion d'entrer en contact avec différentes cultures et d'effectuer plusieurs tâches en milieu scolaire, soit en accompagnant des jeunes en apprentissage de la langue ou encore en agissant comme interprètes et traducteurs auprès des enseignants qui reçoivent des nouvelles familles immigrantes.

Conclusion

Les conseils scolaires se partagent la population immigrante et ont l'entière responsabilité de mettre en place des services adéquats qui permettront à ces jeunes immigrants, en plus d'apprendre la langue anglaise, de faire des apprentissages signifiants dans les disciplines des programmes d'études, tout en s'intégrant à la culture de leur nouveau pays d'accueil. Le choix majoritaire du modèle de l'intégration directe influence toute la littérature consacrée aux intervenants scolaires. On pense ici aux programmes et aux guides pédagogiques, mais également à la formation en enseignement de la langue seconde offerte aux enseignants, à la collaboration nécessaire entre les différents acteurs (enseignants du programme ESL et ceux de la classe ordinaire) et à l'utilisation de la langue maternelle tant pour l'évaluation initiale que pour les apprentissages à effectuer.

M^{me} Marielle Messier est conseillère à la Direction des services aux communautés culturelles, au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, « Policies and Procedures for Ontario Elementary and Secondary Schools, Kindergarten to Grade 12 », *English Language Learners ESL and ELD Programs and Services*, 2007.
2. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, *Supporting English Languages Learners, A Practical Guide for Ontario Educators, Grade 1 to 8*, 2008.
3. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, *Many Roots, Many Voices, Supporting English Language Learners in Every Classroom*, 2005.
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, *Supporting English Language Learners with Limited Prior Schooling*, 2008.

L'expérience de Danny Blais et Christian Vallée, enseignants en soudage–montage et accompagnateurs aux Olympiades de la formation professionnelle et technique

par André Balleux et Johanne Boucher

Le récit qui suit rend compte d'une série d'entrevues qui se sont déroulées à l'automne 2007 et à l'hiver 2008 dans le cadre d'une recherche portant sur les Olympiades de la formation professionnelle et technique. Au cours de celles-ci, des élèves et des enseignants ont raconté leur expérience au fur et à mesure que les événements se déroulaient. La relecture de ces entrevues par les chercheurs a permis d'en regrouper les éléments épars pour présenter un récit continu où le style spontané a été conservé autant que possible, afin de rendre compte le plus justement des moments importants de cette expérience. Danny Blais et Christian Vallée¹, les enseignants qui témoignent ici, ont une longue expérience dans la participation, l'accompagnement d'élèves et l'organisation d'activités aux Olympiades de la formation professionnelle. Leur témoignage fait suite au récit de Simon Poulin, publié dans le [*n° 150 de mars 2009*](#) de *Vie pédagogique*, un de leurs élèves médaillé de bronze aux Olympiades provinciales en 2008.

« On était en 1992 quand le ministère de l'Éducation a fait parvenir au Centre un message invitant les enseignants à envoyer un candidat à Québec pour participer aux Olympiades de la formation professionnelle. L'invitation ne contenait pas beaucoup d'informations et comme on n'avait aucune idée de ce qu'étaient les Olympiades, on avait préparé notre compétiteur pour des épreuves très simples. L'année suivante, on s'y est rendu pour accompagner les jeunes et c'est là qu'on a vraiment compris le sens de la compétition et le but d'une meilleure préparation des candidats. En 1994, les Olympiades sont devenues beaucoup plus importantes. Mieux organisées et plus structurées, elles étaient aussi pour les profs plus intéressantes et plus motivantes.

Depuis ce temps-là, chaque fois qu'un nouveau groupe d'élèves commence dans notre programme, la direction du centre vient lui parler

des expériences vécues par les candidats lors des Olympiades et invite tous les élèves du groupe à prendre part aux Olympiades locales et régionales de leur secteur, en faisant miroiter bien sûr les Olympiades québécoises, canadiennes et mondiales. Lors de cette journée, on accueille aussi les élèves en faisant la promotion du programme et on leur explique les modules et l'importance du métier qu'ils vont apprendre. Souvent, les élèves n'osent pas dire qu'ils sont inscrits à un programme d'études professionnelles, alors que pour nous, c'est l'inverse, on les invite à être fiers de leur métier. Les Olympiades viennent justement valoriser les cours offerts en formation professionnelle et apporter une visibilité à des métiers qu'on connaît mal dans le grand public. On profite des Olympiades pour montrer que l'apprentissage d'un métier, ce n'est pas banal, et quand les élèves voient le côté spectaculaire de cette compétition, ils sont impressionnés et ils se sentent valorisés par tout ce qui est mis en place pour eux. Dans l'atelier, on a des vidéos, des extraits de journaux et des photos des médaillés sur le panneau d'entrée; ça suscite tout de suite un intérêt. Dès leurs premières soudures, les jeunes parlent des Olympiades.

Les Olympiades ont changé notre vie d'enseignants

Au début, on sélectionnait le meilleur candidat et on le préparait pour gagner un concours. Mais avec le temps, on s'est demandé pourquoi il faudrait cibler quelques élèves et mettre tous les efforts seulement sur ces derniers. On a donc décidé d'offrir à tous les groupes la possibilité de se qualifier pour les Olympiades. De ce premier changement dans la façon d'envisager notre participation aux Olympiades est né le babillard et notre enseignement s'en est trouvé changé lui aussi. Au cours de l'année, on s'est mis à intégrer des petits concours avec des exercices plus poussés et le babillard, que les élèves appellent « le mur », expose les plus belles pièces produites durant ces exercices.

Le but premier du mur était de faciliter l'échange d'idées autour d'un travail bien fait et on constatait que, lorsqu'on voit la pièce réalisée, c'est plus facile d'en parler. On voulait avoir des exercices, des exemples d'assemblage que les élèves pourraient observer. Ainsi, quand un élève produit une belle pièce, on l'invite à l'accrocher sur le babillard et on inscrit en dessous son nom et l'année de sa réalisation. Les élèves voient ça comme la performance à battre. Au départ, ces pièces devaient permettre de sélectionner les élèves pour les Olympiades, mais avec le temps, elles sont devenues des outils de motivation. Quand un élève a travaillé très fort, même si sa pièce n'est pas nécessairement la meilleure, il peut être invité à l'accrocher au mur. Reconnaître son effort, ça l'encourage, c'est important pour lui, et le fait de voir les pièces au mur le stimule à vouloir atteindre la

même qualité d'exécution et à se surpasser.

Un autre moyen de stimulation, c'est le jumelage; un peu comme celui de l'entraîneur et du compétiteur. Les Olympiades s'adressent aux élèves de 2^e année, mais les élèves de 1^{re} les envient et veulent participer eux aussi. Le jumelage s'instaure dès qu'on commence un nouveau procédé de soudage. Une fois par mois, on jumelle un élève de 1^{re} avec un élève de 2^e pendant une journée ou une demi-journée. Cette activité leur permet de mieux se connaître, de se respecter, de partager leurs connaissances et de s'entraider. Les élèves travaillent sur le même poste de travail, la même machine. L'élève de 2^e explique au débutant comment procéder; c'est valorisant pour lui et l'élève de 1^{re} apprécie qu'un autre, plus expérimenté, lui accorde de l'attention. De plus, l'élève de 2^e sait qu'il aura à expliquer sa démarche, alors il s'entraîne davantage, car il veut être à la hauteur. Un lien d'amitié se crée souvent lors d'un tel jumelage. Lors du procédé de soudage suivant, l'élève de 2^e sera jumelé à un nouvel élève.

On a également intégré des petits concours-surprises pour motiver les élèves. On exécutait alors un montage à l'heure du dîner, le vendredi, et au retour, ils avaient à fabriquer la pièce sans avoir eu le temps de s'exercer. Ensuite, on déposait toutes les pièces, on faisait une sélection et on en discutait. Les élèves avaient hâte au vendredi après-midi. Ces petits défis improvisés existent toujours et du point de vue pédagogique, c'est fantastique, parce qu'on révise toutes sortes de situations de soudage et différents types d'assemblage. Ça permet aussi de revenir sur certaines notions qu'ils ont oubliées. Ces petits concours sont de bons exercices de révision ou d'enrichissement pour tous les élèves. Il y a quinze ans, on avait peu de plans, on faisait uniquement du soudage de joints de base et ça devenait vraiment monotone pour les élèves. Grâce à notre participation aux Olympiades comme accompagnateurs, nous avons pu nous servir des anciens plans des compétitions comme exercices et ensuite, on s'est inspiré de ces projets et on les a adaptés pour en créer de nouveaux.

Aussi, on a mis en place un site Internet sur lequel on trouve des photos, des exercices et des pièces réalisées aux Olympiades. C'est sûr que ça influence notre travail, parce qu'on va chercher certains détails qu'on a envie de montrer et on les intègre aux cours. Ces projets qui proviennent des Olympiades passées apportent de la variété aux exercices habituels. Maintenant, dans le secteur du soudage, on possède une banque d'exercices de montages, d'assemblages et de joints de difficultés variées et les élèves apprécient vraiment cette variété.

L'esprit des Olympiades apporte un plus dans la classe

Pendant l'année scolaire, on parle de temps en temps des Olympiades locales et régionales où les élèves auront à affronter d'abord leurs pairs, puis les meilleurs élèves des commissions scolaires participantes. Dès qu'on en parle, l'esprit de compétition s'installe dans le groupe. Les élèves s'appliquent à reproduire une pièce aussi bien, sinon mieux que celle qui est exposée sur le mur et la référence aux Olympiades s'ancre tranquillement en eux; elle devient leur standard de qualité. Comme profs, on sait que notre rôle, c'est avant tout de préparer l'élève aux exigences du métier et pour être engagé dans certains métiers, il faut réussir les tests imposés. Or, les élèves qui se préparent et participent aux Olympiades sont plus aptes à subir des tests, car ils s'exercent beaucoup plus et cherchent toujours à s'améliorer. On sait qu'en soudure, rien n'est acquis, on doit souvent répéter les procédés de soudage, sinon on perd la main. Nous sommes convaincus que les élèves qui ont déjà vécu le stress des épreuves imposées lors des compétitions seront mieux préparés à le gérer en industrie. D'ailleurs, ceux qui se classent pour les Olympiades sont perçus par les juges (qui viennent de l'industrie) comme des personnes compétentes et capables de performer, de gérer le stress, de se fixer des objectifs et de vouloir les atteindre, ce qui peut les amener à devenir des personnes clés dans l'usine.

Dans les cours, on fait la promotion des Olympiades parce qu'on a nous-mêmes la passion du métier. On invite les élèves à y participer, mais il est important que ça vienne d'eux. Lors de l'épreuve locale, c'est là qu'on voit ceux qui sont vraiment intéressés et qui veulent s'investir. C'est certain qu'on leur demande parfois de travailler un peu plus pendant les cours, parce qu'ils sont habiles, et comme ils sont en avance dans leurs projets, on leur propose des exercices qui sont en rapport avec les Olympiades. Quelques-uns restent à l'heure du dîner, l'atelier étant toujours ouvert; d'autres prennent des arrangements avec des enseignants du soir et ils restent un peu en fin de journée pour s'exercer. Ces élèves doivent être très disciplinés et organisés; ils se font un horaire pour travailler dans leurs moments libres, afin d'être prêts pour les Olympiades, tout en suivant leurs cours ordinaires. C'est positif pour leur apprentissage, car ce sont des moments d'enrichissement pour eux. Tous les élèves n'ont pas le goût de participer aux Olympiades, mais ceux qui le font ont la passion, ils se lancent un défi personnel. Vivre cette expérience leur apporte beaucoup sur le plan de la confiance en soi : d'une part, on les valorise, mais d'autre part, on relève aussi constamment leurs erreurs et cela fait partie de leur formation et de l'entraînement.

Les Olympiades locales et régionales ont un grand impact sur le groupe. Tout le monde peut constater les progrès réalisés, car les résultats des exercices sont bien visibles, on peut les observer, les discuter et les évaluer et ces activités poussent les élèves à se dépasser. Simon avait de la difficulté en 1^{re} année; il n'arrivait pas à maîtriser le bain de fusion, c'est-à-dire la petite partie qui est fluide et que tu dois mettre à la bonne place avant qu'elle se solidifie. Il s'est appliqué, il a persévéré, il s'est amélioré et grâce à ses efforts et au temps investi, il effectue maintenant des montages à la perfection et ses soudures sont très belles. Ainsi, après l'épreuve régionale, l'entraînement d'un candidat pour l'épreuve provinciale est aussi une étape importante, puisqu'il n'y a qu'un seul élève qui représentera notre région aux Olympiades provinciales. Il y a un resserrement de tout le groupe autour de lui. C'est vraiment intéressant de vivre ce climat spécial qui s'installe dans le groupe. La plupart des élèves connaissent celui qui sera leur représentant et ils l'aident, viennent le voir travailler, s'inquiètent pour lui et veulent qu'il réussisse.

Comme prof, vivre l'expérience des Olympiades, c'est intéressant, mais il faut prendre garde de ne pas trop s'impliquer émotionnellement. À un moment, je prenais ça tellement à cœur que j'en serais devenu malade. J'ai appris à me détacher, à garder une certaine distance. On ne peut pas vouloir pour eux et avec le temps, j'ai appris à interagir avec différents types d'élèves et d'attitudes, avec ceux qui étaient motivés, mais aussi avec ceux qui avaient du potentiel mais qu'il fallait aider à avancer.

Les Olympiades locales, régionales et provinciales de 2008

Cette année, à l'épreuve locale, on présentait vingt élèves et dix d'entre eux ont été sélectionnés pour la compétition régionale. Notre but est de faire participer tous les élèves, ce qui est plus motivant et meilleur pour l'atmosphère des groupes. On savait que certains élèves avaient très peu de chance d'accéder à cette épreuve, mais malgré cela, on les a encouragés et ils ont travaillé dans leurs moments libres, investi beaucoup de temps, ils se sont améliorés et ont acquis plus de confiance en eux. Durant la première année de la formation, il y a énormément de techniques différentes à intégrer; mais une fois en 2^e année, ils ont appris tous les procédés de soudage, ils connaissent leurs forces et leurs faiblesses et ils savent ce qu'ils doivent améliorer. Souvent, au début, ils veulent tous participer parce qu'ils se voient déjà champions montant sur le podium et accédant au Mondial dans un autre pays. Mais après quelque temps, ils réalisent que ce n'est pas si facile d'apprendre à souder et qu'il faut y mettre beaucoup d'efforts. Certains prennent un peu de recul, tandis que

d'autres, qui étaient indécis face aux concours, passent à l'offensive parce qu'ils se disent : « J'ai des chances et je veux y aller. »

À l'issue des épreuves, il y a nécessairement des élèves éliminés et il faut qu'ils soient préparés à cette éventualité. En réalité, ils ont très peu de temps pour faire l'exercice, ils sont stressés, ils doivent vérifier les paramètres de la machine, effectuer les ajustements qui s'imposent et procéder. Pendant les cours, on dit aux élèves de réaliser le plus de projets possible en soudage; c'est seulement de cette façon qu'ils pourront améliorer leurs techniques. C'est valable non seulement pour les Olympiades, mais aussi pour leur formation. Souvent, les élèves de 2^e année demandent ce qu'ils peuvent faire pour mieux se préparer. On vise alors de très larges objectifs, pour qu'ils révisent toutes leurs techniques. C'est amusant de voir qu'ils font naturellement ce qu'ils maîtrisent le mieux ou ce qu'ils aiment le plus. Mais peu importe, ils s'exercent sérieusement et on voit les efforts personnels qu'ils y mettent.

Après l'épreuve locale, les élèves réalisent l'importance de cette compétition et ils prennent ça un peu plus au sérieux. On en profite alors pour parler des Olympiades régionales, du déroulement de cette compétition et du nombre d'épreuves, de façon à bien les orienter. À l'épreuve régionale, les candidats sont confrontés à différents niveaux de difficultés dans les épreuves imposées. Par la suite, tous affirment qu'ils aimeraient pouvoir refaire l'épreuve : « Maintenant, on sait ce que c'est et si on avait su, on aurait mis plus de temps pour se préparer. » Malgré tout, ils sont fiers d'y avoir participé et d'avoir vécu cette expérience. À la remise des médailles, les élèves ont souvent une bonne idée de leur classement et cette année, lorsqu'on a annoncé que Simon était le gagnant, ils étaient contents et disaient, malgré une légère déception : « On va être bien représentés, c'est quelqu'un de sérieux ».

Dès le lendemain, on a planifié un horaire d'entraînement pour Simon. On a appelé son employeur pour lui demander de le libérer les jeudis et vendredis après-midi. Ce dernier a accepté, car il voulait encourager le jeune le plus possible. L'élève est un garçon persévérant : après ses heures de travail le jour, il vient à l'école trois soirs par semaine. Il est vraiment très discipliné, il est toujours là. On n'hésiterait pas envoyer ce candidat dans n'importe quelle industrie. Il a la bonne attitude et c'est ça que les entreprises recherchent. Il a continué à être lui-même et ça ne lui a pas enflé la tête; c'est certain qu'il est content de recevoir un peu plus de privilèges que les autres (par exemple, on lui fournit des outils neufs quand il vient s'exercer) et sa situation a un certain prestige. Presque tous les profs sont disponibles et acceptent de consacrer du temps à l'aider à

s'entraîner. Au centre, trois enseignants voient à la supervision de l'entraînement. Les autres profs préparent des pièces et ce qu'ils réussissent à fabriquer avec leurs élèves volontaires nous fait gagner du temps, car après la compétition régionale, il ne reste qu'un mois avant les Olympiades québécoises. Aussi, dès que Simon est là, les profs vont l'observer, lui font des démonstrations et partagent avec lui des trucs du métier. Cela lui permet de profiter de l'expertise de chacun : on a tous nos forces et nos façons de procéder.

Même les élèves de 1^{re} année, qui ne maîtrisent pas tous les procédés de soudage, font des montages pour donner rapidement à Simon des pièces d'exercice et ils s'appliquent énormément à réaliser les assemblages avec les plans qu'on leur fournit. Pour eux aussi, il s'agit parfois de grands défis, ça prend plus de temps, mais ils sont vraiment fiers d'eux et ils ont appris beaucoup de choses en faisant ce travail de préparation pour Simon. À titre d'entraîneurs, les profs apportent tous les outils nécessaires pour permettre à l'élève de performer, on partage notre expertise, mais il arrive un moment où on ne peut plus lui en montrer. C'est un peu comme l'entraîneur d'un sprinteur; il doit apporter du soutien technique, psychologique et physique à l'athlète, mais il n'est pas nécessaire qu'il coure aussi vite que lui. De toute façon, il ne pourra pas courir à sa place lors de la compétition. Alors, il appartient à l'élève d'utiliser toutes les ressources mises à sa disposition afin d'améliorer la qualité de son travail. Seuls l'effort, la persévérance et la volonté de se dépasser ont permis à notre candidat de réaliser son rêve de participer aux Olympiades et Simon avait ce rêve depuis longtemps.

L'ultime épreuve

Et puis arrivent les Olympiades provinciales, qui sont des journées vraiment intenses. On est en pleine adrénaline, c'est excitant pour les élèves, mais également pour nous. Avec nos chandails aux couleurs de l'Estrie, on part en délégation pour Québec; en cours de route, on discute de tout ce qui va se passer. Tout le monde est fébrile : les élèves, mais leurs accompagnateurs aussi, même si on sait ce qui s'en vient. Et puis, c'est la cérémonie d'ouverture et les délégations de chaque région défilent avec leur bannière et leurs couleurs. On est impressionné à chaque fois, alors imaginez comment se sentent les jeunes, pour qui c'est la première fois. C'est vraiment un spectacle grandiose!

La première matinée commence par les instructions des juges. Ensuite, chaque compétiteur se rend à sa cabine de soudage et c'est le début de la compétition. Entre-temps, les plans des épreuves sont affichés : les profs

discutent entre eux, car on n'a pas toujours la même compréhension d'un plan et on espère que notre élève ne tombera pas dans certains pièges. En fin d'avant-midi, les juges corrigent les premières pièces et les disposent sur les tables. C'est là qu'on constate les petites erreurs qui ont pu se produire et dans notre tête, on commence déjà à faire un premier classement. Simon avait, pour sa part, mal centré sa pièce, mais ses soudures étaient très belles. En fin de journée, on se rencontre, on parle des deux épreuves et puis on va souper avec tous les membres de la délégation de l'Estrie.

Le lendemain, les compétiteurs semblent en meilleur contrôle; ils sont mieux préparés face à ce qui les attend. La compétition repart et ils ont à réaliser une pièce unique, mais bourrée de pièges et de petites pièces à assembler. Au cours de la journée, nos élèves du programme de soudage viennent nous encourager et, par esprit de solidarité, ils ont fabriqué des pancartes. C'est notre centre qui a pris l'initiative et depuis, les autres arrivent avec les leurs pour encourager leur candidat. La direction du centre nous rend aussi visite, ce qui est valorisant pour nous, car c'est une reconnaissance du fait que l'on a consacré beaucoup de temps à cette préparation et qu'on y a mis du cœur et énormément de passion.

Après 6 heures de travail, c'est la fin de l'épreuve, Simon est content, il a l'impression d'avoir bien performé. À ce stade-là, il n'est pas sûr d'avoir une médaille, parce qu'il a répété plusieurs petites erreurs qui se sont accumulées et qui l'ont probablement déclassé. Par contre, la dernière épreuve est trop complexe pour vraiment analyser la situation : Simon a très bien travaillé et c'est sûrement ce qui le fera avancer dans le classement. Le soir, tout le monde est content, les jeunes s'amuse, on relaxe tous ensemble, les profs avec les élèves, les jeunes veillent tard et c'est correct, ils le méritent bien.

Le troisième jour, c'est la remise des médailles. Les métiers passent les uns après les autres. Vient le tour du soudage et c'est là qu'on devient très très attentif... Et Simon est nommé en premier; il obtient donc la médaille de bronze! Il monte sur le podium et tous les élèves sont très contents pour lui. Les profs nous félicitent; ça fait plaisir, mais en même temps, c'est un peu gênant, parce c'est avant tout Simon qui a fait le travail et qu'en plus, les autres profs du programme l'ont aidé. C'est un moment très émotif, ça vient nous chercher; on vit tout cela à travers l'expérience de Simon. C'est un peu comme si c'était une partie de nous qui était là, à sa place, et c'est aussi notre réussite à tous, au centre.

Pour terminer, il faut dire qu'au retour des Olympiades, on en a pour quelques jours à s'en remettre... On a l'impression que tous ensemble,

profs et élèves de la formation professionnelle, on a vécu quelque chose d'exceptionnel et on est un peu nostalgique. C'est peut-être la même chose à chaque fois, mais c'est une sensation tellement intéressante à vivre que c'est pour ça qu'on a toujours hâte aux prochaines Olympiades, dans deux ans...

M. André Balleux est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et chercheur au Collectif de recherche sur la formation professionnelle (CRFP) et M^{me} Johanne Boucher est enseignante en formation professionnelle et assistante de recherche dans le cadre de ses études menant à la maîtrise en enseignement, à l'Université de Sherbrooke.

1. Danny Blais et Christian Vallée sont enseignants du programme de soudage-montage, au Centre-24 Juin de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke

J'enseigne... Mais comment apprennent-ils? Socioconstruire, un incontournable

par Jacques Bordage

Le contexte de l'étude

J'apprends en lisant, en écoutant, en résolvant un problème de vie quotidienne, en faisant face à une situation, etc. Les façons d'apprendre sont multiples. Mais, quelles qu'elles soient, elles possèdent toutes une caractéristique commune : celui qui apprend est en interaction avec une situation, une idée... Or, il est une interaction qui est dite à l'origine des plus grandes performances de la science et de la morale, **l'interaction sociale**, parce qu'elle est lieu d'ententes et de mésententes à travers lesquelles les hommes sont entraînés dans la spirale de la vérité.

Est-ce la raison pour laquelle le gouvernement québécois (Gouvernement du Québec 2000, p. 6), dans son premier projet de réforme de l'éducation, reconnaissait l'importance de l'interaction sociale? Le programme, disait-il, prenait appui sur l'apport des sciences cognitives et socioconstructivistes. Il rappelait la nécessité de mettre l'élève en présence de situations complexes et signifiantes qui représentaient un défi; que ce défi pouvait être relevé en plaçant l'élève en interaction avec ses pairs. Répondait-il ainsi à la Commission des États généraux sur l'éducation qui, dans son rapport final, demandait d'éviter « de s'enfermer dans les couloirs étroits de la transmission des savoirs... »? Analysant la réforme curriculaire, Lessard et Portelance (2001, p. 47) écrivaient que même si la perspective de socioconstruction des savoirs n'apparaissait plus dans le programme (Gouvernement du Québec 2001a), l'enseignant pouvait toujours opter pour des approches qui favorisaient les interactions sociales; que l'apprenant pouvait ainsi reconstruire ses connaissances et ses compétences. Aussi, la recherche entreprise a-t-elle analysé le processus de socioconstruction¹ dans des séquences d'enseignement où l'enseignant optait pour de telles approches. L'étude a examiné quels éléments avaient favorisé la socioconstruction ou, au contraire, l'avaient défavorisée. À cet effet, 4 140 interactions provenant de 17 classes du

Québec ont été analysées. Ces classes appartenait à trois contextes d'apprentissage différents : le **verbal face à face** correspondait à la situation où les interactants étaient en contact physique et interagissaient verbalement et de façon synchrone; **Knowledge Forum** plaçait les participants dans la situation d'interagir par écrit et de manière asynchrone; dans **iVisit**, un système de vidéoconférence permettait aux participants, géographiquement distants, d'interagir verbalement et de manière synchrone. Tous les contextes faisaient place à la participation des élèves.

Socioconstruire est à la portée de tous

Tous contextes confondus, la socioconstruction s'est montrée peu présente : **une seule séquence** sur les 81 analysées possédait les caractéristiques d'une socioconstruction marquée. Quatorze d'entre elles présentaient une socioconstruction que l'on peut qualifier de moyenne. **Toutefois, le message – et nous le faisons nôtre – que livrait l'analyse détaillée du processus était clair : il aurait été facile d'améliorer grandement la socioconstruction : il suffisait d'assurer une participation plus égale, de susciter davantage et de gérer plus étroitement l'argumentation collective et de mieux favoriser le partage.** Une telle facilité va à l'encontre de l'opinion assez communément reçue que socioconstruire est difficile et demande du temps.

L'exercice implique, évidemment, la participation d'au moins deux personnes; que chacun, dans un esprit de collaboration et de responsabilité collective, puisse intervenir. Il est évident que, dans une discussion de groupe en présence de l'enseignant, ce dernier – comme animateur et source d'information – interagit plus souvent. Toutefois, à s'en tenir aux séquences analysées, l'une des conditions pour que s'installe et se développe la socioconstruction est que les élèves occupent aux alentours de 70 % des espaces de parole. Une telle condition fut le cas de 38,3 % des séquences. Il s'agit là d'un pourcentage prometteur : il montre que les élèves ont beaucoup à dire; qu'il est possible, voire relativement facile, de faire émerger leurs connaissances. Malgré tout, y compris pour ces 38,3 %, la socioconstruction est restée faible, faute d'avoir su lancer ou maintenir l'argumentation collective. Et pourtant, il aurait été facile d'y parvenir en posant des questions telles que « Que pensez-vous de...? », en lançant une hypothèse ou en demandant d'expliquer une opinion émise. Parfois, les opinions fusaient nombreuses, mais par crainte peut-être d'interrompre le processus de découverte des idées, on évitait de gérer les pistes qui s'offraient. Il est vrai qu'une telle gestion demande que les participants possèdent certaines habiletés et valeurs qui s'acquièrent,

au fil des jours, en développant une culture de collaboration et de responsabilité collective. Comme le dit l'adage : « C'est en forgeant que l'on devient forgeron. »

Un exemple vécu de socioconstruction

Prenons par exemple le concept de flottabilité prévu au programme. À notre avis, il n'est point nécessaire, au primaire, d'énoncer le principe d'Archimède. Faire comprendre que la flottabilité dépend à la fois de la masse de l'objet et du volume immergé est largement suffisant.

- **La question de départ.** Dans l'exemple choisi, l'enseignant a simplement posé la question suivante : Pourquoi certains objets flottent-ils, alors que d'autres coulent?
- **Faire émerger les conceptions.** Nous sommes dans une approche socioconstructiviste. Selon cette optique, l'élève n'est pas une *tabula rasa*. Il possède probablement une conception de la flottabilité **viable** pour lui, qu'il faut connaître pour bâtir un **savoir commun**. Chacun y est allé de sa conception. En voici quelques-unes :
 - « Certains objets flottent à cause qu'ils ont de l'air. »
 - « Ça dépend combien il y a d'eau. »
 - « Les voiles, le moteur font flotter. »
 - « Les objets minces flottent. »
 - « Ça dépend de la pesanteur et de la grosseur de l'objet. »
 - Etc.
- **Écarter les facteurs qui n'ont aucune influence sur le phénomène.** Pour ne pas retarder la discussion, l'enseignant a écarté les facteurs étrangers à la flottabilité en demandant préalablement à l'élève d'expliquer pourquoi, selon lui, le facteur avancé favorisait ou défavorisait la flottabilité.
 - **La quantité d'eau.** En quoi, pour toi, le fait d'avoir plus d'eau facilite-t-il la flottabilité? Une barque de pêche flotte-t-elle mieux sur un lac profond que sur un lac moins profond?
 - **Les voiles, le moteur.** De quelle façon, selon toi, les voiles ou le moteur aident-ils le bateau à flotter? Si on replie les voiles, si on arrête le moteur, le bateau coule-t-il?
 - ...

- **Éclaircir les opinions ambiguës.** En demandant à l'élève de préciser son idée, l'enseignant a souvent permis de déboucher sur l'influence de la masse.
 - **L'air.** Que veux-tu dire? As-tu un exemple? L'élève a répondu qu'une bouteille de plastique bien bouchée flottait, alors qu'elle coulait si on la remplissait d'eau. Qu'est-ce qui différenciait les deux cas? La masse.
 - **La minceur.** L'explication apportée par l'élève voulait que les objets légers flottent alors que les lourds coulent. Une fois de plus, la masse était citée.
 - ...
- **Tirer parti des facteurs explicatifs.** L'enseignant a résumé alors la discussion en concluant que **la masse semblait jouer un rôle certain sur la flottabilité, que plus un objet était lourd, plus il était porté à couler.** Il a aussitôt relancé le débat en faisant constater que certains objets lourds (comme un paquebot) flottaient, tandis que des objets très légers (comme une épingle) coulaient. Toutefois, pour une raison inconnue, il a préféré orienter la recherche en étudiant le cas du sous-marin et celui de l'iceberg.

- **Le sous-marin : effet d'une augmentation de la masse sur la flottabilité**

Une fois de plus, l'enseignant est allé chercher les connaissances des élèves en leur posant des questions, les référant parfois à des sites Internet. Les questions étaient simples :

- Comment le sous-marin fait-il pour plonger et pour naviguer en profondeur? Réponse : Il chasse l'air des ballasts qui se trouvent le long de la coque et les remplit d'eau.
- Qu'est-ce qui change alors? Réponse : Sa masse, qui a augmenté.
- Conclusion : Augmenter la masse diminue la flottaison, « tire vers le bas ».

- **L'iceberg : effet du volume immergé sur la flottabilité**

Une série de questions et une recherche ont permis aux élèves d'apprendre que seul 10 % du volume de l'iceberg est

visible à la surface alors que 90 % est immergé; que s'il flotte, aussi énorme soit-il, c'est grâce au volume immergé. Donc, le fait d'augmenter le volume immergé augmente la flottaison, « pousse vers le haut ».

■ **Synthèse : les deux facteurs intervenant dans la flottabilité**

Une seule question suffisait alors pour introduire les concepts d'action et de réaction omniprésents en science : sachant que la masse « tire vers le bas » et que le volume immergé « pousse vers le haut », que faut-il pour qu'un objet, quel qu'il soit, flotte?

Évidemment, que la force qui « pousse vers le haut » soit égale à celle qui « tire vers le bas ». Dans une autre discussion, les élèves apprendront que plus la densité du liquide porteur est grande, plus la poussée vers le haut est grande.

Implications pédagogiques

Socioconstruire, une utopie? Ce serait une profonde erreur de le penser! Il suffit de peu de choses pour en faire une réalité. Évidemment, les exigences du programme, le système éducatif ou l'objet d'apprentissage ne permettent pas d'avoir une telle approche de façon continue. Mais rien n'empêche de l'insérer à certains moments dans la pratique journalière. Il y a lieu de démystifier la difficulté alléguée concernant cette approche. Les moyens à mettre en œuvre pourront paraître « simples », mais ils sont essentiels et ont souvent fait défaut dans les séquences analysées.

- **Laisser des espaces de parole aux élèves** : socioconstruire nécessite que chacun ait la possibilité de partager et d'argumenter – et qu'il le fasse.
- **Soulever le débat** : limiter l'information à l'essentiel; choisir des situations adaptées au niveau conceptuel des élèves, mais qui font appel à un réseau de concepts assez importants pour provoquer des conflits sociocognitifs; transformer les concepts en situations signifiantes pour l'élève; demander leur opinion sous forme de « Que pensez-vous de...? Selon vous, Pourquoi? Comment?, Quand?, Qu'est-ce que...? »; lancer une hypothèse.
- **Maintenir la discussion** : poser des questions; demander des explications, des précisions; en cas d'opinions contradictoires, exiger des justifications; à des fins de compréhension, résumer

périodiquement les idées émises.

- **Coordonner l'argumentation collective** : rejeter les idées seulement si, en se fondant sur une expérience passée ou sur un raisonnement logique, elles peuvent être rejetées; les idées qui se contredisent ou qui s'excluent mutuellement doivent être résolues par argumentation. Cette coordination est nécessaire pour éviter de tomber dans une discussion stérile et qu'aucune connaissance collective ne surgisse du partage et de la discussion.
- **Développer une culture socioconstructive** : Développer des normes, des valeurs, des compétences intellectuelles et sociales propres à engager le groupe dans un processus de recherche, soutenu par une culture de collaboration et de responsabilité collective que les limites obligées de l'article ne permettent pas de préciser.

Pour conclure

Dans un monde marqué par une information abondante, le jugement critique devient une habileté indispensable. Socioconstruire est propre à développer cet esprit : socioconstruire devient donc incontournable! Malgré l'opinion contraire, malgré les résultats, socioconstruire est possible : il suffit de peu de choses. Ce qui est difficile pour l'enseignant, c'est de réaliser la rupture épistémologique indispensable, ce qui permettrait peut-être d'en arriver à provoquer les ruptures dans les structures traditionnelles et d'éviter « de s'enfermer dans les couloirs étroits de la transmission des savoirs ».

M. Jacques Bordage est consultant en éducation.

Références bibliographiques

BORDAGE, E. J. *Description et comparaison de la socioconstruction dans trois contextes d'apprentissage différents du milieu scolaire*, thèse soutenue à l'Université Laval en vue de l'obtention d'un doctorat en psychopédagogie, 2007.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire 1^{er} cycle, version approuvée, Enseignement primaire 2^e et 3^e cycles, version provisoire*, Québec, ministère de l'Éducation, 2000.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 2001a.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Les États généraux sur l'Éducation 1995-1996 : Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, Québec, ministère de l'Éducation, 1996.

LESSARD, C. et L. PORTELANCE. *Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec*, Montréal, [En ligne], Centrale des syndicats du Québec, 2001, [<http://www.unige.ch/...>] (5 novembre 2005).

1. Dans le contexte de l'étude, la socioconstruction est définie comme le processus par lequel chaque membre d'un groupe (classe ou équipe) participe, en interagissant, à développer une culture de partage et à construire, par voie d'argumentation collective, un savoir commun à partir duquel chacun reconstruit ses connaissances.

L'intégration des nouveaux enseignants : une approche pour favoriser l'insertion et encadrer l'enseignement

par Marie-Claude Ouellet et Jean Archambault

Le secteur de l'éducation, au Québec, fait face à des difficultés de recrutement qui semblent avoir un impact sur la qualité des services éducatifs dispensés aux élèves (Conseil supérieur de l'éducation 2004). Récemment, les médias ont largement exposé les problèmes de recrutement d'enseignants et de décrochage, chez ces professionnels, présentant les mesures de soutien à l'insertion en enseignement comme une piste de solution (Allard 2006). De plus, on peut le rappeler, les établissements diffèrent quant aux mesures mises en place pour accompagner les novices.

Le présent texte témoigne d'une volonté de comprendre les particularités de l'insertion professionnelle en enseignement afin d'en évaluer la portée sur la réussite éducative des élèves, mais surtout de réaliser pourquoi il faut agir sur l'insertion professionnelle, à titre de direction. Pour y parvenir, nous décrivons d'abord la problématique de l'insertion professionnelle et les caractéristiques propres à l'enseignement; nous exposerons ensuite les principales difficultés énoncées par les novices et leurs effets sur la persévérance et nous présenterons des raisons d'assurer l'encadrement de cette période transitoire, de même que les obligations des différents acteurs. Finalement, à partir de données basées sur les études récentes en sciences de l'éducation, nous retiendrons certaines actions à intégrer à la pratique de direction.

L'insertion professionnelle et les particularités de l'enseignement

L'insertion professionnelle représente un passage obligé pour toutes les professions. Si elle constitue un enjeu certain dans toutes les sphères de l'économie québécoise, c'est que les entreprises, privées comme publiques, sont actuellement touchées par les conséquences d'un important mouvement démographique marqué par la génération des baby-boomers. Alors qu'il s'avère essentiel de remplacer une main-d'œuvre qualifiée et compétente qui quitte massivement la vie active, certains

secteurs semblent avoir développé des processus d'insertion qui permettent de gérer efficacement leurs ressources humaines. Or, ces entreprises souscrivent à une volonté de transmission des savoirs et des pratiques qui valorise l'expérience et permet un développement plus efficace des compétences chez les novices. Ainsi, certains secteurs plus proactifs ont depuis longtemps mis des structures en place pour former une relève et la retenir, conscients des coûts économiques d'un roulement de personnel, d'une formation inadéquate, de l'expérience et, par conséquent, des impacts de ces facteurs sur le rendement de ces novices (Gouvernement du Canada 2007).

De façon générale, les ordres professionnels disposent de mécanismes d'accès à la profession qui sont propices à l'insertion de la relève. À titre d'exemple, on accompagne les finissants en génie dans leur développement d'une conscience de leur champ de pratique, laquelle est évaluée par un examen qui leur permet d'accéder à l'ordre professionnel et qui porte notamment sur les compétences éthiques liées à la fonction et sur un « savoir-être » professionnel (Ordre des ingénieurs du Québec 2007). Leur accueil dans la profession peut reposer sur un accompagnement prenant la forme de discussions avec un « parrain » sur des thèmes convenus par l'ordre et dont le suivi apparaît au dossier du postulant. De plus, toujours selon les documents de cet ordre professionnel, le développement graduel des compétences de l'ingénieur est considéré et, de façon à assurer la protection du public, les responsabilités qui lui sont confiées sont appropriées à son expérience.

Le secteur de l'éducation connaît aussi cette période transitoire, qui concerne à la fois l'introduction au contexte de travail (relations avec les collègues, adaptation à la culture organisationnelle) et la nature même de la fonction exercée (connaissances, tâches, niveaux de responsabilité). Martineau et Vallerand (2005) la définissent ainsi : « (...) une expérience de vie au travail qui implique un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant et qui se produit lors des débuts dans la profession. » Pour Gervais (1999), cette expérience correspond à ce qui succède à la formation initiale et constitue la première étape d'une formation continue. Selon cette chercheuse, les interventions pour soutenir l'insertion doivent veiller à accompagner le novice dans le passage de trois « frontières » : fonctionnelle (efficacité dans le travail), inclusive (acquisition de la culture organisationnelle, insertion au groupe) et hiérarchique (obtention d'une reconnaissance sociale).

Cependant, le cas de l'enseignement diffère, notamment parce que la prise en charge d'une classe implique des compétences multiples qui, dans la tradition de l'enseignement, ne sont pas mises en œuvre de façon

graduelle; alors que pour d'autres professions, on distribue les responsabilités en fonction de l'expérience, l'enseignant débutant doit accomplir les mêmes tâches qu'un collègue plus expérimenté. L'insertion se réalise même dans des conditions souvent plus difficiles (Conseil supérieur de l'éducation 2004; Gervais 1999; Martineau et Ndoreraho 2006; Martineau et Vallerand 2005; Mukamurera 1999), notamment à cause d'une répartition des tâches basée sur l'ancienneté et non sur la capacité. Ainsi, l'alourdissement de la tâche, les pressions exercées par la diversification des clientèles et les groupes difficiles, la dévalorisation du rôle de l'enseignant et l'augmentation des problèmes sociaux modifient à des degrés différents le contexte scolaire dans lequel les novices doivent entreprendre leur pratique. Cette situation traduit d'ailleurs un paradoxe qui ne sert en rien la valorisation de la profession : « Si l'on ne tient pas compte de l'inexpérience, on ne reconnaît pas non plus la valeur de l'expérience des enseignants en poste pour ce qui est d'assumer la complexité de leur fonction. » (CSE 2004, p. 51)

Le décrochage professionnel : résultat d'une insertion difficile

Les conditions inhérentes à la complexité de l'acte d'enseigner, combinées à la mouvance du contexte scolaire actuel, ne favorisent pas la persévérance dans une profession qui, somme toute, offre de bonnes perspectives d'emploi. En effet, selon Bousquet (2000), 80 p. 100 des enseignants à temps plein en 1995-1996 devraient avoir quitté la vie active en 2010. Si cette situation découle principalement des départs massifs à la retraite, d'un changement d'orientation dans la carrière professionnelle ou du peu d'intérêt pour la profession enseignante (FCSQ et ADIGECS 2006), le taux d'abandon durant les cinq premières années de pratique expose aussi les lacunes de l'accueil réservé aux nouveaux enseignants; les besoins sont toujours réels (on fait d'ailleurs état de pénurie dans certaines disciplines, dont les matières touchées par le nouveau régime pédagogique comme l'anglais ou les sciences), mais les modalités mises en place contribuent au décrochage des nouveaux venus (CSE 2004, p. 48).

Dans le même ordre d'idées, à la suite du recrutement d'enseignants non qualifiés pour répondre à la demande dans certaines régions, les journaux ont abondamment traité de la problématique du décrochage enseignant. En se basant sur des données du MELS et les recherches de Mukamurera (1999), Allard (2006) indique que 15 p. 100 des nouveaux enseignants décrochent durant les cinq premières années, et que ce nombre grimpe à 20 p. 100 chez ceux à statut précaire. Concrètement, ce serait plus de la moitié des enseignants qui envisagent de quitter le métier, et ce, à

plusieurs reprises pour certains.

Afin de comprendre les difficultés liées aux premières expériences en enseignement, citons l'étude de Mukamurera (1999), où elle expose la situation de précarité vécue par de nombreux enseignants. L'insertion en enseignement ne suit pas un cheminement formel quant aux étapes à franchir ou à la durée. Globalement, les chercheurs estiment qu'elle se vit en moyenne sur cinq ans, mais surtout qu'elle dépend de facteurs multiples et souvent externes au débutant : type de contrat, expériences antérieures, personnalité, contexte, etc. (Martineau et Ndoreraho 2006). En fait, contrairement à ce qui a cours pour d'autres professions, l'insertion en enseignement n'est pas délimitée par la fin des études et une période relativement courte conduisant à une certaine stabilité professionnelle, soit un passage obligé entre la vie étudiante et le travail.

De façon générale, on constate aussi que les attentes des enseignants, comme celles des directions, ne concordent pas toujours avec les conditions réelles, lesquelles sont loin d'être idéales. À cet égard, les novices évoquent principalement – outre le manque d'expérience – des difficultés liées aux conditions d'embauche (horaire, tâche, discipline à enseigner, adaptation constante, processus de sécurité d'emploi et prérogatives syndicales), au manque de reconnaissance professionnelle ou encore à l'inadéquation entre la formation et la pratique, plus particulièrement en ce qui concerne la gestion de classe (Gervais 1999; Martineau et Ndoreraho 2006; Martineau et Vallerand 2005). Pour leur part, les gestionnaires sont souvent victimes d'un processus d'embauche qui leur échappe (CSE 2004) et il est possible de présumer que leurs préoccupations, dans des conditions difficiles de roulement ou de pénurie de personnel, concernent davantage un contrôle de la classe que l'application d'une gestion efficace des groupes et de démarches pédagogiques assurant des apprentissages de qualité.

Malgré les difficultés, une majorité de novices demeurent évidemment en poste. Martineau (2005) invoque le concept de résilience pour expliquer le maintien de leur orientation professionnelle. L'enseignant *résilient* serait en effet capable de limiter l'impact du stress sur sa pratique, car « (...) face à des situations stressantes et conflictuelles, il parviendrait à utiliser les ressources à sa disposition pour gérer les difficultés ». L'auteur rapporte certains éléments qui peuvent contribuer à la réussite de l'insertion en contribuant à la résilience : l'existence de relations significatives, des compétences et habiletés suffisantes, un sentiment de responsabilité et des possibilités d'avancement, une reconnaissance des efforts et, finalement, un sens de l'humour permettant de dédramatiser les situations. Dans une optique de soutien à l'enseignant débutant, ces conditions sont

donc à considérer.

Mais ce stress est-il réel? Dans *Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière*, Royer et autres (2001) font valoir que, suivant les données de la Régie des rentes du Québec, la profession enseignante présente le plus haut taux d'invalidité causée par le stress, en comparaison avec les autres professions libérales. Ils relèvent d'ailleurs que les sources de ce stress varient selon les étapes de la carrière. Cependant, peu importe l'expérience, les trois causes identifiées sont le comportement des élèves, la charge de travail et le manque de ressources matérielles. Pour les novices, le besoin de reconnaissance professionnelle jouerait aussi un rôle prédominant (Martineau et Presseau 2006; Mukamurera 2006; Royer et autres 2001). Parce que les débutants ont des lacunes en matière de gestion de classe, qu'ils écopent souvent des tâches plus difficiles et qu'ils n'ont pas encore intégré le fonctionnement de leur école et sa culture organisationnelle, on peut comprendre qu'ils travaillent souvent en condition de survie et que cette situation influence de façon importante leur détermination à persévérer. Considérant les conditions d'embauche, ils seraient d'ailleurs plus à risque quant à l'épuisement professionnel. Royer et autres (2001) évoquent aussi l'importance de la prévention et du soutien pour diminuer l'incidence du stress. Martineau et Vallerand (2006) suggèrent pour leur part que le recours au mentorat pourrait diminuer la détresse psychologique qui affecte principalement ces nouveaux enseignants.

Pourquoi assurer l'insertion professionnelle?

Il est indispensable de considérer la portée des difficultés énoncées précédemment sur les enseignants, puisqu'ils agissent comme « (...) les premiers artisans de la réussite éducative des enfants et des adolescents qui leur sont confiés » (MEQ 1992, cité dans CSE 2004, p. 20). Ainsi, il semble qu'on ait négligé les effets d'un encadrement de l'insertion professionnelle sur la rétention du personnel, comme le laisse voir le décrochage enseignant, mais aussi sur la qualité des apprentissages chez les élèves. L'Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario (2006) affirme à cet égard que « (...) l'expérience montre que la qualité de l'enseignement est l'élément susceptible de faire le plus de différence dans l'apprentissage des élèves » (p. 2). Il suffit de se baser sur le sentiment d'incompétence pédagogique ressenti par les nouveaux enseignants – notamment quant à leur capacité à assurer les apprentissages chez les élèves – pour, du moins, s'en préoccuper. En effet, comme le soulignent Martineau et Presseau (2006) en s'appuyant sur la psychologie cognitive, la perception de la contrôlabilité de la tâche influence directement la

motivation et constitue donc un élément essentiel à la réalisation adéquate – voire efficace – des tâches associées à la profession; se considérant incompetent, le novice se réfugie souvent dans des pratiques peu novatrices (Gervais 1999), habituellement en contradiction avec les recherches actuelles en éducation.

Se référant aux travaux de Huberman (1989), Martineau et Presseau (2006) démontrent par ailleurs que l'attitude face au développement professionnel est largement influencée par les premières années de pratique. C'est effectivement à travers ses premières expériences professionnelles que le novice développe une vision de la profession qui influencera son engagement dans un processus de développement professionnel, soit dans sa motivation à réfléchir sur sa pratique et à l'adapter en fonction de l'atteinte de résultats. Lorsqu'il ressent un sentiment d'incompétence, il est légitime que, pour survivre, l'enseignant se conforme au milieu et développe un certain fatalisme face aux difficultés (Gervais 1999; Martineau et Presseau 2006). Il faut toutefois craindre que cette période difficile devienne un état permanent qui influence négativement la dynamique professionnelle (Raymond 2001, dans Martineau et Presseau 2006).

Ce sentiment d'incompétence trouve aussi sa source dans le choc entre les attentes des futurs enseignants à l'égard de leur profession et la réalité, surtout dans l'inadéquation entre la formation reçue et les situations auxquelles le novice doit faire face (Gervais 1999). Malgré l'ajout d'heures de stage en classe, la formation ne répond pas aux attentes et ne corrige pas les fausses représentations que se font les étudiants de la profession. Fiers de leurs savoirs, ils constatent toutefois rapidement que les classes ne correspondent pas tout à fait aux modèles théoriques enseignés – ou qu'ils n'arrivent pas à intégrer, faute d'expérience et de temps pour réfléchir à leur pratique. Il semble pertinent de considérer les représentations des novices dans la mise en place d'un programme de soutien à l'insertion, mais surtout de relativiser les obligations réelles des attentes perçues afin de diminuer l'anxiété à correspondre à ce que Martineau et Vallerand (2006) définissent comme la « représentation normative du bon enseignant ». En clarifiant les attentes de l'enseignant débutant et en l'aidant à se concentrer sur certains points à travailler au lieu de s'éparpiller, on lui permet d'avoir un certain contrôle sur sa pratique et de développer, graduellement, un sentiment de compétence.

Par ailleurs, dans une société qui se soucie particulièrement de l'efficacité dans l'utilisation des deniers publics, ce décrochage a un coût. Gervais (1999) va même jusqu'à quantifier le phénomène, affirmant qu'avec le taux d'abandon actuel, il « (...) en coûterait plus cher de former des

enseignants que des médecins! » (p. 12). Une étude américaine conduite en 2000 par le *Texas Center for Educational Research* (Martineau et Ndoreraho 2006) chiffre annuellement les coûts de renouvellement des enseignants, notamment à cause de la défection des débutants, à près de 329 millions de dollars pour le Texas. Bien entendu, les coûts personnels sont aussi très élevés et leurs impacts sur les individus ne peuvent être négligés; au sentiment d'incompétence professionnelle s'ajoute souvent un endettement financier important, accentué maintenant par l'ajout d'une quatrième année de formation.

Bref, les programmes d'insertion professionnelle devraient favoriser la rétention du personnel enseignant en répondant aux divers besoins exprimés, notamment en assurant « une meilleure adaptation dans le milieu professionnel du nouvel enseignant, et [en prenant] la relève de la formation initiale pour continuer la formation à l'enseignement » (Martineau et Ndoreraho 2006).

Les rôles des différents acteurs

Avant d'aborder les manifestations concrètes de l'insertion professionnelle dans les écoles québécoises, il importe d'identifier les acteurs susceptibles de participer à l'encadrement des nouveaux enseignants ainsi que leurs obligations à l'égard de la relève en enseignement.

Les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Bien que le Ministère (Gouvernement du Québec 1999) prévoie que les commissions scolaires doivent instaurer des plans de formation continue en fonction des besoins de perfectionnement exprimés par les enseignants, aucune règle ne concerne spécifiquement l'insertion professionnelle. Par conséquent, seules quelques commissions scolaires – à peine 35 p. 100 selon l'avis du COFPE (2002) – ont mis en place des mesures d'encadrement pour accueillir les nouveaux enseignants. On peut mentionner certains programmes d'accueil ou de soutien plus ou moins formels : mentorat, accompagnement par des pairs, jumelage, soutien de la part de professionnels (conseillers pédagogiques), forums de discussions, communautés d'apprentissage, etc. Pourtant, dans son article *Le mentorat : une mesure à mettre de l'avant*, Allard (2006) témoigne de l'efficacité des mesures d'insertion mises en place par la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys : 95,5 p. 100 de ses enseignants de moins de cinq ans d'expérience poursuivent dans la profession.

Cependant, toutes ces initiatives ne relèvent pas d'un cadre national permettant une cohésion des pratiques (Martineau et Ndoreroaho 2006) et valorisant la profession. Ainsi, les novices ne sont pas traités également (Gervais 1999). De façon générale, les mesures en place sont très administratives, relevant encore de l'encadrement des stages, et les budgets consentis ne témoignent pas de l'importance à accorder à cette étape. Par conséquent, elles se concrétisent plutôt en mesures de remédiation, ou en réaction à des difficultés notoires, et non en un accompagnement de tous les novices dans leur développement professionnel. À cet égard, l'avis du COFPE (2002) blâme le manque de leadership des commissions scolaires quant à l'implantation de mesures de soutien à l'insertion professionnelle et recommande par conséquent une plus grande implication financière du gouvernement pour soutenir cette étape cruciale du développement des enseignants.

Les directions d'école

Les difficultés inhérentes à l'insertion professionnelle ont un impact sur la qualité des services dispensés aux élèves, l'enseignant « en état de survie » étant davantage centré sur sa propre condition que sur les apprentissages effectués par les élèves (Royer et autres 2001). C'est pourquoi les directions d'école ont une obligation d'agir. En effet, puisque la principale fonction d'une direction d'établissement est de s'assurer de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école (Gouvernement du Québec 2006, Loi sur l'instruction publique (LIP), article 96.12), et bien que la loi ne prévoie pas d'obligation particulière concernant l'insertion des jeunes enseignants, la direction doit offrir le soutien nécessaire en instaurant des dispositifs d'accompagnement.

La direction a de plus le pouvoir de déterminer les tâches de chaque membre du personnel et elle doit voir à l'organisation des activités de perfectionnement selon leurs besoins (LIP, art. 96.21). Ainsi, malgré les pressions syndicales, elle a autorité quant à la répartition des tâches et doit assurer un leadership qui procure un climat propice à l'accueil des nouveaux venus (COFPE 2002). La composition des tâches d'enseignement doit considérer les impacts possibles sur les apprentissages des élèves et une prise de conscience de l'équipe-école s'avère ici essentielle pour espérer une distribution moins figée par l'ancienneté. De plus, selon Martineau et Vallerand (2005), ces tâches devraient même reconnaître du temps de libération pour des rencontres, l'observation d'enseignants plus expérimentés, la planification ou la formation.

Malgré un cadre légal peu défini, les directions reconnaissent pourtant l'importance de leur rôle de soutien quant à la rétention du personnel et à la réussite de l'insertion des débutants (Brossard 1999). Martineau et Vallerand (2006) ajoutent la nécessité de préciser les attentes et d'établir une relation positive afin d'établir un climat propice à la communication. Brossard (1999) fait état d'initiatives louables, utiles et fort intéressantes, mais si la grande majorité des gestionnaires affirment accompagner les nouveaux arrivants dans leur établissement, c'est davantage selon une approche administrative que dans une optique de développement professionnel. Ils répondent ainsi aux exigences ministérielles : « La direction doit informer le novice sur le projet éducatif, les règles de vie et de conduite de l'école, les services disponibles et l'organisation physique de l'école » (Ministère de l'Éducation du Québec 1996, cité dans Martineau et Vallerand 2005). Toutefois, sans nier l'importance de la visite des lieux, de la remise d'un « cahier de gestion » (procédures et règlements, informations relatives à la culture organisationnelle) et de la « cuisine » des premiers jours (clefs, locaux, codes de photocopie, présentation), cette démarche est nettement insuffisante. Force est de constater que, dans la plupart des établissements, il s'agit encore d'une approche sans rigueur et soumise à de nombreuses contraintes et aux valeurs propres à chaque gestionnaire.

Les enseignants

Bien qu'ils l'oublient souvent, les enseignants ont un rôle légal à jouer dans l'insertion professionnelle. À cet égard, la LIP (art. 22, 6 et 6.1) stipule que l'enseignant a le devoir de « prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle », mais aussi « de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière ».

Ainsi, le novice est le premier responsable de la réussite de son intégration. Sa formation, malgré les lacunes, le prépare à entamer un développement professionnel dès ses premiers contacts avec les élèves. À cet effet, citons la compétence 11 du document ministériel sur la formation initiale à l'enseignement (Gouvernement du Québec 2001, p. 157) : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». L'obtention du diplôme suppose effectivement que l'enseignant dispose d'un niveau de compétence suffisant pour lui permettre de s'engager dans une formation continue et d'entreprendre une réflexion sur sa pratique. Il doit donc chercher l'aide

nécessaire et s'assurer de profiter des mesures d'accueil mises en place.

Cependant, l'individualisme propre aux enseignants, en opposition avec l'esprit du renouveau pédagogique et la nécessité de travailler en collégialité, témoigne d'un manque d'ouverture qui nuit à l'intégration des novices dans la profession. Les gestionnaires d'un établissement doivent donc veiller à faciliter les occasions d'échange, voire les valoriser, afin de développer une culture propre au partage des connaissances et des expériences ainsi qu'au soutien entre pairs.

Des actions à entreprendre

Bien qu'actuellement, aucune législation n'encadre officiellement l'insertion professionnelle au Québec, certaines commissions scolaires ou directions d'établissement proposent des initiatives pour faciliter l'intégration et la rétention des nouveaux enseignants. La plus valorisée semble être le mentorat (Martineau et Vallerand 2005), mais d'autres approches – comme les communautés d'apprentissage et de soutien, ou plus récemment les blogues et forums de discussion rendus accessibles grâce aux nouvelles technologies de l'information – s'avèrent aussi profitables pour les novices.

Pour de nombreux enseignants, le principal outil pour assurer la réussite de leur insertion professionnelle – lorsqu'un tel document est disponible – est le « cahier d'accueil » remis par la direction d'établissement lors de la rentrée scolaire. Alors que ce document constitue un outil de base pour tout nouvel employé qui se joint à l'équipe-école, il devrait, pour répondre aux besoins particuliers des enseignants et conformément à ce qui a été explicité auparavant, servir les trois orientations de Gervais (1999) : l'insertion à la culture organisationnelle, formelle et informelle, l'insertion à la profession (savoirs et compétences), et la valorisation et le développement professionnel.

De plus, considérant la principale difficulté éprouvée par les novices, soit la *gestion de classe*, les documents fournis par la direction pourraient faire état de ressources pour favoriser l'encadrement des élèves et de références à des pratiques novatrices, en conformité avec les recherches actuelles en sciences de l'éducation. En fait, selon une volonté des gestionnaires d'encadrer l'insertion et de valoriser le développement professionnel, ces documents peuvent servir de prémisses à des discussions planifiées avec les nouveaux enseignants. Ces échanges, au-delà d'un accompagnement et d'un soutien à l'enseignant, valorisent une attitude favorable au changement et conduisent à une pratique réflexive ayant comme principal objectif la réussite éducative des élèves.

Conclusion

En dépit du consensus existant sur l'importance de l'insertion professionnelle, le système d'éducation québécois ne s'est pas encore prévalu d'une politique officielle relative à l'accueil et au soutien des nouveaux enseignants. Bien que certaines commissions scolaires aient établi des procédures et des outils d'accompagnement, la responsabilité de l'encadrement des novices relève encore principalement de l'initiative individuelle et, par conséquent, s'avère plus réactive qu'en accord avec une volonté réelle de soutenir le développement harmonieux des compétences. Ainsi, les nouveaux enseignants sont inégalement servis et il en va de même pour les élèves dont ils ont la charge. Cependant, malgré les lacunes, les sciences de l'éducation fournissent aux gestionnaires suffisamment d'informations pour leur permettre d'agir efficacement et de mettre en place un plan d'action pour se conformer à toute politique d'encadrement de l'insertion professionnelle.

Finalement, nous sommes d'avis que la direction d'école devrait s'intéresser à cette période transitoire qui peut avoir des répercussions significatives sur l'efficacité des établissements. À cet égard, Éthier (1989) affirme que les établissements scolaires les plus efficaces sont sans contredit gérés selon une approche éducative. Conséquemment, la supervision pédagogique – dans la mesure où la perception actuelle provoque une réticence certaine – doit trouver une façon de reprendre ses droits en éducation; comme c'est le cas en entreprise, un contrôle doit être instauré pour assurer la qualité des services offerts, contrôle qui doit être un moteur pour l'organisation et non un outil de sanction. L'encadrement de l'insertion professionnelle devrait fournir le prétexte pour transformer graduellement les pratiques. Il constitue donc une occasion à ne pas rater pour instaurer une culture de développement professionnel qui mise avant tout sur le développement des compétences attendues des enseignants et sur la qualité des apprentissages chez les élèves.

M^{me} Marie-Claude Ouellet est enseignante à l'école secondaire Père-Marquette, de la Commission scolaire de Montréal et M. Jean Archambault est professeur agrégé au Département d'administration et fondements de l'éducation, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Références bibliographiques

ALLARD, M. *3000 jeunes instituteurs ont quitté le métier depuis cinq ans*, La Presse, 30 avril 2006, cahier A, p. 1.

BOUSQUET, J.-C. *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada*, Québec, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2000.

BROSSARD, L. « L'accompagnement des nouveaux profs : une responsabilité de la direction à ne pas sous-estimer », *Vie pédagogique*, n° 111, avril-mai 1999, p. 18-23.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE). *Offrir la profession en héritage, [avis sur l'insertion dans l'enseignement](#)*, Québec, 2002.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 2004.

FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC (FCSQ) et ASSOCIATION DES DIRECTEURS GÉNÉRAUX DE COMMISSIONS SCOLAIRES (ADIGECS). *[Projet de règlement sur les autorisations d'enseigner : avis de la FCSQ et de l'ADIGECS](#)*, Québec, 2006.

GERVAIS, C. « [Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants](#) », *Vie pédagogique*, n° 111, avril-mai 1999, p. 12-17.

GOUVERNEMENT DU CANADA. *[Le mentorat dans votre entreprise](#)*, Service Canada, 2006.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Gazette officielle du Québec*, Loi sur l'Instruction publique, Éditeur officiel du Québec, 2006.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, ministère de l'Éducation, 2001.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*, ministère de l'Éducation, 1999.

MARTINEAU, S. *La question de résilience chez les nouveaux enseignants*, paru dans le site du [Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement](#) (CNIPE) le 13 mai 2006.

MARTINEAU, S et J.-P. NDORERAHO. *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*, paru dans le site du [Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement](#) (CNIPE) le 19 octobre 2006.

MARTINEAU, S. et A. PRESSEAU. *Le sentiment d'incompétence pédagogique ou comment se débrouiller entre les exigences des débuts de carrière et les attentes des directions*, paru dans le site du [Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement](#) (CNIPE) le 13 octobre 2006.

MARTINEAU, S. et A.-C. VALLERAND. *Rôle de la direction quant à l'insertion professionnelle*, paru dans le site du [Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement](#) (CNIPE) le 20 juin 2006.

MARTINEAU, S., et A.-C. VALLERAND. A.-C. [L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche](#), communication présentée dans le cadre des séminaires du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) en décembre 2005, [en ligne], (12 mars 2007).

MUKAMURERA, J. [Le décrochage scolaire, il faut sonner l'alarme](#), texte intégral de l'entrevue réalisée le 19 décembre 2005 par Laurier Caron, conseiller à la CSQ, avec M^{me} Joséphine Mukamurera, professeure à l'Université de Sherbrooke.

MUKAMURERA, J. « Le processus d'insertion professionnelle de finissants en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires », *Éducation et francophonie*, vol. XXVII, printemps 1999.

ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. [Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : grandir dans la profession](#), Ontario College Teachers, 2003.

ORDRE DES INGÉNIEURS DU QUÉBEC. [Cheminement pour obtenir le permis d'ingénieur au Québec](#), Québec, 2007.

ROYER, N. et autres. « Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière », *Vie pédagogique*, n^o 119, avril-mai 2001, p. 5-8.

I.P.S.T.O. : L'histoire d'une réussite

par Isabelle Lafrance

La belle région de l'Outaouais est l'hôte d'un projet de formation en science et technologie qui remporte un vif succès auprès des enseignants et des techniciens du secondaire. Ce projet d'avant-garde vise la formation, l'accompagnement et le soutien des enseignants et des techniciens en science et technologie, plus particulièrement au 2^e cycle du secondaire. Il a été initié par les commissions scolaires des Draveurs, des Portages de l'Outaouais, au Cœur-des-Vallées et des Haut-Bois de l'Outaouais. Grâce à la détermination et à l'implication de M. Luc Prud'homme, directeur des services informatiques à la Commission scolaire au-Cœur-des-Vallées, le projet a vu le jour en janvier 2007 et se poursuit depuis lors. Étant la suite logique d'un projet de formation en science et technologie au 1^{er} cycle qui s'était déroulé de 2003 à 2006, l'équipe de formateurs-accompagnateurs avait l'important mandat de former des enseignants en vue d'implanter le renouveau pédagogique. Deux enseignants d'expérience engagés à titre de conseillers pédagogiques, Claude Chaîné et Isabelle Lafrance, ont accepté de relever le défi en créant l'équipe I.P.S.T.O. (Innovation pédagogique en science et technologie de l'Outaouais). Travaillant en étroite collaboration avec le Centre de développement pédagogique (CDP) situé à Laval, les conseillers d'I.P.S.T.O. ont imaginé une façon novatrice de procéder à la formation des enseignants.

La clé du succès : la formation à la carte

Le concept de la formation à la carte permet aux enseignants et aux techniciens de choisir les formations qui répondent à leurs besoins. Désormais, les participants peuvent établir eux-mêmes le profil de formation qu'ils suivront sur plusieurs années. Cette formation continue permet au personnel, qu'il soit nouvellement arrivé ou de retour au travail, d'entreprendre ou de poursuivre leur formation tout au long de l'année.

Le programme d'I.P.S.T.O. offre dix formations différentes, dont la moitié

affichait un contenu nouveau pour l'année 2008-2009. Ainsi, les enseignants peuvent suivre des formations qui avaient déjà été données l'année précédente, ou des formations nouvelles. En outre, une même formation est offerte à plusieurs moments au cours de l'année scolaire, en vue de rejoindre le plus grand nombre d'enseignants possible. Elles portent entre autres sur l'utilisation d'outils ou de machines-outils et sur des situations d'apprentissage et d'évaluation applicables en 3^e et 4^e secondaire.

Tous les parcours de science et technologie offerts à l'enseignement des jeunes au secondaire sont abordés, soit le parcours de formation générale, le parcours de formation générale appliquée et le parcours de formation axée sur l'emploi.

Les avantages

Ce mode d'organisation possède plusieurs avantages qui améliorent grandement la qualité du service offert. Tout d'abord, en affichant plus de souplesse dans la disponibilité des formations, on améliore l'accès du personnel à celles-ci. De plus, étant donné que les enseignants établissent eux-mêmes leur choix de formation, ils affichent davantage d'intérêt et d'enthousiasme à poursuivre leurs activités. Durant l'année 2008-2009, les conseillers pédagogiques comptent rejoindre près de 250 participants à travers les différentes formations. Puisque les participants proviennent des quatre coins de la région de l'Outaouais, il se crée une synergie intéressante et même des liens d'amitié entre eux. Les enseignants peuvent partager leurs expériences vécues en classe et recevoir une rétroaction de la part de leurs pairs, tandis que les techniciens échangent des trucs et astuces nécessaires en laboratoire et en atelier. Évidemment, les formations d'I.P.S.T.O permettent aux participants de développer un réseau de contacts intéressant, ce qui favorise la circulation du matériel pédagogique d'une école à l'autre et même d'une commission scolaire à l'autre. À plusieurs reprises, les formateurs ont été surpris de voir les participants s'échanger leurs coordonnées personnelles en vue de garder le contact.

L'atelier permanent et le site Web : une nécessité

La mise en œuvre d'un tel concept de formation nécessite des outils qui faciliteront la bonne marche des activités. L'atelier de formation permanent, de même que le site Web d'[I.P.S.T.O.](#) sont des outils indispensables au fonctionnement et à la gestion de la formation à la carte.

Tout comme la majorité des conseillers pédagogiques, les formateurs d'I.P.S.T.O ont commencé leur projet en déplaçant leurs activités de formation d'une école à l'autre et d'une commission scolaire à l'autre. Rapidement, ce mode de fonctionnement a démontré de nombreuses lacunes. Par exemple, à chaque fois, les écoles devaient libérer des locaux aux fins de la formation, privant ainsi des élèves et des enseignants de leur classe ou de leur atelier. De plus, le transport du matériel et des outils indispensables à la formation devenait une tâche très lourde, particulièrement dans les écoles ne disposant pas d'ascenseur.

Pour ces raisons et bien d'autres, la nécessité d'installer un atelier permanent de formation est devenue évidente pour les dirigeants. Un ardent défenseur du projet I.P.S.T.O, M. Marcel Bellemare, directeur des services pédagogiques à la Commission scolaire des Draveurs, a donné son appui à l'installation de l'atelier permanent de formation dans l'une de ses écoles. Les conseillers pédagogiques ont donc planifié l'installation de cet atelier, qui posséderait tous les outils et l'équipement nécessaires à la réalisation d'activités de formation en science et technologie. En septembre 2008, on a procédé à l'achat et à l'installation d'établis, de bancs, de machines-outils, de matériel audio-visuel et d'équipement de rangement. Pour obtenir une formation à la carte de qualité, il faut que les participants puissent disposer d'un atelier adéquatement équipé et répondant aux normes de sécurité d'opération des machines-outils. Désormais, les participants savent que les activités de formation se donnent toujours au même endroit et qu'ils y trouveront tout le matériel nécessaire. En second lieu, le site Web d'I.P.S.T.O. favorise la diffusion du matériel didactique présenté dans les activités. Ainsi, toute la documentation relative aux situations d'apprentissages vécues en formation, aussi bien que l'information générale concernant les programmes ou l'organisation matérielle des ateliers, sont disponibles sur le site. De plus, les visiteurs y trouveront l'horaire des formations ainsi que les dates d'inscription. Il est évident que ce mode de communication permet que la disponibilité du matériel mis au point par l'équipe soit diffusée à travers tout l'Outaouais et même ailleurs au Québec.

Des défis pour I.P.S.T.O.

Depuis le début des activités d'I.P.S.T.O., le principal souci des conseillers pédagogiques a été de répondre aux besoins des enseignants et des techniciens de la région. Pour ce faire, il est important de garder le contact avec le milieu scolaire et d'échanger avec les enseignants sur les défis à relever concernant la pédagogie des sciences et de la technologie en

classe et en atelier. De plus, une grande disponibilité et beaucoup de souplesse sont nécessaires pour stimuler l'intérêt et la motivation des enseignants à mettre en œuvre le renouveau pédagogique. L'équipe de formateurs souhaite poursuivre ses activités de formation à la carte durant la prochaine l'année scolaire, puisque ce concept a reçu un bon accueil de la part des enseignants et des techniciens. De plus, le niveau de satisfaction des participants est très élevé au regard du contenu des formations et du réinvestissement possible en classe.

En 2009-2010, I.P.S.T.O poursuivra ses activités au secondaire et prévoit étendre son soutien au primaire, et même à l'éducation des adultes.

M^{me} Isabelle Lafrance est conseillère pédagogique régionale en science et technologie, à la Commission scolaire des Draveurs.

LA FINLANDE

par Camille Marchand

Les résultats des enquêtes de Pisa ont placé la Finlande sur l'échiquier des leaders en éducation. Comment ne pas être impressionné par leurs excellentes et constantes performances? (Voir l'encadré à la fin du présent texte) Les pays qui, eux aussi, participent à l'enquête se sont penchés sur les conditions qui ont permis d'obtenir de tels résultats.

M^{me} Claude Antilla, française devenue finlandaise d'adoption, est une ambassadrice hors-pair. Sa double appartenance lui donne le recul nécessaire pour bien communiquer et faire comprendre les facteurs qui ont influencé le succès scolaire des élèves en Finlande. Professeure rattachée à la Direction de l'éducation, elle a enseigné durant 36 ans au lycée français d'Helsinki.

Le modèle finlandais mérite vraiment qu'on s'y attarde et les propos de M^{me} Antilla, lors du colloque de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), nous ont permis de mieux comprendre ce système.

D'entrée jeu, quelques mots sur la Finlande.

D'une superficie de 339 000 km², située en Europe du Nord et bordée par le golfe de Botnie dans le prolongement de la mer Baltique, tour à tour sous la domination suédoise et russe, elle acquiert son indépendance en 1917. La Finlande fait partie de l'Union européenne et, selon *Le bilan du monde 2009* (dans une édition spéciale du journal *Le Monde*), sa population est de 5,3 millions, sa croissance de 4,4 %, et elle affiche un taux de

chômage de 6,2 %.

La réforme éducative qui a donné des résultats aux enquêtes Pisa a pris son envol en 1970.

Il est important, dans un premier temps, de préciser que l'indépendance des structures scolaires par rapport à l'appareil politique permet aux acteurs du monde de l'éducation de mettre en place des processus de changement qui s'inscrivent dans la durée et permettent une régulation cohérente du système, à l'abri des sursauts des exigences des scrutins universels et des nouvelles gouvernances. Il y donc eu, depuis 40 ans, une continuité du système, malgré les changements de gouvernement.

Les éléments novateurs qui ont inspiré le changement en Finlande ont d'abord été implantés dans les régions de Laponie qui étaient privées de ressources éducatives. Depuis quarante ans, les encadrements se sont généralisés et ils touchent maintenant l'ensemble de la Finlande.

La scolarité y est gratuite de l'âge de 7 ans jusqu'à 16 ans. Le préscolaire (6 ans) est gratuit, mais non-obligatoire. La journée de classe débute à 8 h et se termine à 13 h ou à 14 h, selon l'âge des élèves. Les périodes de cours sont de 45 minutes et sont entrecoupées d'une pause de 15 minutes.

De taille modeste – 300 à 500 élèves – les écoles sont vastes et bien ensoleillées. Un effort a été mis pour que l'élève se sente à l'école « comme chez lui », dans le prolongement de sa réalité familiale.

L'état assume les coûts de l'enseignement, du matériel, du transport (les distances, comme au Québec, sont très grandes) et de la cantine (le repas, sauf le dessert!).

Les élèves quittent la formation générale de base après dix ans de scolarité. Pour compléter cette

dernière, l'élève doit avoir réussi chacune des matières au programme, qu'il s'agisse de la langue d'enseignement ou des arts plastiques : toutes les disciplines ont la même valeur.

La détection précoce et systématique des handicaps et des difficultés d'apprentissage, et ce, dès le préscolaire, est un aspect important du modèle finlandais. Les élèves sont pris en charge dans de petits groupes et il faut souligner le taux d'encadrement élevé, même dans les classes ordinaires. Le nombre moyen d'élèves par classe est d'environ 20. D'ailleurs, les élèves qui ont de la difficulté dans certaines matières peuvent avoir droit à une année supplémentaire pour consolider certains apprentissages. Le redoublement est en principe proscrit, mais il peut être proposé à l'élève et à sa famille comme mesure exceptionnelle. Les élèves handicapés fréquentent des écoles spéciales, où ils reçoivent une aide individuelle.

L'enfant est au centre du système et les responsabilités sont décentralisées pour permettre l'adaptation des stratégies des enseignants, lesquels jouissent d'une très grande autonomie professionnelle.

Les enseignants suivent le même groupe durant quatre ans et sont bivalents (anglais-suédois, mathématique-physique, géographie-géologie, histoire-instruction civique, langue maternelle-finnois et religion-luthérienne). Ils enseignent donc plus d'une discipline au secondaire.

L'évaluation se fait au début de la scolarité, sous forme d'appréciation verbale, puis par la suite selon des descripteurs, sur une échelle de développement. Et tout est évalué, la performance, l'effort, l'attitude et le comportement. Ce n'est qu'à la fin de la scolarité générale que les élèves sont soumis à des examens très sélectifs pour avoir accès aux études supérieures.

La profession d'enseignant jouit d'un certain prestige et les candidats sont nombreux, même si les salaires sont équivalents à ceux que l'on obtient ici. Enfin, le budget national en éducation ne dépasse pas celui du Québec.

Les élèves immigrants représentent 7 % de la population et la famille est prise en charge dans le processus d'intégration. Pour ces élèves, le finnois est considéré comme une langue seconde et l'état leur offre des cours dans leur langue maternelle, pour consolider leurs bases linguistiques. Même si l'intégration des technologies de l'information se fait dans tous les domaines, en apprentissage des langues tout particulièrement, elle a donné des résultats étonnants et M^{me} Antilla a développé une expertise dans ce domaine, qu'on peut apprécier en consultant les sites suivants : [www.expresse.fi], [www.amopa.fi]

Mais quels sont les facteurs qui peuvent expliquer plus précisément encore ce succès?

Le rapport au savoir peut être une explication.

En effet, voici quelques exemples qui permettent de confirmer cette intuition :

1. En Finlande, au 19^e siècle, un homme devait savoir lire pour se marier.
2. Le finnois étant une langue unique, parlée exclusivement par les cinq millions de Finlandais – ce qui représente un marché restreint – les émissions de télévision et les films étrangers sont diffusés en version originale sous-titrée. Les élèves développent donc très jeunes des habiletés de lecture.

3. L'intention éducative essentielle pour les élèves est l'autonomie, tant sur le plan cognitif (apprendre à apprendre) que sur le plan affectif.
4. L'évaluation du système s'opère par échantillonnage et les résultats des élèves ne servent pas à mesurer leur performance. L'évaluation conserve donc ici sa fonction première, qui est de donner « une valeur » aux apprentissages.

Il n'y a pas de phénomène de décrochage dans un tel contexte. Chaque élève trouve sa place dans ce système où l'importance est mise sur la qualité de la relation maître-élève.

L'élève, de toute évidence, développe un sentiment d'appartenance à l'école.

La Finlande et PISA

Les résultats de la première étude Pisa menée en 2000 furent accueillis avec satisfaction, mais aussi avec surprise. La Finlande arrivait en tête pour les performances en lecture de ses élèves parmi 43 pays participants. Elle était en 4^e place en mathématiques et en 3^e en sciences. En 2003, le pays améliora encore sa position. On se pencha alors plus attentivement sur les résultats. Il apparaît que les différences entre les garçons et les filles sont moins marquées qu'ailleurs et que la Finlande est un des pays au monde où les inégalités sont les mieux corrigées par l'éducation.

PAUL ROBERT, *L'éducation en Finlande -*

Les secrets d'une étonnante réussite

M^{me} Camille Marchand était, jusqu'en août dernier, responsable de la revue *Vie pédagogique*.

Sources :

Conférence de M^{me} Claude Antilla, février 2009, Centrale des syndicats du Québec, Laval.

L'état du monde, Annuaire économique et géopolitique mondial 2009, Éditions le Monde, 2009.

Histoire politique de la Finlande, XIX^e-XX^e siècle, par Senpo Hentilä, Osmo Jussila et Jukka Nevakivi, Éditions Fayard, 1999.



Destination... Apprentissages : des écoles communautaires pour la réussite de tous nos élèves

par Mario Paradis

Déjà, une année complète s'est écoulée depuis que le district scolaire 5 *L'Étoile du Nord*, dans le nord du Nouveau-Brunswick, a implanté son projet *d'écoles communautaires* dans toutes ses écoles. Dix-sept agents de développement scolaire et communautaire avaient été embauchés pour l'année scolaire 2007-2008, permettant ainsi de desservir les vingt et une écoles du district. Un budget de fonctionnement avait été alloué à chaque école pour couvrir diverses dépenses : fournitures de bureau, matériel promotionnel ou nécessaire à différentes activités communautaires, frais de déplacement, etc.

L'année 2007-2008 devait servir de référence, nous permettant de comparer certaines données afin de suivre l'évolution du dossier. Par exemple, il était pertinent de savoir si les stratégies et les activités mises en place dans ce projet d'écoles communautaires avaient eu un impact, entre autres, sur :

- les résultats des élèves;
- l'accroissement du bénévolat;
- l'augmentation du nombre d'activités dans les volets pédagogie, arts et culture, et sports et santé;
- le degré de motivation chez les élèves et le personnel enseignant;
- la visibilité dans les différents médias;
- l'augmentation du nombre de services disponibles pour la famille et la communauté;
- les ateliers offerts selon les besoins de chaque communauté;
- le degré de satisfaction des parents.

Ces indices de mesure auront permis de vérifier la viabilité du projet à long terme.

En un an seulement, plusieurs activités et stratégies ont déjà été mises en place dans toutes les écoles. Nous sommes également en mesure de constater que certaines d'entre elles ont déjà produit les effets escomptés, c'est-à-dire que les directions et les enseignants consacrent plus de temps à la pédagogie, car des agents de développement scolaire et communautaire sont venus les appuyer en assurant le lien entre les écoles et la communauté. En cette première année d'implantation du projet dans l'ensemble du district, les directions d'école ont noté plusieurs effets positifs : une augmentation du bénévolat pour l'encadrement des activités; une participation plus importante des parents aux activités de l'école (en nombre et en fréquence); l'implication évidente des parents et du comité de parents sur le plan pédagogique; une image plus positive de l'école en raison de sa plus grande visibilité dans les médias; une plus grande ouverture de la part du personnel face à l'implication des parents; et la mise sur pied, à l'intention des élèves, de stages pratiques dans la communauté.

Voici quelques exemples des nombreuses activités qui se sont déroulées dans nos écoles :

- création de livres à saveur littéraire;
- mise en place de différentes microentreprises;
- coordination de plusieurs comités et de spectacles;
- coordination de levées de fonds;
- offre de déjeuners communautaires et de collations santé;
- création d'une banque de ressources (entreprises, organismes, bénévoles, etc.);
- établissement d'un partenariat avec les étudiants des collèges communautaires (aide aux devoirs à l'heure du dîner, cours d'espagnol après la classe);
- mise en place de *salons-carrières* ou de *journées des métiers* dans le but de faire découvrir aux jeunes quels sont les emplois en demande dans leur communauté, leur faire connaître des métiers méconnus et les informer au sujet des compétences qui sont recherchées par les employeurs (école orientante);
- organisation de stages pratiques de travail dans la communauté;
- projets de recyclage, ateliers sur l'environnement, etc.;
- gymnase et bibliothèque communautaires;

- implication des personnes du 3^e âge et des enseignants retraités pour faire la lecture aux jeunes;
- coordination d'ateliers pour exploiter les talents et les champs d'intérêt de tous les élèves.

Et cette liste d'activités est loin d'être complète!

Au district scolaire 5 *L'Étoile du Nord*, nous sommes fiers de pouvoir dire que la mise en place des nombreuses activités liées au projet d'écoles communautaires a amené l'école à s'ouvrir à la communauté, tout comme la communauté s'est ouverte à l'école, en favorisant l'émergence de plusieurs partenariats.

Les prochaines années scolaires s'annoncent prometteuses, en termes de continuité, quant aux réalisations possibles dans le contexte de cet ambitieux projet!

M. Mario Paradis est agent pédagogique au District scolaire 5 *L'Étoile du Nord*, à Campbellton, au Nouveau-Brunswick.

Une enfant trisomique dans ma classe, quelle expérience!

par France Nicolas

J'enseigne à l'élémentaire, en Ontario, depuis une quinzaine d'années durant lesquelles j'ai vécu diverses expériences auprès des élèves en difficulté. Mais la plus riche d'entre elles est celle que je vis présentement.

En mai 2008, lorsque le directeur de l'école m'a annoncé qu'une petite fille trisomique ferait partie de mon groupe d'élèves pour l'année à venir, j'étais à la fois inquiète et curieuse; inquiète, parce que je n'avais jamais eu d'élève trisomique dans ma classe et curieuse, parce que je voyais là une bonne occasion d'appliquer mes connaissances en différenciation pédagogique. Je me demandais si j'étais prête à relever convenablement ce défi et, plus encore, si le milieu scolaire pouvait permettre à cette enfant de s'épanouir pleinement. Maintenant, je sais que nous avons offert à Sophie ce qu'il y avait de mieux pour elle. De mon côté, j'ai appris énormément et elle a fait de moi une meilleure pédagogue.

Je travaille auprès d'enfants du préscolaire depuis deux ans seulement, mais ayant enseigné en première année auparavant, j'estime avoir une bonne connaissance des besoins et du potentiel des élèves de ce groupe d'âge. Je suis continuellement surprise de la capacité d'adaptation de ces enfants. Au cours de mes années d'enseignement, j'ai travaillé avec plusieurs élèves qui avaient des besoins particuliers. Certains présentaient des difficultés d'apprentissage moyennes à graves, d'autres, des troubles de comportement sévères; chez quelques-uns, on avait diagnostiqué le syndrome d'Asperger. Ma spécialisation en enfance en difficulté m'a certes

aidée à relever ces défis, mais je crois que ma sensibilité humaine et ma volonté pédagogique ont été les éléments clés de mes réussites. Je n'avais par contre jamais été confrontée à la trisomie et mes connaissances dans le domaine se limitaient à la seule reconnaissance des traits physiques qu'affichent les gens atteints du syndrome de Down. J'ajoute qu'avant même que le terme « différenciation pédagogique » fasse partie du vocabulaire courant en adaptation scolaire, je pratiquais déjà une pédagogie différenciée pour mieux répondre aux besoins propres de chacun de mes élèves. Dans la situation qui m'était présentée, je savais que mon attitude déterminerait la tangente que prendrait l'année scolaire. J'ai donc choisi de la voir comme une opportunité professionnelle et personnelle.

J'ai décidé de commencer mon appropriation de la situation dès la fin mai. J'ai d'abord lu le dossier scolaire de Sophie – déjà plus épais que ceux de la majorité des élèves de sixième année. J'ai appris qu'elle avait des problèmes orthophoniques, ergonomiques et physiologiques, en plus de n'avoir qu'une très faible capacité d'attention. Je me suis à nouveau questionnée sur le rôle que j'allais pouvoir jouer auprès d'elle. J'ai ensuite rencontré les parents de Sophie, pour obtenir un meilleur portrait de leur enfant. Je tenais également à connaître leurs attentes pour l'année scolaire à venir. Cette rencontre a été déterminante, parce qu'à partir de ce moment, des liens affectifs étaient créés. De plus, je savais que les parents considéraient que l'aspect le plus important à prendre en compte était que Sophie soit heureuse de venir à l'école. J'ai su qu'elle portait occasionnellement la couche et qu'elle devait se rendre aux toilettes à toutes les heures lorsqu'elle portait sa culotte d'entraînement, qu'elle ne parlait pas (sauf pour quelques mots), qu'elle communiquait par des signes, et qu'elle devait travailler à l'écart des autres dans un endroit sans aucune distraction. Mais tous ces facteurs sont devenus secondaires, car une petite fille pleine d'amour et de soif d'apprendre demandait qu'on lui donne sa chance. Il ne m'en

fallait pas plus pour me plonger dans l'aventure.

Je me suis alors installée à mon ordinateur pour faire des recherches au sujet de la trisomie. Je voulais en découvrir toutes les caractéristiques. Je souhaitais également connaître les approches pédagogiques à privilégier avec ces élèves. J'ai trouvé beaucoup d'informations, mais ce qui a été le plus marquant au cours de mes lectures fut d'apprendre que les personnes trisomiques possèdent souvent un grand potentiel et qu'une stimulation dès la petite enfance est extrêmement bénéfique. Je me suis dit que je devenais une personne clé dans la vie de Sophie et me suis rappelé les nombreux élèves avec lesquels j'avais travaillé et pour qui j'avais dû modifier et adapter mon enseignement. Les résultats en valaient la peine!

À la fin du mois d'août, à partir des données recueillies auprès des parents et dans le dossier de l'enfant, j'ai organisé mon local. J'ai également dû prendre en considération les dix-neuf autres élèves de mon groupe ainsi que l'éducatrice qui avait été assignée à ma classe. Au cours de l'année précédente, j'avais expérimenté quelques façons différentes d'organiser le milieu physique et j'avais finalement trouvé celle qui répondait le plus à mon style d'enseignement. Les besoins de Sophie m'obligeaient à modifier à nouveau mon environnement. Il m'a fallu faire preuve de créativité, mais le résultat fut étonnant. Je n'aurais jamais fait ces changements si je n'y avais pas été forcée. C'est le premier d'une longue liste de *mercis* que j'adresse à Sophie.

Je me suis ensuite penchée sur la nécessité de gérer les nombreux intervenants avec lesquels je devrais travailler au cours l'année scolaire. Les sorties de classe de Sophie pour rencontrer les professionnels (ergothérapeute, orthophoniste et physiothérapeute) étaient déjà déterminées selon un horaire régulier et étaient hors de mon contrôle. Toutefois, planifier mes contacts avec ces personnes relevait de la gestion de

mon temps. Je savais que je ne serais pas libérée de ma salle de classe pour ces rencontres et je ne souhaitais pas qu'elles occupent trop de place dans mon temps de gestion ou mes moments de pause. Elles prennent maintenant peu de temps et elles sont inscrites par les spécialistes sur un calendrier géant à l'entrée de ma classe. Chaque spécialiste rédige un rapport à la fin des interventions auxquelles assiste également l'éducatrice. Une copie de ce document est remise aux parents, une autre est placée au dossier de Sophie et j'en reçois une troisième dont je me sers pour planifier mon enseignement. Je discute des progrès et des besoins de Sophie sur une base régulière avec l'éducatrice. Nous partageons nos observations et nos stratégies gagnantes et elle me rapporte également les faits saillants des séances de Sophie avec les différents professionnels.

À l'arrivée de Sophie en septembre dernier, nous avons établi un lien affectif très fort. Son regard, sa petite main venue caresser mes cheveux et sa grande détermination ont fait tomber toutes les incertitudes que j'entretenais. Ce même jour, j'ai également pu observer l'ouverture des autres élèves à accueillir une personne différente à certains égards. Dès lors, j'ai su que je vivrais une expérience inoubliable. Les semaines et les mois qui ont suivi ont confirmé ce que j'avais ressenti. Les autres enfants soutiennent leur camarade dans ses apprentissages et l'encouragent lorsqu'elle éprouve des difficultés. À chacun de ses retours en classe, elle est fière de raconter ce qu'elle a fait. Sophie connaît désormais plus d'une centaine de mots, qu'elle utilise au quotidien; elle doit maintenant apprendre à les articuler correctement afin d'être bien comprise. Elle était l'une des premières à reconnaître et à nommer toutes les lettres de l'alphabet. Depuis quelques semaines, elle remet les agendas aux élèves après avoir lu leurs noms. Elle utilise beaucoup de stratégies en lecture et comprend plusieurs concepts mathématiques. De plus, elle refuse notre aide lorsqu'elle se rend aux toilettes et elle est propre depuis plusieurs mois déjà. Lorsqu'il arrive à un enfant de la classe d'être triste ou de se

sentir mal, elle est la première à se rendre à ses côtés pour lui offrir son appui. Elle est également l'une des premières à initier des situations cocasses. Depuis ses débuts en maternelle, elle a appris à ne plus embrasser toutes les personnes qu'elle rencontrait. Elle demande plutôt aux adultes désignés de remplir son sac d'amour lorsqu'elle en ressent le besoin. De plus, elle dédramatise les situations difficiles et les rend plus faciles à vivre.

J'ai abordé cette aventure avec beaucoup d'expérience, mais rien ne se compare à ce que je vis maintenant avec un petit ange qui m'a été envoyé à ce moment de ma vie. Elle est venue bouleverser mon quotidien pour l'enrichir de choses vraies. Sophie m'a démontré comme il est important de se rapporter aux aspects essentiels de la vie pour être heureux. Elle a fait de nombreux apprentissages et les autres élèves de la classe ont bénéficié de sa présence. Toutefois, je crois être la grande gagnante dans cette aventure. J'ai appris que les tabous que nous entretenons face aux enfants qui n'entrent pas dans nos normes habituelles de classe limitent nos opportunités de devenir de meilleurs enseignants.

La démarche de Sophie demeure différente, mais son pas s'affirme en fonction de la place qui lui est faite dans notre monde. Je sais que la distance qu'elle parcourra est proportionnelle à l'ouverture d'esprit des gens qu'elle croisera sur sa route. J'espère que ces derniers sauront reconnaître la chance qu'ils ont de la côtoyer. Je souhaite à tous les pédagogues de cœur et d'âme de rencontrer une Sophie dans leur vie...

M^{me} France Nicolas est enseignante au préscolaire, au Conseil des écoles catholiques de langue française du Centre-Est de l'Ontario.

Stages des futurs maîtres, partenariat avec l'école

BOUTET, Marc et Joanne PHARAND.

L'ACCOMPAGNEMENT CONCERTÉ DES STAGIAIRES EN ENSEIGNEMENT, Québec, Éditions des Presses de l'Université du Québec, 2008, 172 p.



Écrit en collaboration avec des professeurs universitaires québécois œuvrant à la formation des futurs maîtres, ce livre présente des recherches et des études menées pour mieux circonscrire les conditions gagnantes d'une formation de qualité par le biais des stages en milieu scolaire. Les auteurs précisent que « cet ouvrage s'inscrit dans la continuité d'une réflexion collective [afin de mieux] accompagner les stagiaires en enseignement dans leur apprentissage de la profession en milieu de pratique¹ ».

Comme la question de l'accompagnement est au cœur des problématiques étudiées, le professeur Jean Donnay évoque déjà en préface la place prépondérante de la **réflexivité** dans la construction d'un savoir et d'une expertise ainsi que dans le développement des compétences professionnelles. Il rappelle que le langage (« les mots ») de la réflexivité s'établit à quatre niveaux et qu'il faut considérer ceux-ci pour établir des liens entre les différentes strates des expériences professionnelles. Il rappelle également le concept de « compagnonnage réflexif », lequel « devrait permettre à l'Autre de penser, de se penser par lui-même² ».

Les cinq premiers chapitres présentent les résultats de recherches menées par autant d'auteurs, dans autant de milieux. Les derniers chapitres traitent trois aspects de l'accompagnement et de la

formation des futurs maîtres : la communauté professionnelle en réseau par le recours aux technologies de l'information et des communications (TIC), le développement de la capacité réflexive et la dimension éthique de la supervision des stagiaires.

Les recherches

La recherche menée par les professeurs Boudreault et Pharand traite la question de la relation entre le maître associé et le stagiaire. L'étude « s'appuie sur les perceptions de stagiaires qui reçoivent cet accompagnement³ »; cette recherche descriptive a été menée en Outaouais.

La professeure Gwyn-Paquette, pour sa part, mesure le degré d'appropriation, d'expérimentation et d'intégration d'une approche pédagogique nouvelle, soit la coopération, par des stagiaires au secondaire. Cette étude s'inscrit dans la perspective de la réforme scolaire actuelle. Tout en notant le modèle dominant qui prévaut au secondaire, ce qui avait déjà été constaté dans d'autres études, M^{me} Gwyn-Paquette met en évidence le soutien qu'offrent les pairs et les élèves dans une telle démarche de changement pédagogique.

La troisième recherche, effectuée par la professeure Portelance, traite une question actuelle, soit l'identité professionnelle du maître associé et son double rôle d'enseignant et de formateur. Elle rappelle qu'il est un formateur, un guide et un praticien réflexif; il doit soutenir le stagiaire dans le développement de ses compétences professionnelles : « Il est essentiel qu'il se perçoive comme un formateur et non comme celui qui accueille un stagiaire⁴ ». Elle fait également un clin d'œil aux universitaires, en leur rappelant que les effets des interventions des maîtres associés sur les futurs maîtres risquent d'être plus riches dans la mesure où ils sont reconnus par les formateurs. Selon elle, il faut établir une réelle relation de

partenariat⁵.

Le professeur Correa Molina aborde les rôles dévolus au maître associé et au superviseur. Il propose un ensemble de critères qui pourraient guider le choix des maîtres associés dans une école⁶. Même si les conclusions de l'étude, menée auprès de quelques superviseurs, démontrent la place essentielle du maître associé dans la formation du stagiaire, selon l'auteur, il faut faire en sorte que le rôle de formateur du maître associé soit davantage valorisé et reconnu par l'ensemble des partenaires impliqués dans la formation des futurs maîtres.

La dernière recherche, réalisée par la professeure Gervais, se basait sur l'observation de visites de superviseurs dans des écoles où des stagiaires étaient accueillis. Elle a donc étudié les types de relation de supervision qu'elle y a observés et leurs effets sur la formation des futurs maîtres.

Les études

Au chapitre 6, la professeure Laferrière réfléchit sur la place que peuvent occuper les TIC dans la formation des futurs maîtres et sur l'impact des communautés professionnelles en réseau. Elle mentionne le cas de TéléApprentissage Communautaire et Transformatif (TACT) et émet différentes suggestions pour une meilleure utilisation des TIC au service de la formation des futurs maîtres.

Les professeurs Guillemette et Gauthier, au chapitre 7, décrivent la pratique réflexive comme étant une condition essentielle au développement de compétences professionnelles en situation de stage. Ils rapportent les propos de Donald Schön, selon lesquels « la pratique réflexive est le moteur du développement des compétences chez le professionnel⁷ ». Ainsi, cette réflexion sur l'action

passer par une pratique réflexive *dans* l'action, *sur* l'action et *pour* l'action. Tout en explicitant ces trois aspects, ils rappellent que le « professionnel doit être capable de discerner la logique de son efficacité réelle en rationalisant son action dans le but de produire cette efficacité⁸ ».

Finalement, au huitième chapitre, les auteurs de l'ouvrage ont consigné un texte du professeur Starratt, de Boston. Celui-ci aborde la délicate question de la dimension éthique de la supervision et de la formation des futurs maîtres.

Donald Guertin

1. Page 2.
2. Page XIII.
3. Page 9.
4. Page 69.
5. Page 69.
6. Page 77.
7. Page 131.
8. Page 132.

DEMERS, Pierre. *ÉLEVER LA CONSCIENCE HUMAINE PAR L'ÉDUCATION*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008.



*L'affirmation d'Aldous Huxley [...] selon laquelle la
« révolution*

*véritablement révolutionnaire se réalisera, non pas
dans le monde extérieur,*

*mais dans l'âme et la chair des êtres humains »
prend tout son sens*

*lorsqu'on parle d'éducation dans un but de
développement humain.*

*Cette révolution intérieure requiert de nous un
nouvel engagement,*

*une nouvelle lucidité, un nouvel esprit critique, une
nouvelle culture*

*et une conscience élevée. Bref, pour récolter enfin
les fruits de l'éducation,*

*il serait utile de retourner au bon sens. Tout est en
place.*

*Seul un changement de paradigme nous amènera à
faire autrement.*

*L'éducation est en mesure de résoudre les crises
scolaire,*

humaine et planétaire qui sévissent.

À notre avis, cette dernière affirmation ouvre à la discussion, non pas sur les structures

institutionnelles, mais sur le sens éthique de l'éducation. C'est ce que le livre de Pierre Demers, professeur à la retraite de la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke, souhaite alimenter, pour mieux comprendre le pourquoi de nos actions d'enseignement qui permet cette prise de conscience de ce que devrait être une mission éducative de l'école. Ce qu'il propose n'est ni plus ni moins que l'élévation de la conscience humaine par l'éducation, dans une vision du développement humain face à la confusion du religieux qui s'est instauré dernièrement au Québec. L'auteur convie à l'urgence d'humaniser les milieux d'éducation. Il utilise des aphorismes de la sagesse universelle en citant des scientifiques (physicien, philosophe, sociologue, psychologue, économiste, etc.) et des personnes religieuses, pour développer sa réflexion sur une éducation humaniste. L'éducation doit tendre vers cette prise de conscience dans les voies de la sagesse où l'humain se prend en main, malgré tous les résultats perniciose et destructeurs de la puissance technicienne des sociétés actuelles. L'éducation authentique – sa réussite ou son insuccès – interpelle l'avenir de l'humanité. C'est pourquoi la stimulation et le développement d'une réflexion critique sur le monde et sur soi-même par l'éducation doit permettre aux humains une meilleure connaissance de soi dans un monde qui véhicule de multiples idéologies. Le moins que l'on puisse dire est que l'éducation permet de remettre en question les idéologies. Il est loisible de se demander si le système d'éducation actuel évacue le développement harmonieux de la personnalité humaine, lorsque l'on assiste à la prolongation de la scolarité, à une plus grande spécialisation et à un perfectionnisme de la rationalité au détriment de la vie affective et des facultés de l'imagination.

Ce livre réussit à sortir le lecteur du brouillard de la confusion terminologique en clarifiant certains concepts scolaires et religieux qui continuent de causer des avaries auprès de la population

québécoise. L'éducation permet un voyage intérieur vers une quête de sens par soi et pour soi. Pour l'auteur, le contexte compétitif de l'école dans sa visée à devenir le meilleur à tout prix retarde une réelle formation éducative. Il finit par affirmer que « la spiritualité est un cheminement intime qu'une personne entreprend pour trouver le sens de sa propre vie » (p. 146). Or, l'éducation est justement ce penchant à aider la personne à se développer par ses propres moyens, entre autres par une spiritualité personnelle. Lorsqu'une personne se responsabilise, sa spiritualité prend forme. Il s'agit de se brancher sur ce qui est essentiel à notre vie. Les difficultés et les obstacles que rencontrent les jeunes peuvent être formateurs dans cette quête intérieure du développement humain.

Pour l'auteur, une personne éduquée a la capacité de changer son monde en prenant en charge sa propre transformation afin de construire un monde meilleur, parce que l'éducation lutte contre l'aliénation individuelle et collective. Il s'agit de vivre dans un monde de l'être intérieur en évitant d'être projeté totalement dans le monde de l'avoir que propose la société de consommation. L'éducation se réalise à travers les interactions entre les personnes. Elle consiste en un art de vivre afin de « faire de bons choix et apprendre des expériences que la vie propose. Pour apprendre à avoir foi en la vie, les éducateurs doivent montrer aux jeunes comment améliorer la vie en eux-mêmes et autour d'eux. L'éducation est ce souffle humanisant qui amène la personne à se développer de façon autonome, tout au long de sa vie » (p. 29). C'est donc une quête qui fait référence à la créativité, à la responsabilité et à la coopération. Elle se réalise par des discussions, des compromis et des consensus, en visant au maximum le bien des particuliers en toute légitimité. L'auteur propose une éthique de la compassion, du « souffrir avec », à condition que chaque personne désire mieux se connaître en prenant conscience que les autres sont importants.

Ce livre s'inscrit dans le vaste mouvement d'humanisation qui prétend que la crise mondiale peut être résolue par l'éducation, puisque l'on possède toutes les connaissances et les institutions pour dénouer l'impasse. Cependant, il n'existe pas, actuellement, de programmes systémiques et systématiques d'humanisation fondés sur une science et un art de développement de la personne pour aider chaque nouvelle génération à actualiser efficacement le potentiel humain. L'ouvrage de M. Demers est donc un jalon important qui ouvre à la discussion entre les personnes qui ont à cœur la cause éducative au service de la jeunesse québécoise.

Gervais Deschênes

Former, construire le sens

BEHRENS, Matthis et autres. *LA QUALITÉ EN ÉDUCATION. POUR RÉFLÉCHIR À LA FORMATION DE DEMAIN*. Québec, Éditions Presses de l'Université du Québec, 2007, 198 p. (Collection Éducation-Recherche, n° 26).



Constitué de huit contributions, ce livre a été rédigé sous l'égide de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMÉE). Le but des auteurs était de cerner davantage la question de l'évaluation de la qualité en éducation. Ce recueil de textes permettra aux gestionnaires et aux cadres scolaires de saisir le rapport vital à établir entre la formation, l'évaluation et la qualité de l'éducation. Selon ses champs d'intérêt et ses préoccupations, le lecteur y trouvera des pistes judicieuses pour soutenir sa réflexion et ses actions.

D'entrée de jeu, M. Behrens précise l'apport des différentes contributions en rappelant en quoi le concept de « qualité » évoque chez les individus des représentations variées, parfois contradictoires. Il précise comment les contributions de chaque personne qui a collaboré à cet ouvrage traitent du lien implicite entre qualité et évaluation, l'évaluation étant ici considérée comme un moyen pour améliorer la qualité de l'éducation. Ainsi, De Ketele et Gérard dégagent des règles ou des principes pour le pilotage d'un système éducatif; c'est le rapport entre l'objet et le référentiel retenu. Par la suite, Linda Allal traite le sujet sous l'angle de la qualité des apprentissages; Paquay l'aborde par le biais de la qualité des curriculums et s'intéresse aux changements qui passent nécessairement par les pratiques d'enseignement; dans cette perspective, la qualité est davantage liée au point de vue adopté. Grangeat propose un compte rendu de recherche où sont étudiés des processus d'appropriation d'un

curriculum par les enseignants. Deux textes, ceux de Duru-Bellat et de Strittmater, abordent la qualité des établissements, les conditions organisationnelles à mettre en place et l'inspection externe. Enfin, Bonamy explore des questions relatives à l'évaluation de la qualité de la formation et des processus de coconstruction mis en place en considérant la formation continue des acteurs.

Behrens conclut en faisant valoir les enjeux et les défis liés à l'examen de la qualité en formation; l'objet ne peut pas être dissocié des acteurs. Il précise que « le recours à la qualité introduit donc indéniablement dans le champ éducatif une dimension économique¹ ». Il ajoute que « parler de qualité dans l'éducation et la formation revient en principe à s'intéresser à la maîtrise des processus de production. Ce regard sur le système tend à évacuer l'acte pédagogique, à l'encapsuler dans une boîte noire pour mieux porter le regard sur des performances, sur le système environnant, sur la fonction que la formation y remplit, sa pertinence, sur le rapport entre mandants et mandataires, sur sa gouvernance et sur la gestion des ressources² ». De son questionnement, il dégage trois enjeux ou tensions incontournables³ :

- L'antagonisme entre contrôle et autonomie;
- La tension entre des valeurs peu conciliables;
- Les effets de l'obligation de résultats.

Selon lui, cela montre bien la complexité de la question et démontre la nécessité de traiter l'éducation et la formation dans une perspective de continuum.

De Ketele et Gérard

Le pilotage d'un système passe par l'examen de ses composantes. La lecture est faite à partir d'un référentiel qui doit permettre de mieux percevoir

l'aspect systémique qui lie les différentes composantes entre elles. Ainsi, les auteurs dégagent des règles et des principes qui guident le pilotage. En voici quelques-uns :

- Prévoir un pilotage à tous les niveaux du système;
- Choisir un pilotage qui identifie les besoins prioritaires, ceux des élèves et ceux des autres acteurs;
- Avoir le souci de lier le degré d'adhésion à la recherche de satisfaction des besoins personnels et des besoins prioritaires;
- Privilégier une priorité réaliste plutôt qu'une multitude d'objectifs à atteindre;
- Traduire les besoins prioritaires en effets attendus;
- Communiquer de façon transparente.

Il ne faut pas perdre de vue que le pilotage vise à améliorer la qualité⁴. Aussi faut-il avoir le souci d'établir un référentiel; les auteurs détaillent⁵ une liste de qualités à prendre en considération. « La norme ultime du pilotage réussi restera toujours l'efficacité en termes de performance des élèves ainsi que l'équité pédagogique⁶. »

Linda Allal

L'auteure étudie les implications des théories de la cognition pour mettre en œuvre des processus d'évaluation en situation scolaire⁷. Elle rappelle en quoi les cadres conceptuels sous-jacents aux théories mises en place aident à nommer les attributs de l'objet de l'évaluation. Or, « les conditions dans lesquelles l'élève apprend font partie de ce que l'élève apprend⁸ ». Si l'on se rappelle la zone proximale d'apprentissage de Vygotski, la coconstitution des savoirs par la

participation à une communauté de pratique, la construction contextualisée des significations, cela permet de considérer en quoi l'apprentissage s'inscrit dans un processus d'enculturation⁹. Les réflexions de M^{me} Allal permettent de dégager des pistes quant aux pratiques d'une communauté, aux normes et à la participation, voire à la négociation, pour construire le savoir. Enfin, l'auteure dégage des principes et des règles qui devraient guider l'élaboration d'outils : l'objet de l'évaluation, les paramètres de la situation d'évaluation, le découpage du dispositif d'évaluation et l'intégration des outils.

Léopold Paquay

L'auteur examine trois façons d'implanter un curriculum. Il conçoit que la qualité de l'implantation repose dans l'engagement des acteurs du terrain quant à la conception, à la mise en place et à l'évaluation du nouveau curriculum; ce sont des conditions essentielles pour amener un changement des pratiques en classe, car le nouveau curriculum a nécessairement des incidences sur la pratique de l'enseignant. M. Paquay dégage des facteurs qui influencent le degré d'implantation d'une réforme curriculaire : pertinence, clarté, complexité, etc. Puis, il énumère des façons d'amener les enseignants à changer leurs pratiques. Au terme de sa réflexion, l'auteur rapporte, en empruntant à Torres, trois types d'approche de la qualité. « La qualité est plus qu'un résultat de négociation; la qualité est un construit dynamique avec les acteurs : elle se joue au quotidien sur le terrain des pratiques¹⁰. » Une bibliographie étayée accompagne l'article.

Michel Grangeat

Quelles conditions inciteraient les acteurs à s'engager davantage dans l'amélioration de la qualité d'un curriculum? L'auteur réfléchit à cette

question à partir d'une recherche menée dans vingt-et-une écoles primaires durant trois années, où les résultats démontrent en quoi le dispositif mis en place opère des modifications sur les conceptions des praticiens au regard du rôle des différents acteurs dans la mise en place du curriculum. « Étayer les établissements, par une approche formative fondée sur l'explicitation des indicateurs de l'évaluation de leurs dispositifs collectifs, aide les enseignants à développer des conceptions curriculaires mieux coordonnées et plus cohérentes¹¹. » Cela exige un maillage institutionnel, car on prend conscience des leviers contribuant à la modification des conceptions¹² : explicitation des indicateurs, prise en considération des points de vue des acteurs et dispositif curriculaire adéquat. Enfin, selon l'auteur, la recherche laisse entrevoir une relation entre les modalités de l'organisation du travail et les conceptions des acteurs.

Marie Duru-Bellat et Anton Strittmatter

Ces auteurs traitent la question de la qualité des établissements et des institutions. M^{me} Duru-Bellat l'aborde sous l'angle des conditions organisationnelles et des enjeux sous-jacents. Pour sa part, Strittmatter examine les relations qui existent entre les évaluations externes et les évaluations internes des systèmes.

Joël Bonamy

Que dire de la normalisation? La formation s'inscrit-elle dans un processus de normalisation ou dans une démarche d'innovation? L'auteur expose son point de vue : « Concevoir la formation comme un service conduit à penser la qualité en tenant compte des caractéristiques distinctives des services¹³. » Ainsi peut-on entrevoir les dispositifs mis en place comme étant réellement au service

des apprenants¹⁴. « L'apprenant est mis en capacité de pouvoir activer le potentiel d'interventions que constitue le réseau de sa situation à chaque moment¹⁵ » du dispositif mis en place. Il y a de nouveaux dispositifs dont il faut tenir compte et que l'on doit intégrer dans notre façon de concevoir la formation : la formation à distance, la mise en réseau, la communauté de pratique, le nouage, la formation continue, etc. Apprendre tout au cours de sa vie. Dans cette optique, le rôle des acteurs change et évolue; on s'inscrit davantage dans une démarche de négociation quant aux contenus et aux dispositifs mis en place. « Le travail de nouage consiste alors à réunir, dans un espace et un temps, l'action d'intervenants qui peuvent relever de statuts divers ou d'institutions différentes¹⁶. »

Donald Guertin

1. Page 13.
2. Page 13.
3. Pages 14-17.
4. Page 29.
5. Pages 29 à 34.
6. Page 35.
7. Page 40.
8. Page 43.
9. Page 44.
10. Page 90.
11. Page 117.
12. Page 121.

13. Page 186.

14. Page 187.

15. Page 188.

16. Page 191.

Entre mémoire et histoire : le passé récent de l'éducation québécoise

À propos de : **GOSSELIN, Gabriel et Claude LESSARD (dir.), *LES DEUX PRINCIPALES RÉFORMES DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC MODERNE. TÉMOIGNAGES DE CEUX ET CELLES QUI LES ONT INITIÉES***, Québec, Presses de l'Université Laval, 2007, 475 p.

Et de : *McGill Journal of Education*, vol. 42, n^o 3, automne 2007.



Que contient le premier de ces deux documents? Pour l'essentiel, il regroupe des récits d'acteurs, récits vivants, bien ciblés, qui ravivent la mémoire collective au sujet des écoles. On leur reconnaît une lisibilité de haute qualité, plus accessible et plus conviviale que celle propre à des essais plus strictement historiques. Ces témoignages, cependant, se veulent des contributions à l'histoire. Ils plaident pour des versions bien précises d'un discernement du sens des événements traités. S'agit-il d'apologies, de défense et illustration de bons coups divers, de jugements portés sur forces et faiblesses, progrès et culs-de-sacs, grâce au recul temporel? Un peu de tout cela. Car le terrain de l'éducation n'échappe pas plus que d'autres à une « guerre des mémoires ». La réinterprétation du passé récent comme producteur d'une bonne partie de la situation présente prend naturellement la couleur d'un procès, d'un repérage des maillons faibles, d'un argumentaire évaluatif. Ainsi, les voix de Paul Gérin-Lajoie, Gérard Filion, Guy Rocher et Arthur Tremblay sur le rapport Parent sont des voix parentales, qui concernent « leur bébé », pour ainsi dire. On entend les voix similaires des Jean-Pierre Proulx, Pauline Marois, Robert Bisailon, Paul Inchauspé et Céline Saint-Pierre, à propos de la

« réforme » issue des États généraux de 1995-1996. D'autres témoins, cependant, énoncent une perspective moins engagée, équilibrant ainsi le tout.

J'associe volontiers au regard sur cette parution le numéro thématique mentionné plus haut du *McGill Journal of Education* (revue bilingue). Quelques auteurs ferrés y actualisent plusieurs thèmes importants sur fond historique. Ainsi : S. Gervais : « Le 40^e du ministère de l'Éducation et les enjeux du 21^e siècle en éducation au Québec »; C. Lessard et L. Levasseur : « L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée? »; A. Éthier et D. Lefrançois, sur la citoyenneté délibérative; P. Potvin et E. Dionne, sur la profonde transformation de l'enseignement des sciences et de la technologie; N. Bouchard, sur l'éducation éthique; un très bel article de N. Henchey, sur l'État et le curriculum; Y. Martin, sur les premières années du ministère de l'Éducation; enfin, évoquant un passé beaucoup plus lointain, un retour sur un rapport touchant le développement désirable de l'éducation, remis en **1789** au gouverneur du Québec d'alors, Lord Dorchester.

On ne peut guère éviter d'adosser l'histoire de l'éducation au cours du dernier demi-siècle à l'histoire plus globale du Québec. Or, cette histoire est en quelque sorte en crise. Le régime de conscience du temps qui fleurissait au moment de l'Expo 1967 (« début d'un temps nouveau », progrès assuré, bonheur à portée de la main, non-directivité parentale et scolaire, « *flower-power* »...) a complété son cycle. L'incertitude de l'avenir suscite un « moment mémoire » et ce dernier compense comme il peut pour une perte de continuité avec le passé. Daniel Tanguay pourrait parler de relance de l'éducation appuyée sur le mythe de « la grande noirceur », lorsqu'il écrit : « Jusqu'à tout récemment, le futur nous aspirait entièrement, rendant ainsi suspect tout recours au passé : les bâtisseurs de l'avenir

n'avaient pas en effet le temps pour de telles piétés. Sans état d'âme, ils aplanissaient les anciennes cités pour édifier les nouvelles. Le passé était à abolir; le présent à surmonter; le futur à construire. Cette attitude nous apparaît aujourd'hui comme une folie, car l'avenir semble devenu pour nous indéchiffrable¹. » Comment passer de l'euphorie d'antan à une mémoire juste plutôt qu'à une mémoire malheureuse et victimaire? Il est tout à fait significatif de relire le propos des témoins en y discernant le révélateur d'une histoire de la société québécoise livrée aujourd'hui à des bilans souvent sombres et à des relectures sévères.

Le témoignage des membres de la Commission des États généraux de 1995-1996 tient évidemment compte des difficultés de la « réforme » de l'enseignement primaire et secondaire qu'ils ont entraînée et des controverses autour d'elle qui persistent jusqu'à ce jour. Ces réponses fouillées à un questionnaire précis peuvent aussi être lues en se posant la question suivante : « Quoi qu'il en soit des défauts et des qualités de cette réforme, si nous essayons *aujourd'hui* de dégager quelles priorités s'imposent, et non de perpétuer un procès collectif, que dire de sensé? » Deux grands textes analytiques – ceux de Gabriel Gosselin et de Claude Lessard – tirent des pistes de grande actualité de l'ensemble des témoignages. Pour ma part, je vois une résonance remarquable entre « Réformes du curriculum et le rôle de l'État-pédagogue », de Claude Lessard (Gosselin et Lessard, p. 449 et suiv.), et le propos de Norman Henchey dans « The State and the Curriculum » (p. 443-455 de la revue de McGill citée plus haut), visant à diversifier et à pérenniser les contributions à l'amélioration du curriculum.

Arthur Marsolais

1. « Le “ moment mémoire ” à l'heure du

présentisme contemporain », dans : E.-M. Meunier et J. Y. Thériault (éds.), *Les impasses de la mémoire. Histoire, filiation, nation et religion*, Montréal, Fides, 2007, p. 15.

450 activités pédagogiques pour favoriser l'identité francophone

par Anne-Marie Bergeron

Depuis deux ans, Marianne Cormier, professeure au Département d'enseignement au primaire et de psychopédagogie, à l'Université de Moncton, fait découvrir à ses étudiants la Banque d'activités pédagogiques (BAP) de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF). Dans le contexte d'un exercice sommatif, ceux-ci sont invités à évaluer les activités de la BAP au regard de la mission des écoles francophones, de la définition de la construction identitaire développée par l'ACELF et des principaux éléments théoriques de la pédagogie en milieu minoritaire. Que découvrent-ils? Un outil concret qui leur permet de faire le pont entre la théorie et la pratique.

C'est à la suite d'une conversation avec un de ses collègues de l'Université Sainte-Anne, en Nouvelle-Écosse, que M^{me} Cormier a eu l'idée d'effectuer cet exercice. « Mon collègue connaissait un professeur qui avait encouragé ses étudiants à soumettre des activités pédagogiques à l'ACELF pour un concours, explique-t-elle; l'un d'entre eux a gagné le concours et son activité a été placée dans la Banque d'activités pédagogiques de l'ACELF. C'est comme cela que j'ai eu l'idée d'exploiter la BAP. »

Depuis, elle fait faire le travail à ses étudiants chaque année, dans son cours « Éducation en milieu minoritaire ». Elle les invite d'abord à se familiariser avec les éléments de théorie présentés dans le *Cadre d'orientation en construction identitaire*¹ de l'ACELF et dans le document *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*². Elle leur demande ensuite de repérer la mission de trois écoles francophones canadiennes en milieu minoritaire et de sélectionner trois activités de leur choix dans la BAP. Ils doivent ensuite faire l'analyse des trois activités qu'ils ont sélectionnées, au regard des missions qu'ils ont repérées et des éléments de théorie présentés dans les deux documents.

La dernière fois qu'elle a fait l'exercice, c'était au printemps 2008. De manière générale, les activités de la BAP avaient été évaluées très

positivement par l'ensemble de ses étudiants. « Je dirais que ce qu'ils ont le plus retiré de l'exercice est une importante prise de conscience. En tant qu'étudiants en enseignement, ils entendent parler abondamment de la mission des écoles des communautés francophones, de construction identitaire et de pédagogie en milieu minoritaire. Dans la BAP, ils ont vu un moyen concret, une ressource intéressante pour faire le pont entre cette théorie et la pratique. »

Apportant quelques nuances, les étudiants estimaient que les activités de la BAP exploitaient un peu moins des disciplines comme les sciences de la nature et les mathématiques. Toutefois, selon eux, la plupart des activités se prêtaient bien à de petits ajouts qui pourraient permettre à un enseignant d'exploiter davantage un aspect de son choix. Cette souplesse a d'ailleurs été très appréciée des étudiants. « Les activités se présentaient à eux moins comme une recette à suivre, mais davantage comme une source d'inspiration », souligne M^{me} Cormier, considérant cette invitation à la créativité comme un élément positif.

Si la BAP laisse place à la créativité, elle a aussi le mérite de bien guider et appuyer l'enseignant qui souhaite trouver des activités répondant à ses besoins. « La BAP permet à l'enseignant de faire une recherche précise d'activités grâce à différents critères qu'il choisit lui-même, comme l'âge, la discipline scolaire et la dimension de la construction identitaire sollicitée », explique M^{me} Cormier, estimant que la BAP se place ainsi facilement en appui aux buts et objectifs pédagogiques poursuivis par l'enseignant.

En ce qui concerne les universitaires, la BAP s'avère-t-elle une ressource intéressante pour les professeurs des programmes d'enseignement qui souhaitent familiariser leurs étudiants à la construction identitaire en éducation francophone? À cela, M^{me} Cormier répond *oui* sans hésiter et souligne que lorsque l'occasion se présente, elle ne manque d'ailleurs pas de la faire découvrir au plus grand nombre possible, comme elle l'a fait récemment avec un groupe d'enseignants en formation continue, qui se sont dits très heureux d'avoir appris l'existence de cette ressource.

Au printemps, elle refera l'exercice avec sa nouvelle cohorte d'étudiants du cours « Éducation en milieu minoritaire », lequel, depuis l'automne 2008, fait partie des cours obligatoires dans la formation initiale en enseignement à l'Université de Moncton. Encouragera-t-elle d'autres professeurs à faire de même? « Certainement! », répond-elle. Et elle en profitera assurément pour inviter les étudiants à soumettre des activités à la Banque d'activités pédagogiques.

M^{me} Anne-Marie Bergeron est agente de communication à l'ACELF. Elle est responsable de la Banque d'activités pédagogiques.

La BAP en bref

La Banque d'activités pédagogiques (BAP) est un répertoire Internet d'activités pédagogiques spécialisé en construction identitaire francophone, à l'intention des enseignants du préscolaire, du primaire, du secondaire et de l'alphabétisation. Touchant plusieurs thèmes et faisant appel à diverses disciplines scolaires, les activités ont pour but d'amener les élèves à réfléchir sur leur identité personnelle et culturelle, tout en développant leur sens de la communication, de l'engagement et du leadership.

Lancée en 2007, la BAP propose à ce jour plus de 450 activités et enregistre en moyenne près de 14 000 téléchargements d'activités par mois.

Une banque en réseau

À l'heure du partage des ressources sur Internet, la BAP a accru son rayonnement en se reliant à d'autres banques d'activités pédagogiques sur le Web. Déjà en réseau avec la Banque de ressources éducatives de l'Ontario (BREO) du ministère de l'Éducation de l'Ontario, elle le sera aussi bientôt avec le référentiel MuREA (Mutualiser les ressources d'enseignement et d'apprentissage), créé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, en partenariat avec la Société GRICS (Gestion du réseau informatique des commissions scolaires).

Une ressource appréciée

Un sondage Internet réalisé par l'ACELF à la fin de 2007 et au début de 2008 montre que la diversité et la qualité des activités arrivent en tête de liste parmi les raisons pour lesquelles les gens consultent la BAP. De plus, 90 % des répondants estiment que les activités de la banque favorisent la construction identitaire des élèves. Enfin, on constate que la BAP est référencée par de nombreux sites Internet ainsi que dans plusieurs magazines et bulletins pédagogiques.

La BAP est lauréate des Mérites 2008 du français dans les

technologies de l'information, prix décerné par l'Office québécois de la langue française.

1. *Association canadienne d'éducation de langue française*, 2006.
2. *Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants / Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques*, 2005.

Gang de choix : Programme de prévention de l'adhésion aux gangs, à l'intention des élèves de 11-12 ans

par Julie Morin

Les intervenants en milieu scolaire ont de plus en plus recours à des programmes de prévention. Aussi, la rigueur est de mise lorsque vient le temps de concevoir des programmes qui s'adressent aux jeunes. Dans cette optique, il est préférable de s'appuyer sur des éléments reconnus par la recherche pour documenter la problématique à laquelle on s'intéresse. C'est dans ce souci de rigueur que le programme *Gang de choix* a vu le jour.

Depuis plusieurs années, l'âge de plus en plus précoce des jeunes qui adhèrent à des gangs préoccupe les différents experts de la question. On observe aujourd'hui des enfants du primaire, âgés de 9 à 12 ans, qui valorisent et imitent les gangs organisés dans l'intention de leur ressembler et d'adopter leur culture, ce qui les met souvent à risque.

Devant l'absence d'outil d'intervention qui soit approprié à la prévention de cette problématique et adapté à ces groupes d'enfants, une équipe composée de quatre partenaires s'est attaquée, de façon concertée et en étroite collaboration, à la conception d'un programme d'intervention visant la prévention de l'adhésion aux gangs chez les élèves du 3^e cycle du primaire (11-12 ans). Ce groupe de travail était composé de représentants des organismes suivants : le secteur psychoéducation de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, le Service de police de la Ville de Montréal et le Centre jeunesse de Montréal - Institut universitaire.

Approche du programme

Étant donné qu'à la préadolescence, le modelage et l'imitation sont des processus d'apprentissage efficaces, aborder directement le phénomène des gangs avec des élèves du primaire peut éveiller chez eux une curiosité

qui les inciterait à imiter des comportements déviants plutôt que de les prévenir.

On sait que, durant l'enfance, les parents sont au cœur de la vie du jeune. Par contre, à l'adolescence, les amis prennent de plus en plus d'importance. Vouloir faire partie d'un groupe d'amis est une caractéristique propre à cette période du développement : la recherche d'identité et le besoin important d'affiliation mènent l'adolescent à vouloir rejoindre un groupe et à vivre des expériences avec d'autres plutôt que de les vivre seul. Cette affiliation à un groupe peut avoir pour fonction de satisfaire ses besoins de base (appartenance, amour, reconnaissance, indépendance, protection, pouvoir, etc.).

Certains auteurs soutiennent que, dans un contexte de plus grande vulnérabilité (où les facteurs de risque sont plus importants), le gang servirait à combler les besoins que les voies traditionnelles ne sauraient satisfaire adéquatement et à obtenir un statut permettant d'exercer un pouvoir (Spergel 1995). Par exemple, un jeune dont l'attachement à ses parents est faible, qui dispose de peu de supervision, dont le vécu scolaire est plutôt difficile et qui présente un tempérament influençable, aura une tendance naturelle à s'associer à des pairs présentant des comportements déviants (Gagnon et Vitaro 2000). Ces associations font augmenter le risque de reproduction des comportements et, de cette façon, on peut dire que la délinquance amène la délinquance (Elliott et Menard 1996).

Puisqu'à la fin du primaire les amis prennent de plus en plus de place, que cette période coïncide avec l'activation des comportements délinquants, et qu'à cet âge, les jeunes sont à la recherche de leur identité et qu'ils désirent faire leurs choix, il apparaît donc opportun de proposer une intervention visant le développement des compétences personnelles propres au choix et à l'interaction avec les pairs. Ainsi, les concepteurs du programme *Gang de choix* ont opté pour une approche qui permettrait aux jeunes de se positionner face aux différentes avenues s'offrant à eux dans le processus décisionnel pouvant les mener vers une conduite délinquante, voire, éventuellement, vers l'adhésion à un gang criminel.

Composantes du programme

Gang de choix propose un concept d'intervention original et inédit, où les choix sont au cœur d'une démarche ludique et éducative. C'est à partir d'un DVD interactif (à la manière de « Une histoire dont vous êtes le héros ») mettant en vedette trois personnages, James, Maria et Alexis, que les élèves sont amenés à faire des choix et à comprendre les conséquences

qui sont liées à ces derniers.

Le visionnement du DVD est intégré à une animation structurée s'échelonnant sur cinq ateliers de 60-75 minutes et qui s'insère dans la grille horaire des classes du 3^e cycle du primaire. Lors des trois premiers ateliers – animés par un intervenant du milieu (psychoéducateur, technicien en éducation spécialisée, psychologue ou autre) –, les élèves sont invités à se prononcer sur les dilemmes que rencontrent les trois personnages principaux, qui vivent des histoires parallèles, lesquelles évoluent en fonction des choix faits par les élèves. Cette approche permet d'aborder avec les jeunes les notions de responsabilité, d'influence et de choix que chacun fait dans la vie pour répondre à ses besoins. Puis, animé par un policier, le quatrième atelier aborde les dimensions légales et les conséquences découlant de certains choix qu'ont faits les personnages du DVD. Enfin, le cinquième atelier consiste en une activité d'intégration des concepts, pour amener les élèves à faire des choix éclairés pour eux-mêmes. La *méthode-choix*, un outil d'animation développé dans le contexte de cette intervention, est utile pour le réinvestissement des concepts du programme dans la vie quotidienne des enseignants et des élèves.

Évaluation du programme

Gang de choix n'a pas la prétention de contrer l'adhésion aux gangs de rue par la seule animation de cinq ateliers. On ne peut non plus démontrer scientifiquement l'impact qu'aura ce programme novateur sur la vie de chacun des élèves qui y participera. Dans le même ordre d'idées, il n'est pas facile de concevoir une intervention préventive qui soit basée sur des critères plus solides que l'intuition ou le « gros bon sens » et il est encore plus difficile d'en évaluer l'aboutissement. Les concepteurs de *Gang de choix* se sont donc heurtés à la question suivante : Comment être rigoureux hors du contexte d'une évaluation d'impact?

Pour répondre à cette question, à l'hiver 2008, ils ont expérimenté le programme dans huit écoles primaires de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. En posant que la force de *Gang de choix* réside dans l'acquisition de connaissances par l'élève en vue de susciter son sens critique le jour où il fera face à une possibilité de comportement à risque, ils ont conçu une évaluation en fonction des quatre objectifs du programme, qui visent à amener les élèves à :

1. être capables de discriminer les actions positives, négatives et à risque;

2. pouvoir définir ses besoins : appartenance, amitié (amour), indépendance, plaisir, protection et reconnaissance;
3. considérer qu'ils sont responsables de leurs choix;
4. connaître les conséquences légales liées à leurs actions.

Original, universel et en partenariat

Gang de choix s'inscrit dans un continuum d'actions préventives et permet aux élèves qui y participent d'être sensibilisés à l'importance de faire des choix éclairés et d'être mieux outillés à l'aube de leur passage au secondaire.

Étant donné que les actions préventives sont orientées vers les notions de choix, d'influences, de conséquences et de responsabilité et non sur le phénomène des gangs proprement dits, *Gang de choix* s'avère un programme des plus pertinents pour tout milieu scolaire primaire ayant comme préoccupation la prévention de la violence chez les jeunes. Ainsi, en cinq ateliers, des thèmes tels que l'intimidation, le taxage, le vandalisme et le vol à l'étalage sont tour à tour abordés à la fois sous les angles personnel, social et légal. L'animation multidisciplinaire avec un policier, pour couvrir les aspects légaux et judiciaires, ajoute à la qualité et au sérieux de la démarche.

Le caractère original des ateliers *Gang de choix* attire fortement l'attention des élèves, qui se disent interpellés par ce que vivent les personnages du DVD. Le réalisme des scénarios proposés rend les objectifs à atteindre accessibles aux jeunes, qui reconnaissent qu'ils pourraient éventuellement se retrouver dans de telles situations. « Maintenant, je réfléchis avant de choisir », a mentionné Ève, une élève ayant participé au programme.

M^{me} Julie Morin est psychoéducatrice à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ELLIOTT, D.S. et S. MENARD. « Delinquent friends and delinquent behaviour : temporal and developmental patterns », dans J. D. HAWKINS (sous la dir.), *Delinquency and Crime: Current Theories*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

GAGNON, C. et F. VITARO. « La prévention du trouble des conduites, avec centration sur les comportements violents », dans F. VITARO et C.

GAGNON (sous la dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, tome II – Les problèmes externalisés*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 2000.

SPERGEL, I. A. *The Youth Gang Problem; a Community Approach*, New York, Oxford University Press, 1995.

Camp forêt des profs : un monde à découvrir...

par Etienne St-Michel

L'éducation forestière

La forêt est, au Québec, un pan important de notre histoire, de notre culture ainsi que de notre économie. Elle fait partie de notre vie quotidienne. Bien sûr, la forêt est le lieu d'une panoplie de loisirs (randonnée, camping, etc.), mais elle nous offre bien plus; par exemple, le papier (journaux et livres) et le bois (meubles et bâtiments); on retrouve également des produits de la forêt dans la nourriture (ketchup, crème glacée et gomme à mâcher), dans les vêtements (rayonne), dans la vaisselle, dans les produits cosmétiques, dans la pâte dentifrice et même dans les écrans à cristaux liquides des ordinateurs et des téléviseurs. Sans compter les produits forestiers non ligneux : bleuets, canneberge, sapin de Noël, etc.

Il est important de sensibiliser les jeunes et de valoriser cette ressource ainsi que les milliers de Québécois qui en vivent. De plus, la forêt est une ressource renouvelable et elle peut s'inscrire dans le principe du développement durable. En effet, la matière ligneuse (fibre des arbres) est biologique et écologique (recyclable et réutilisable), en plus d'être un puits de carbone (le bois est composé de CO₂ fixé lors de la photosynthèse).

Les enseignants n'ont malheureusement pas toujours les connaissances nécessaires pour transmettre à leurs élèves toutes ces informations sur la foresterie. On entend parfois des phrases telles que « *Couper un arbre, c'est tuer la nature.* ». Plusieurs mythes sur le milieu de la forêt sont véhiculés dans nos écoles et il est temps de remédier à cette situation.

Le Camp forêt des profs existe donc pour valoriser le milieu de la forêt auprès de nos jeunes, par l'entremise des intervenants du milieu scolaire. Les participants auront l'opportunité de découvrir le milieu de la forêt directement sur le terrain, en visitant des zones de coupes et des zones de reboisement. Ils pourront conduire de la machinerie lourde et rencontrer

des intervenants passionnés et crédibles qui leur transmettront des connaissances sur leur travail et sur la foresterie en général. Ils visiteront également des usines de transformation du bois ainsi que des centres de recherche en sciences forestières. Finalement, des conférenciers leur donneront des informations sur plusieurs sujets liés à la forêt et à l'éducation relative à l'environnement.

Le Camp forêt des profs

Le but du Camp forêt des profs est de promouvoir une image réaliste et positive de la foresterie, pour faciliter l'intégration des sciences forestières dans l'enseignement et valoriser le milieu et les métiers de la forêt ainsi que le matériau exceptionnel qu'est le bois. Le rapport de la Commission Coulombe recommandait de développer la culture forestière à l'aide d'activités d'éducation et d'information et c'est ce que le Camp forêt des profs propose.

Ce camp s'adresse bien sûr aux enseignants du secondaire, mais également aux conseillers d'orientation, aux conseillers pédagogiques ainsi que, dans une moindre mesure, aux conseillers en emploi et aux journalistes. Les intervenants du milieu scolaire éligibles doivent provenir des régions de la Capitale-Nationale (03) et de la Chaudière-Appalaches (12).

L'expérience propose un séjour de quatre jours gratuits dans une auberge luxueuse en forêt, incluant des repas gastronomiques, une ambiance chaleureuse, des jeux, des cadeaux et des feux de camp. En somme, il s'agit d'une semaine de plaisir, d'apprentissage et d'expériences nouvelles pour les participants. Le Camp forêt des profs 2009 de l'Association forestière Québec métropolitain (AFQM) a eu lieu cette année à la station touristique Duchesnay, du 17 au 20 août.

Cette initiative existe depuis plusieurs années aux États-Unis et en Ontario. Le même projet en est à sa 5^e édition à l'Association forestière de l'Abitibi-Témiscamingue (AFAT) et il connaît un vif succès année après année (consulter les commentaires qui suivent). D'ailleurs, des articles de journaux ainsi que des reportages télévisés ont été diffusés sur la tenue de cet événement.

Voici quelques commentaires de participants au Camp forêt des profs de l'AFAT

1. Vous avez semé des petites graines dans nos têtes et dans nos

cœurs. Nous les laisserons pousser avec plaisir.

2. J'ai rencontré des gens extraordinaires qui ont fait briller mes yeux! Le monde de la foresterie est rempli de choses qui sont peu connues des gens et le camp nous permet d'en apprendre plus dans un environnement concret.
3. Je suis beaucoup mieux outillée pour intervenir auprès de mes élèves, répondre à leurs questions ou susciter leur intérêt. Je m'intéresse davantage aux informations concernant le domaine forestier qui circulent dans les médias.
4. Ce camp est beaucoup plus fructueux qu'une formation scolaire, plus payant pour moi et mes jeunes. Les activités que j'y ai vécues sont concrètes. Ma vision de l'exploitation forestière a complètement changé depuis le camp.

L'AFQM est très impliquée dans la promotion et l'éducation relative à la forêt, puisqu'elle réalise déjà une multitude d'activités pour les jeunes : visites de boisé, animations en classe et activités éducatives diverses. Le Camp forêt des profs nous permettra maintenant de poursuivre ces objectifs avec des adultes qui ont beaucoup d'influence sur les jeunes.

C'est avec plaisir que nous vous invitons à participer à cet événement. Le formulaire d'inscription est disponible sur notre site Internet.

Les partenaires du camp

Le Camp forêt des profs est rendu possible grâce à la participation financière du ministère des Ressources naturelles et de la Faune (MRNF), de la Conférence régionale des élus de la Capitale-Nationale, du ministère de l'Emploi et de la Solidarité Sociale (MESS) et du Comité sectoriel de main-d'œuvre en aménagement forestier (CSMOAF). Le comité organisateur du camp comprend bien sûr l'AFQM, le MRNF et le CSMOAF, mais également la Faculté de foresterie et de géomatique de l'Université Laval, le Comité sectoriel de main-d'œuvre des industries de la transformation du bois (CSMOITB) et l'École de foresterie et des technologies du bois de Duchesnay.

Pour toutes questions relatives au [Camp forêt des profs](#), vous pouvez nous joindre au 418-522-0006, poste 3023, ou par courriel : education@afqm.org

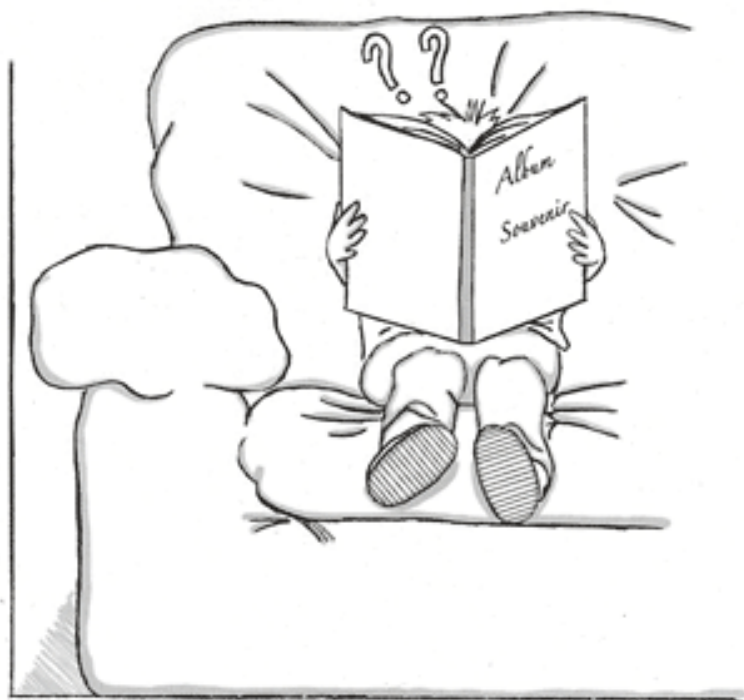
M. Etienne St-Michel est biologiste et agent de projets en éducation et transfert de connaissance pour l'équipe de l'Association forestière Québec métropolitain.

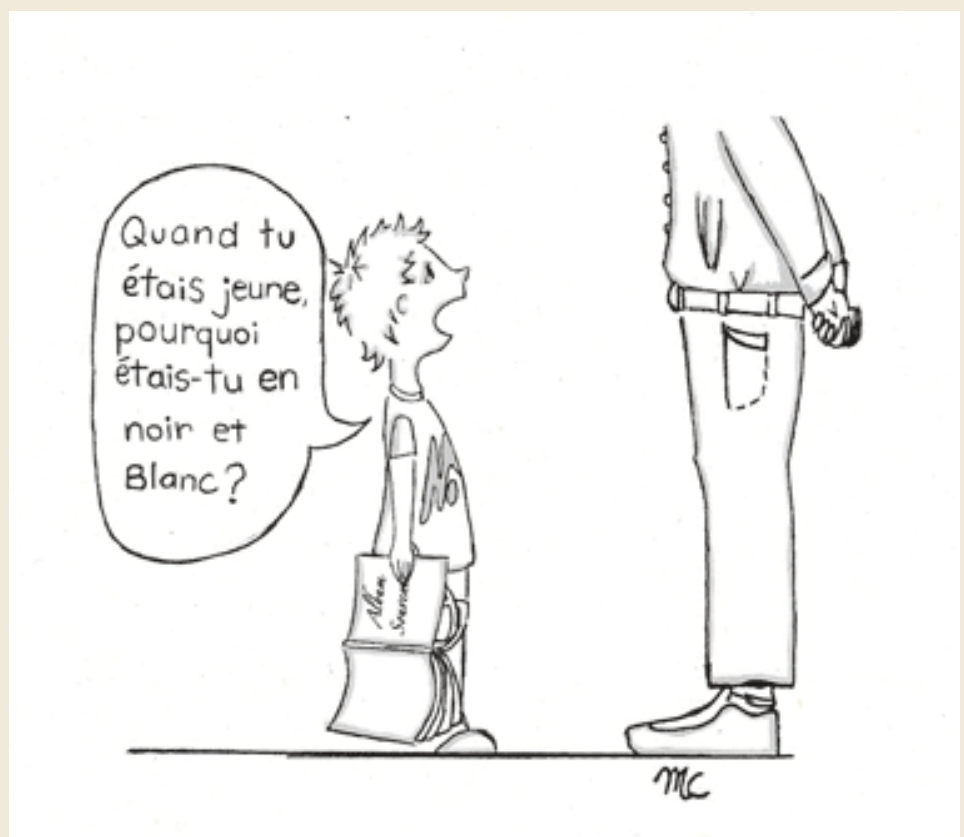
Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école.

Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 600, rue Fullum, 10^e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1.

Sous la direction de M. Daniel Charest, enseignant d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été réalisées par **Magali Cuvillier**, de la Polyvalente des Monts, de la Commission scolaire des Laurentides.

1. Charli regarde des vieilles photos dans l'album souvenir de son grand-père et lui demande :
« Grand-papa, quand tu étais jeune, pourquoi étais-tu en noir et blanc? »





2. Émilie, 5 ans, est dans la voiture avec sa mère et lui pose la question suivante : « Maman, pourquoi le soleil nous poursuit depuis tantôt? »







© Vie pédagogique 2009

Politique linguistique | Politique de confidentialité

Québec 

© Gouvernement du Québec, 2009