VIE PÉDAGOGIQUE



2010

Numéro 155
Septembre

DOSSIER

Interventions éducatives en milieux défavorisés



Numéro 155
Septembre 2010

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, 10e étage
Montréal (Québec)
H2K 4L1
Tél. : 514 873-8095, poste 5357
Téléc. : 514 864-2294
Courrier électronique : vie.pedagogique@mels.gouv.qc.ca

Vie pédagogique

SOUS-MINISTRE ADJOINT
Alain Veilleux

DIRECTION
Estelle Menassier

COMITÉ DE RÉDACTION
Vincent Beaucher
Ghislaine Bolduc
Christine Couture
Claude Daviau
Gisèle Maheux
Arthur Marsolais
Domenico Masciotra
Estelle Menassier
Denise Morel
Francine Olano
Lori Rabinovitch
Marc-Yves Volcy

SECRÉTARIAT
Josée St-Amour

RÉVISION LINGUISTIQUE
Suzanne Vinet

PHOTOS
Denis Garon
Rémi Dussault
Tímea Hajdrák
Inês Lopes

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 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*

Distance vers un Inukshuk!

Première distance

Mon rite d'initiation, en tant que directrice d'école en milieu socioéconomiquement très faible, fut celui d'accepter la « distance » et de trouver comment parvenir à réduire cette dernière. S'il n'était pas possible de la raccourcir, il me fallait alors trouver des aménagements pour la vivre le mieux possible.

Je me suis aperçue, lors d'une expérience fort déstabilisante, que la distance était grande entre les parents et l'équipe, mais qu'il était possible de la réduire en prenant la route de façon confiante et en se permettant des détours et surtout des arrêts pour mieux saisir le paysage culturel qui nous entourait. Le moment pittoresque se résume au fait que lorsque je me suis exprimée devant un parent, il pensait que je lui parlais en anglais. Une attitude, une façon de poser les mots et de les utiliser, et voilà que j'étais devenue une étrangère…

J'étais devenue, pour quelques instants, celle que l'on ne comprenait pas et, du coup, on m'attribuait une nouvelle origine.

De cette histoire ont découlé toutes sortes de réflexions. Si un parent se retrouvait face à de l'étrangeté, serait-ce possible qu'un enfant vive la même situation à l'école?

Je ne m'attarderai point aux problèmes linguistiques des nouveaux arrivants ou aux difficultés liées aux classes d'accueil. Non que je ne considère pas ces phénomènes comme pertinents, mais ils demeurent plus compréhensibles pour la plupart d'entre nous. Je veux ici m'attarder au cas des francophones de souche qui peuvent faire face à une forme d'étrangeté de la langue.

L'école véhicule une langue, la sienne, avec son vocabulaire ainsi que ses codes explicites et implicites. Comment traiter alors cette première distance invisible?

Nous nous attendons à être compris lorsque nous enseignons à des élèves qui appartiennent à la même souche linguistique que nous.

Il en résulte que, lors d'exercices de littératie, nous faisons face à des inférences ou à des aspects implicites d'un texte. Nous avons tous eu des élèves qui ne les comprennent pas ou qui ne voient pas ce que nous attendons d'eux à travers la compréhension du texte.

Et si cette situation existait au quotidien? Si, à chaque fois que nous abordons une leçon ou une activité, nous avions devant nous des élèves qui ont de la difficulté à saisir nos intentions?

Seconde distance

Un autre constat fut celui que la plupart des enseignants prétendaient vouloir donner de l'amour aux élèves. Quelle ne fut pas ma surprise!

J'avais là deux routes avec de grandes distances.

Ce dernier constat fut ma première préoccupation, car la mission première de l'école est d'instruire, et non de donner de l'amour. D'autant plus que chacun de mes élèves avait des parents présents, aimants et attentionnés. La définition de l'amour chez les uns et chez les autres incluait également son lot d'abîmes. Bien entendu, il est certain que la capacité de développer des liens sincères, éthiques et justes avec nos élèves permet de créer un espace d'apprentissage optimal.

Les milieux défavorisés affichent souvent un flot d'émotivité et d'engagement qui vont engendrer des attitudes comme celles qui sont décrites ci-après.

La recherche sur les liens entre la famille et l'école nous dit que les familles provenant de milieux socioéconomiquement faibles ont une représentation singulière de ce qu'est l'institution scolaire. L'étude dont il est question ici a montré des résultats intéressants[1], car elle démontre que les familles ont une représentation positive de l'école, mais qu'elles sont parfois démunies devant ce que les chercheurs nomment « le malentendu culturel ou la discontinuité culturelle ou des symboles différents ».

Ainsi, cette distance crée des confusions cognitives de représentations et nous pouvons faire face à des situations délicates.

Comment garder à l'esprit que nous avons, dans notre classe, des élèves venant de mille horizons culturels et cognitifs?

De quelle façon allons-nous inclure leur propre bagage dans le véhicule des apprentissages?

Comment s'assurer que tous comprennent notre langage d'école?

Le défi sur cette route est de considérer que chacun sème, comme le Petit Poucet, les fragments de cailloux indispensables pour sculpter ensemble et en chacun de nous une propre et unique représentation de la réussite scolaire.

Ne pas partir sur la bretelle connexe ou la sortie de secours, mais se sentir bien campé sur ses origines pour ensuite être guidé vers la culture souhaitée de l'école.

La culture de chacun est un panneau de signalisation qui nous indique d'où nous partons, d'où nous venons et où nous sommes rendus. Ainsi, il faut se servir de ces indications pour reconnaître que nous avons tous besoin de repères clairs et concis pour continuer sur la route de l'apprentissage.

À l'image des Inukshuks inuits qui, à l'origine, étaient placés au bout des chemins pour attirer les caribous ou servaient de boussoles dans les régions arctiques, nous pourrions cheminer sur une même voie qui nous mènerait à la construction de ces beaux symboles qui signifient « qui a la capacité d'agir comme un être humain ».

Pourrions-nous réduire cette distance en fabriquant ensemble un Inukshuk qui rassemblerait des fragments de cailloux pour permettre à tous d'accéder au savoir de l'école?

estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca

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.

1. A. ABDOULAYE, S. DUBÉ et S. GOULET, *Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés*, rapport de recherche sous la direction de Marc-André DENIGER, Montréal, Université de Montréal, juillet 2009.

Entretien avec Manon Barbeau : éduquer aux réalités autochtones

L'exemple du Wapikoni mobile

Nous partageons un même territoire, mais nous connaissons-nous vraiment? Telle est la question que nous invite à nous poser Manon Barbeau, cinéaste et initiatrice du Wapikoni mobile, un studio ambulant de création vidéo et musicale destiné aux jeunes des communautés autochtones. Je la rencontre pour qu'elle partage avec nous ses idées sur l'éducation aux réalités autochtones, nous présente cette belle initiative qu'est le Wapikoni mobile et nous dépeigne certaines répercussions positives que la pédagogie par la vidéo peut avoir, que ce soit à l'étape de la création ou à celle de la diffusion.

Le Wapikoni mobile



Le Wapikoni mobile est une roulotte devenue un studio ambulant, qui va d'une communauté autochtone à l'autre afin de permettre aux jeunes de réaliser des courts métrages ou des chansons et de s'exprimer à travers ces créations. Les jeunes suivent des formations pratiques sur le terrain, accompagnés par de jeunes cinéastes qui leur enseignent les rudiments de la scénarisation, de la réalisation, de la caméra, de la prise de son ou du montage. Après avoir effectué ces apprentissages, certains pourront réaliser des courts métrages documentaires ou de fiction, ou des vidéoclips. D'autres opteront plutôt pour l'enregistrement de chansons. Le Wapikoni mobile les encourage à explorer leur potentiel et à s'exprimer sur des sujets qui leur tiennent à cœur. Il vise en outre à faciliter des collaborations, à provoquer la réflexion et le dialogue intra et inter communautés, puis à faire tomber les préjugés. Ainsi, le projet permet d'abord de se découvrir, puis de se dévoiler.



Le Wapikoni mobile existe depuis 2004 et il visite tour à tour quatorze communautés autochtones au Québec, entre autres des communautés algonquines, atikamekw, innues, mohawk et cries. Le nom du projet, on le doit à une jeune atikamekw, Wapikoni Awashish, qui était très engagée dans sa communauté avant sa triste mort en 2002 dans un accident de la route. Manon Barbeau, qui avait travaillé avec elle sur un scénario de film, a ensuite créé le Wapikoni mobile pour honorer sa mémoire.



Cinq ans après sa création, le Wapikoni mobile a déjà rejoint 850 jeunes, qui ont créé plus de 250 courts métrages pour lesquels 27 prix ont à ce jour été décernés. En outre, pour certaines communautés désireuses d'accueillir le projet et prêtes à le faire, des studios permanents ont été mis sur pied. Ce sont ces mêmes jeunes qui les prennent en charge et qui y réalisent leurs premiers contrats. Qui plus est, le Wapikoni voyage désormais vers des horizons plus lointains, alors que des jeunes Autochtones d'ici rencontrent des Autochtones d'ailleurs.

Inês Lopes : De quels sujets ou de quelles réalités autochtones traitent les films et les chansons que réalisent les jeunes?

Manon Barbeau : Plusieurs de leurs films ou de leurs chansons traitent d'identité, de la question « Qui suis-je? ». D'ailleurs, l'un d'eux, Denis Wabanonik, a intitulé son film *Comment tu t'appelles?* Je trouve que ce titre reflète bien l'interrogation des jeunes à cet effet... On les a tellement oubliés. Il y a beaucoup de désœuvrement dans les communautés autochtones. D'autres films parlent de suicide, la fréquence de ce type de drame étant particulièrement élevée parmi les Premières Nations. Mais certains abordent aussi ce thème selon des points de vue différents : la manière dont il serait possible d'y échapper, ou la résilience. Plusieurs films portent également sur la consommation de drogues ou d'alcool. De nombreuses blessures ont été transmises au cours de leur histoire et ils cherchent parfois à engourdir toutes ces blessures intimes et affectives qu'ils ont accumulées. La consommation, la violence physique ou le suicide ont toujours des conséquences dramatiques, mais ces phénomènes sont parfois banalisés. La mort peut d'ailleurs avoir un autre sens dans les communautés autochtones, soit culturellement, soit spirituellement. La nature est également un sujet qui revient souvent, car les Autochtones vivaient beaucoup plus près de la nature avant qu'on ne les oblige à vivre dans des bungalows. Plusieurs approches thérapeutiques préconisent d'ailleurs encore d'aller en nature. Puis il y a aussi les thématiques culturelles. On y parle de la perte de la langue ou de la culture, mais aussi de la réappropriation que l'on se fait de ces dernières. D'autres jeunes décident de raconter leurs légendes ou leurs rituels. Sans oublier, bien sûr, les récits des aînés. On nous parle par ailleurs de thématiques liées à leur histoire : leur vécu, ce qui les a menés là où ils sont maintenant. La triste page d'histoire qu'est celle des pensionnats[1], par exemple, et toutes les séquelles que ceux-ci ont laissées.

I. L. : À votre avis, quelle est la pertinence d'éduquer aux cultures et aux réalités autochtones?

M. B. : Je trouve ça grave que l'on partage le territoire avec pratiquement 100 000 personnes que l'on connaît si peu. Ces peuples vivaient ici avant nous... et la plupart d'entre nous seraient incapables de nommer trois communautés où vivent des peuples autochtones. Comment se fait-il que l'on connaisse aussi peu ces peuples? Comme l'évoque la chanson *Mishapan Nitassinan*[2], de Chloé Sainte-Marie, plusieurs noms de villes ou d'autres lieux qui nous entourent viennent des langues autochtones; on l'oublie parfois. Il en est de même pour beaucoup de nos objets du quotidien ou des aliments que l'on consomme. C'est le cas du sirop d'érable, entre autres. La meilleure médecine contre les préjugés demeure la connaissance de l'autre. Il faut aller vers eux, il faut tendre la main, parce qu'ils méritent d'être connus.

I. L. : Comment parler de questions autochtones en classe? Quels moyens utiliser?

M. B. : Cela peut se faire de différentes façons. Par exemple, en correspondant avec de jeunes autochtones, par écrit ou sous forme de cartes postales audio ou vidéo. Cela peut aussi se faire par Internet. Il y a diverses façons de créer des ponts. Des classes peuvent aussi aller visiter une communauté. Si l'on observe une carte qui recense les différentes communautés au Québec (voir l'encadré), on constate qu'il peut être possible d'organiser une visite. Certaines classes font déjà de la coopération internationale, et c'est bien, mais ici aussi, on pourrait organiser des activités de partage. L'inverse est aussi possible, c'est-à-dire qu'une classe de jeunes autochtones vienne vous rendre visite. Ces échanges peuvent se faire, par exemple, autour de la projection de films. Les jeunes autochtones présentent leurs réalisations et les jeunes visiteurs leur font visionner des vidéos qui décrivent leurs quartiers. Après avoir vu les films, les élèves peuvent échanger. Il est aussi possible d'inviter en classe un jeune réalisateur autochtone ou encore un membre de l'équipe du Wapikoni mobile.

I. L. : Et comment pourrait-on justement utiliser les films du Wapikoni mobile en classe?

M. B. : Les films du Wapikoni mobile constituent une bonne porte d'entrée, parce qu'ils permettent de découvrir ces différents peuples à travers leurs talents et ce qu'ils ont envie d'exprimer. Les vidéoclips réalisés peuvent être un déclencheur pour ensuite aborder certaines questions autochtones. Les productions de Samian, notamment, ou encore celles de Carl Grégoire et de Spencer St-Onge, dans lesquelles les deux jeunes artistes abordent l'importance de préserver la langue innue. On pourra par la suite découvrir tous les films que les jeunes ont faits dans diverses communautés au fil des cinq ans d'existence du projet. Il existe désormais une compilation de films sélectionnés parmi ceux qui ont été réalisés depuis les débuts du Wapikoni. On a aussi des compilations par année et par communauté. Les écoles qui le désirent peuvent également faire certaines compilations selon un thème donné, ou en fonction de l'âge des élèves. En plus de ce que l'on peut apprendre à travers les films, si l'on souhaite pousser la découverte plus avant, le site du Wapikoni mobile [wapikoni.ca] contient plusieurs informations sur certaines communautés. Le document *Mythes et réalités sur les peuples autochtones* est aussi une excellente ressource pour approfondir ses connaissances.

Ressources éducatives

Sites Internet

- **Site du *Wapikoni mobile***
- ***Conseil en Éducation des Premières Nations*** **(CEPN)**

Vidéos

- ***Compilation DVD*** **des 5 années du Wapikoni mobile**
- **Sélection de Manon Barbeau : 10 courts métrages du *Wapikoni en ligne*** (Mot clé : Wapikoni)
- **Vidéoclip *La paix des braves***, de Samian et Loco Locass
- **Vidéoclip *Les nomades***, de Samian et Shauit
- **Documentaire *Le peuple invisible***, de Richard Desjardins et Robert Monderie
- **Films de l'ONF *en ligne*** (Mot clé : Amérindiens)

Chanson

- **Chanson *Mishapan Nitassinan***, de Chloé Sainte-Marie (auteure : Joséphine Bacon)

Documents écrits

- ***Carte des communautés autochtones au Québec***
- Document *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*

I. L. : Quels peuvent être les apports positifs de la pédagogie par la vidéo, à l'étape de la création?

M. B. : Plusieurs jeunes sont très timides. Lorsqu'on les rencontre, il faut donc les convaincre qu'ils ont des choses importantes à dire et qu'il est important qu'ils les disent. C'est le premier travail à faire. À l'étape de la création, il faut ensuite les aider à structurer leurs messages. Ultérieurement, les apprentissages peuvent être variés; certains apprendront le maniement de la caméra, d'autres la prise de son, d'autres la réalisation et peut-être un peu de montage. Leurs compétences s'acquièrent graduellement, puis au fil des années aussi, lorsque nous y retournons. Donc, déjà à cette étape de création, il y a une valorisation. Quand ils arriveront à l'étape de la projection du film devant leur communauté, ils partageront leurs films avec celle-ci, qui pourra les apprécier. Ainsi, cela constituera de nouveau une valorisation. L'ensemble des autochtones, d'ailleurs, seront réjouis de se voir à l'écran dépeints plus positivement qu'ils ne le sont malheureusement trop souvent dans les médias... Leurs films sont ainsi un miroir qu'ils se créent; une image plus juste de leur réalité.

I. L. : Et quels peuvent être les apports positifs de la pédagogie par la vidéo, cette fois-ci à l'étape de la diffusion, une fois que les films des jeunes circulent?

M. B. : La diffusion est une étape très importante et fait partie de la démarche. Une caractéristique de plusieurs peuples autochtones, au Québec ou ailleurs, c'est l'isolement.

De nombreux peuples autochtones ne se connaissent pas entre eux. Je suis allée à une conférence aux États-Unis et on ignorait qu'il existait aussi des peuples autochtones francophones. Les films du Wapikoni mobile peuvent donc permettre aux différents peuples de se connaître. En fait, lorsque des Autochtones d'ici rencontrent des Autochtones d'ailleurs, ils sont reçus comme des frères et sœurs. Plusieurs indigènes se prennent en main ailleurs et s'encouragent les uns les autres afin de lutter pour leurs droits, plutôt que de s'autodétruire. Nous sommes souvent allés visiter des peuples autochtones à l'étranger avec des jeunes, par exemple au Brésil ou au Pérou. L'une des caractéristiques importantes du Wapikoni est justement sa mobilité… Nous estimons que les gens sont assez importants pour que nous allions vers eux. Notre studio est comme une maison de jeunes sur roues. D'ailleurs, nous nous apprêtons à créer autrement cette mobilité, par un bateau qui se déplacera en Amazonie péruvienne, par exemple. Les films jouent donc un rôle dans la lutte contre l'isolement.

I. L. : Et quels sont les apports positifs de la diffusion de ces films sur les populations non autochtones?

M. B. : L'objectif de la démarche est de bâtir des ponts, de se connaître; après tout, nous vivons sur le même territoire. La perception qu'ont plusieurs citoyens des Autochtones est déformée. Certains ne les voient parfois que comme « ceux qui bloquent des ponts » ou « ceux qui ne paient pas de taxes »... Comme le dit Richard Desjardins dans son film documentaire *Le peuple invisible*, réalisé en collaboration avec Robert Monderie, si on demandait à ces gens remplis de préjugés : « Échangeriez-vous de place avec eux? », très peu répondraient par l'affirmative. Les films permettent donc en quelque sorte d'abolir les frontières qui nous séparent.

I. L. : Croyez-vous que nos cours d'histoire racontent cette autre version de l'histoire, la leur?

M. B. : Aussitôt qu'il est question d'histoire des Autochtones, ce serait bien que ce soit écrit par un Autochtone. Je crois qu'on les percevrait différemment si les livres d'histoire étaient à tout le moins corédigés par eux. Il se peut que ce soit maintenant le cas, mais avant, je sais que c'était parfois déformé lorsqu'on nous décrivait « les gentils cow-boys et les méchants Indiens ». On ne racontait évidemment pas toujours qu'on leur avait enlevé leurs terres, entre autres choses.

I .L. : Je sais que le Wapikoni mobile a déjà eu un impact marquant sur plusieurs jeunes. Pourriez-vous nous donner quelques exemples de tels succès?

M. B. : Je suis heureuse de dire qu'il y en a de plus en plus. Kevin Papatie est un bon exemple de succès. Il en est à sa 5^{e} ou 6^{e} année au Wapikoni et a déjà réalisé plusieurs films. *L'Amendement* a d'ailleurs été diffusé en première partie du film de Denys Arcand, *L'âge des ténèbres*, dans 83 salles de cinéma au Québec. Il y a aussi Shanouk Newashish, qui est maintenant un membre actif du studio permanent

de Wemotaci, tout comme Gloria Coocoo. Ces deux jeunes ont aussi participé à l'émission *La course autour de la Grande Tortue*, sur le réseau APTN. Claudie Ottawa et Sacha Dubé, de Manawan, ainsi que Ken Warren Gunn, de Lac Simon, se sont inscrits au programme de production audiovisuelle du Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN), en collaboration avec l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Marie-Christine Petiquay poursuit des études en communications, à Trois-Rivières. Un autre jeune, Abraham Côté, a fait sa première demande pour scénariser un long métrage. Qui plus est, certains jeunes voyagent avec leurs films et se font remarquer dans les festivals. C'est le cas notamment d'Evelyn Papatie, pour *Des forêts de Kitcisakik aux forêts du Xingù*, et de Kevin Papatie, pour *L'Amendement*. Un autre exemple de succès est Samian, le jeune rappeur algonquin, qui a réalisé ses premières œuvres avec le Wapikoni, pour ensuite se faire connaître sur plusieurs palmarès. Ces jeunes ont vraiment fait du chemin!

I. L. : Quelques mots pour conclure?

M. B. : Échangez. Allez vers eux. Collaborez. Faites-leur la preuve que ça vaut la peine qu'ils existent.

Conclusion

Pour reprendre les mots de Manon Barbeau, échangeons, allons, collaborons. Personnellement, j'ai eu l'occasion de participer au projet du Wapikoni mobile pendant deux ans. L'expérience que j'ai vécue avec les peuples atikamekw et innu m'a beaucoup apporté. J'ai découvert un peuple chaleureux et au sens de l'humour incroyable. Ils m'ont parlé de leurs souffrances, de leurs deuils, mais aussi de leurs joies, de leurs démarches de reconstruction et de leurs espoirs. Que leurs importants messages se perpétuent! Que les liens continuent de se tisser!

J'aimerais remercier M^me^ Manon Barbeau pour cette entrevue ainsi que pour l'impact positif de son projet sur les communautés autochtones et non autochtones.

M^me^ Inês Lopes est consultante en éducation (enjeux environnementaux et sociaux).

Référence bibliographique

CYBERSOLIDAIRES. *Que sont les enfants devenus? L'expérience des pensionnats autochtones*, [En ligne], 25 septembre 2005.

---

1. Les pensionnats, aussi connus sous le nom d'écoles résidentielles, furent mis en place en 1831. Le gouvernement canadien adopta ensuite une politique visant à régler « le problème indien »; une éducation religieuse fut alors perçue comme la solution à privilégier pour assimiler les Autochtones. En 1920, ces écoles devinrent obligatoires pour tous les enfants de 7 à 15 ans. Durant plusieurs mois, ils vivaient donc loin de leurs familles. On leur rasait les cheveux et on leur interdisait de parler leur langue ou de faire toute référence à leurs croyances et traditions. Plusieurs abus physiques, psychologiques et parfois aussi sexuels y ont eu lieu. Le dernier pensionnat ne fut fermé qu'en 1996. ([Cybersolidaires.org], 2005)
2. « Mishapan Nitassinan » signifie « Que notre terre était grande », en innu. La chanson, interprétée par Chloé Sainte-Marie, a été rédigée par la poétesse innue Joséphine Bacon.

Dossier

Présentation

Interventions éducatives en milieux défavorisés

Le présent dossier fait état d'interventions éducatives qui sont menées en milieux défavorisés. On recense des milieux socioéconomiquement faibles un peu partout au Québec, autant à l'intérieur des tissus urbains que dans les zones rurales. Le Conseil supérieur de l'éducation, en 1996, avait démontré qu'il était indispensable d'agir rapidement dans les écoles montréalaises, car la défavorisation sociale et économique de la ville était alors supérieure à celle de l'ensemble du Québec.

Devant ce constat criant, il était devenu urgent d'intervenir à Montréal et dans les différents milieux québécois afin de garantir « l'égalité des chances pour tous ».

Intervenir en milieu défavorisé est une priorité, car il existe une corrélation entre le taux de réussite des élèves et la classe sociale à laquelle ils appartiennent.

Comment l'école peut-elle intervenir, non dans son ensemble, mais plutôt en tenant compte de la multitude des visages que peut revêtir le concept de pauvreté? Que nous disent la recherche ou les programmes visant à réduire les écarts du taux de réussite entre les écoles dites défavorisées et celles favorisées?

Ainsi, notre dossier ouvre la voie à différents aspects de la recherche et des diverses actions qui peuvent être entreprises pour réinventer l'éducation d'une manière plus équitable en visant la réussite de tous les élèves. Cibler cette réussite nous renvoie au concept d'apprentissage et à des pratiques pédagogiques efficaces.

Nous débutons avec un premier thème sur les politiques et les programmes, Marc-André Deniger, dans ***Les politiques d'intervention en milieux défavorisés : bilan critique et perspectives***, nous présente les différentes politiques adoptées aux niveaux national et régional. Par la suite, Martine Hart, dans ***Pauvreté et défavorisation, de l'isolement social à la réussite scolaire*** , nous dresse un portrait des programmes mis en place pour contrer les effets de la défavorisation au Québec.

Pour élargir notre horizon sur les politiques en place, Jake Murdoch, dans ***Politique sociale, inégalités sociales et réussite : leçons de l'Europe***, nous amène sur les traces européennes afin de mieux saisir par la suite la situation québécoise. Pour terminer ce sous-dossier, Jacques Tondreau, dans ***Les paradoxes de l'intervention en milieu défavorisé***, porte à notre attention la complexité du programme *Agir autrement* et les paradoxes que ce dernier génère.

Par la suite, nous proposons des articles qui abordent le cadre théorique qui s'associe aux milieux défavorisés. Le premier article, ***L'école et les enfants défavorisés : réapprendre l'école***, par David Dillon, vient étoffer la théorie; la recherche s'intéresse ensuite au leadership pédagogique des directions d'école et au rôle de ces dernières comme rouages importants en matière de justice sociale : ***Le leadership pédagogique et le leadership en matière de justice sociale***, par Roseline Garon et Jean Archambault.

Mais comment pouvons-nous arriver sur le terrain à initier des changements? Le développement professionnel des enseignants ainsi que de l'équipe-école constitue donc le thème suivant du dossier. Isabelle Péladeau, dans ***Le développement professionnel, pierre d'assise pour le développement de l'école en milieu défavorisé***, nous présente les différentes entrevues qu'elle a réalisées avec des membres de l'équipe du Programme de soutien à l'école montréalaise et de la stratégie d'intervention *Agir autrement*. Nous avons également le privilège d'entendre les voix des milieux défavorisés, où enseignants, directions et personnel de commissions scolaires livrent un témoignage sur leur intervention dans leurs milieux respectifs, leurs propos étant rapportés par Arthur Marsolais : ***Dire le sens de l'action : témoignages, analyses, convergences***. Enfin, un article de Suzanne Caron illustre les pratiques d'une commission scolaire : ***La pédagogie au service des milieux défavorisés : une initiative de la Commission scolaire de la Capitale pour soutenir la réussite des élèves***.

Notre dossier se conclut par la présentation de quelques-uns des multiples projets et pratiques mis au service de l'enseignement à travers la province pour contrer le phénomène de défavorisation. Des exemples riches, singuliers et très différents les uns des autres démontrent la magnifique énergie qui se dégage de l'implication des milieux à vouloir faire face aux inégalités sociales dans le système éducatif québécois : ***Un agir solidaire dans les Hauts-Cantons*** (Paul Francoeur), ***Des audaces à la mesure du sommet*** **Des montagnes!** (Donald Guertin), ***Un projet qui ébranle les élèves*** (Martine Duguay), ***La communauté d'apprentissage professionnelle : pour changer des pratiques en milieu défavorisé*** (Chantal Desmarais), ***Des « sacs d'histoires » : une promotion de la littératie familiale*** (Danielle Roy) et ***Un prétexte au développement : une cour d'école*** (Huguette Théberge).

Bonne lecture!

estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca

Les politiques d'intervention en milieux défavorisés : bilan critique et perspectives

par Marc-André Deniger

Différentes politiques adoptées autant au niveau national que régional ont cherché à prendre le relais des intentions réparatrices déjà présentes dans le rapport Parent. Ces politiques, s'appuyant sur une certaine conception de la pauvreté et des dynamiques sociales qui l'accompagnent, ont donc visé à mobiliser des ressources pour favoriser la réussite scolaire de jeunes défavorisés. Elles ont, chacune à leur manière, suggéré une explication des principaux facteurs en cause dans l'échec scolaire, et cherché à fixer des objectifs et des moyens d'intervention susceptibles d'améliorer la situation.

Le système scolaire québécois recherche depuis longtemps les orientations et les moyens qui lui permettraient de garantir l'« égalité des chances pour tous » et de minimiser l'influence de l'origine sociale sur la réussite scolaire. Déjà, en 1964, certaines recommandations du rapport Parent visaient à corriger des « inégalités de statut » attribuées aux régions et aux quartiers défavorisés. Ce même rapport multipliait les recommandations relatives aux élèves en difficulté d'apprentissage ou qui éprouvaient des problèmes d'adaptation, promouvant par ce fait même l'établissement de mesures et de filières destinées à accueillir et à accompagner nombre de jeunes issus de milieux défavorisés.
L'analyse critique de l'évolution historique de ces mêmes politiques nous a permis de dégager ce qui nous semble constituer les principaux enjeux de leur formulation et de leur mise en œuvre, soit :

- la conception du problème de la pauvreté et de l'égalité des chances en éducation;
- les objectifs et les moyens d'action des politiques;
- le mode de gestion de l'intervention;
- la répartition des rôles et des responsabilités entre les acteurs concernés;
- l'évaluation des interventions entreprises.

Ci-après, nous traçons un bilan critique des politiques qui ont été mises en œuvre et, en nous inspirant des enseignements du passé, nous formulons certaines suggestions susceptibles d'alimenter la réflexion sur l'avenir de ces politiques[1].

Une conception à revoir

Depuis bientôt 40 ans, les politiques scolaires d'intervention en milieux défavorisés ont visé à favoriser une action planifiée et coordonnée qui, afin de ne pas dilapider les fonds publics, serait menée tôt, massivement et de manière efficace auprès des populations considérées à risque. Mais au-delà de cette continuité, on dénote une tension historique entre deux conceptions philosophiques et théoriques de la relation entre l'école et les milieux défavorisés. La première, que nous qualifions « d'idéologie de la déficience », se fonde sur une approche compensatoire des carences ou des déficits individuels et vise l'adaptation de l'enfant aux normes, attentes et mode de fonctionnement de l'institution scolaire. Cette conception, ayant pris plus récemment la forme d'une approche épidémiologique, s'oppose à celle de « la guerre à la pauvreté », qui tient davantage compte des déterminants structurels de la pauvreté et préconise plutôt l'adaptation de l'institution scolaire, de ses normes et de ses pratiques aux milieux défavorisés. Dans une perspective historique, il est manifeste que l'idéologie de la déficience tient le haut du pavé. L'idéologie de la différence et de l'adaptation de l'école à son milieu fut moins largement préconisée, et surtout très faiblement opérationnalisée. Cette prédominance du paradigme de la déficience mériterait d'être remise en cause à plusieurs égards. D'abord, elle doit être jugée à l'aune de ses résultats, qui demeurent mitigés, et des effets de stigmatisation que comportent les interventions. On peut également penser que cette prédominance a longtemps contribué à affranchir l'institution scolaire de sa contribution à la sélection sociale et à la production ou à la reproduction des inégalités, et à déresponsabiliser cette même institution quant aux solutions à apporter. En contrepartie, si tant est qu'une alternative davantage centrée sur l'adaptation de l'école à son milieu soit possible et souhaitable, la traduction de ce second paradigme en des formes concrètes de pédagogie, de pratiques éducatives et d'organisation et de gouvernance scolaires demeure une perspective complexe et fort peu explorée.

Une cohérence à assurer

Cette opposition des conceptions de la pauvreté et de l'intervention en milieu scolaire défavorisé porte sur les fondements de l'intervention (comment définir et diagnostiquer le problème), mais aussi sur les priorités et les cibles d'intervention à privilégier. À ce chapitre, certaines grandes tendances peuvent être dégagées. D'abord on dénote, non sans un certain étonnement, que certains moyens d'action perdurent à travers le temps, malgré des changements majeurs sur le plan des orientations des politiques, comme si ces mêmes manières de faire pouvaient convenir à toutes les fins, indépendamment du fait que ces orientations soient davantage individuelles ou communautaires.
On constate aussi une difficulté persistante à définir de façon opérationnelle, au-delà du discours d'intentions, les orientations politiques favorisant une ouverture de l'école à son milieu. De plus, la comparaison historique fait apparaître une oscillation continue de la philosophie des politiques d'intervention entre une approche spécialisée (centrée sur un problème particulier des élèves) et une approche multimodale (qui tient compte de l'élève, de sa famille, de l'école, de la communauté, et des micro, macro et exo-systèmes, entre autres).
En outre, notre rétrospective permet d'identifier certains problèmes de cohérence des politiques. Ainsi, on dénote dans certains cas l'absence d'un cadre théorique éprouvé (Comment le problème est-il posé et compris? Sur quel diagnostic repose l'intervention proposée? Cette conception s'appuie-t-elle sur des connaissances éprouvées?) ou de cadre directeur (Quelles sont les caractéristiques d'un bon projet? Quels sont les résultats escomptés, les indicateurs et les critères retenus pour l'évaluation?). Plus fréquemment, il existe un décalage entre les orientations et les moyens privilégiés pour agir, y compris l'attribution des ressources, entraînant des problèmes d'efficacité et d'efficience. Sur le plan de la cohérence externe, la principale lacune des politiques d'intervention qui ont été analysées est l'absence de liens et de stratégies intégrant des mesures politiques dans d'autres domaines d'intervention de la politique publique, qui sont susceptibles

d'améliorer les conditions socioéconomiques des familles à faible revenu et de leurs enfants (emploi, revenu, fiscalité, logement, politique familiale). Ce manque de cohérence entre les domaines pertinents de l'action publique surinvestit l'école dans sa mission de promotion de l'égalité des chances.
Plusieurs réflexions et actions s'imposent pour augmenter la cohérence et combler les lacunes des politiques et des programmes. Ainsi, il conviendrait d'abord de clarifier les théories fondatrices, les objectifs, les priorités et les résultats attendus des politiques. Des choix s'imposent aussi sur le plan des orientations fondamentales des politiques (tout n'est pas conciliable) : Les interventions sont-elles prioritairement centrées sur l'adaptation de l'école à son milieu ou, à l'inverse, sur l'adaptation de l'élève au monde scolaire? Privilégie-t-on une approche spécialisée ou multimodale de l'intervention? Quel équilibre entre le pouvoir central et les autres instances du système éducatif sert le mieux les visées de la politique?
Il faut également s'assurer du caractère opérationnel des objectifs mis en avant par la politique, expliciter les résultats escomptés et prévoir les mécanismes et les indicateurs nécessaires à l'évaluation de l'atteinte de ces objectifs. À ce chapitre, une réflexion s'impose sur la nature des résultats attendus et sur les priorités sous-jacentes : Sont-ils strictement quantitatifs ou également qualitatifs? Visent-ils exclusivement l'augmentation du rendement scolaire et des taux de diplomation ou revêtent-ils d'autres dimensions du métier d'élève, de l'insertion socioprofessionnelle ou de l'adaptation psychosociale?
En pratique, la mise en œuvre réussie des politiques requiert une gestion du changement, un contrôle de l'implantation et une reddition de comptes qui évite la bureaucratisation excessive. Il convient également d'être clair et précis quant aux moyens. Quelles sont les ressources nécessaires à la réalisation des objectifs et des résultats visés? Les moyens sont-ils suffisants et appropriés? Comment attribuer et contrôler les ressources? On doit également se préoccuper des dédoublements et de la dispersion des ressources (par exemple, un trop grand nombre d'écoles mises en concurrence pour l'appropriation des ressources).

Un meilleur équilibre à trouver

Il existe une tension historique entre la conception et la gestion centralisée et décentralisée des interventions et des ressources. Bien qu'elles reconnaissent le rôle central du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans la conception des politiques éducatives, les instances régionales et locales revendiquent leur juste part des responsabilités et des pouvoirs en matière de sélection des projets et de gestion des ressources. On fait valoir l'importance des expertises du milieu pour adapter les formules proposées par le cadre politique général aux besoins spécifiques de la région. En contrepartie, l'engouement renouvelé pour une valorisation de l'intervention locale fait souvent fi des risques associés à une gestion déconcentrée de l'intervention (peu de preuves de son efficacité réelle, danger de dispersion des ressources, concurrence indue entre les établissements, dédoublement des structures, etc.). De même, la valorisation répétée de stratégies innovantes laisse craindre une approche improvisée et peu soucieuse de canaliser au mieux les acquis du passé ainsi que les compétences souvent déjà présentes dans les milieux.
La relation entre l'autorité centrale et les pouvoirs locaux implique un régime de concurrence politique qui oppose les acteurs du monde éducatif pour le contrôle des décisions et des ressources. Le choix d'une approche sélective dans l'attribution des ressources fait de la définition de la méthode de désignation des écoles défavorisées un enjeu de cette concurrence politique. On pourra ainsi observer l'existence de pressions pour accroître le nombre des écoles désignées, ce qui risque d'engendrer la dilapidation des ressources ou des problèmes d'équité. Et il semble bien que cette concurrence entre les régions et les acteurs pour l'appropriation des ressources se soit exacerbée à la suite de la rationalisation des commissions scolaires, et avec la déconcentration des pouvoirs de ces dernières vers les écoles.
Au chapitre de la gestion des ressources, l'un des défis majeurs de la gouvernance du système éducatif consiste donc à créer, puis à conserver un équilibre entre, d'une part, une attribution centralisée des ressources en fonction de critères sociodémographiques qui garantiraient une régulation équitable du système éducatif et, d'autre part, la reconnaissance des meilleures initiatives locales et des pratiques les plus efficaces et efficientes. Cela implique une connaissance approfondie de l'éventail des projets mis en œuvre dans les écoles et une évaluation de leurs effets et de leurs impacts, de manière à pouvoir déterminer les « approches gagnantes » et éviter de répéter l'erreur consistant à « faire toujours plus la même chose ».
Il ressort également de l'analyse que cette tension politique entre la centralisation et la décentralisation des décisions et de la gestion a donné lieu à la multiplication et à la superposition des paliers d'expertise, de contrôle et d'intervention, contribuant ainsi à une bureaucratisation de ce champ d'intervention. Cette bureaucratisation a engendré une certaine confusion dans le partage des rôles et des pouvoirs entre les divers acteurs du système, laquelle se traduit par certaines incohérences de coordination et par l'absence de mécanismes clairs et efficaces de reddition de comptes. La bureaucratisation s'est accompagnée d'une multiplication des intervenants dans le domaine de la prise en charge des problèmes liés à la pauvreté, d'une professionnalisation du champ, et de la montée d'un pouvoir technoscientifique. L'arène politique semble donc caractérisée par un certain néo-corporatisme. Cette constatation d'ensemble ouvre sur de multiples voies de réflexion. Nous en retenons trois. D'abord, indépendamment de l'approche privilégiée (plus ou moins décentralisée), une « dé-bureaucratisation » de ce champ d'intervention et une simplification de l'organigramme s'imposent. En particulier, il convient de clarifier le partage des rôles, des pouvoirs et des responsabilités entre les divers acteurs du monde de l'éducation, ainsi que les mécanismes de reddition de comptes.
La prégnance de ce néo-corporatisme suggère également qu'il est impératif de soulever de nouveau une épineuse question de nature politique, qui n'a pas fait l'objet d'une grande attention au cours des dernières années : Comment faire en sorte que le bien commun (la lutte contre la pauvreté et contre les inégalités scolaires et la promotion de l'égalité des chances en éducation) motive les actions des acteurs et prime sur les intérêts particuliers?
La concurrence politique influence aussi la mise en œuvre des politiques. À ce chapitre, l'expérience passée nous convie à nous appuyer sur les connaissances éprouvées en ce domaine pour rechercher un équilibre renégocié entre les initiatives émanant de l'autorité centrale (*top-down*) et celles émergeant des milieux locaux (*bottom-up*). L'établissement d'un tel nouvel équilibre de la gouvernance scolaire requiert une certaine sagesse inspirée des connaissances acquises sur les facteurs contribuant au succès de l'implantation des politiques éducatives. Citons, à titre d'exemples :

- le fait que les réformes ambitieuses réussissent généralement mieux que les efforts ciblés;
- la gestion du processus de changement au niveau local est un élément clé de la réussite;
- les approches ayant déjà fait leurs preuves et celles qui se fondent sur les connaissances scientifiques éprouvées donnent toujours de meilleurs résultats que des initiatives relevant du sens commun;
- les approches centralisées fonctionnent bien si, et seulement si, certaines conditions sont réunies, en particulier l'adhésion des acteurs aux finalités de la politique, l'implication des enseignantes et des enseignants dans l'élaboration des stratégies d'implantation au niveau local, le soutien suffisant et continu fourni aux écoles et au personnel, et le leadership des directions d'école et des commissions scolaires;
- l'adoption de modes de gestion et d'allocation des ressources visant à soutenir l'implantation locale;
- l'engagement des acteurs dans le changement, fondé sur leur implication dans la planification et le processus de changement;

- les connaissances et le savoir-faire des enseignantes et des enseignants sont des facteurs importants du succès et, en ce sens, la formation initiale et continue de même que le soutien en classe constituent des conditions sine qua non de la réussite de l'implantation d'une politique éducative.

Une évaluation à renforcer

En ce qui a trait à l'évaluation des diverses politiques et mesures effectuée jusqu'à tout récemment, un bilan relativement négatif s'impose. On s'étonne en effet du manque d'efforts systématiques consentis à ce chapitre, et de l'absence d'une culture d'évaluation dans le domaine pourtant prioritaire des politiques éducatives. Malgré des réserves au regard de la méthodologie de certains travaux, les évaluations existantes — en particulier les évaluations externes — s'avèrent assez sévères et n'attribuent que peu d'impacts substantiels aux programmes analysés. Les résultats d'ensemble, très similaires à ceux que l'on retrouve dans les recherches conduites sur le continent nord-américain, sont mitigés et font preuve de la persistance du poids associé à la défavorisation.

Ce dur verdict semble avoir entraîné un repli défensif des milieux de pratique, qui s'est surtout traduit par la promotion d'évaluations internes. L'engouement pour l'autoévaluation semble, dans plusieurs cas, avoir donné lieu à une confusion entre l'évaluation de la satisfaction des intervenants à l'égard des projets auxquels ils participent et l'évaluation des effets des politiques sur l'école, les élèves et leur famille. On peut parler ici d'un détournement de l'objet d'étude ou d'une redéfinition du référentiel d'évaluation à des fins stratégiques institutionnelles (refuser de s'engager, masquer ses échecs, protéger ses ressources et se prémunir contre les critiques).

L'absence, la faiblesse ou le manque d'objectivité des évaluations entretiennent une vacuité historique qui fait en sorte qu'on répète certaines erreurs ou qu'on reproduit des formules d'intervention dont l'efficacité n'est pas éprouvée ou, pire encore, dont l'inefficacité est démontrée. Cette même vacuité historique a malheureusement des implications pratiques significatives. La méconnaissance des approches et des stratégies pédagogiques efficaces en matière d'intervention auprès des élèves issus de milieux défavorisés, malgré l'importance accordée à cet aspect des solutions au cours des 30 dernières années, constitue un véritable mystère. On sait déjà que de nombreux jeunes décrocheurs issus de milieux défavorisés disposent des capacités suffisantes pour réussir. On sait aussi que des pratiques efficaces ont été élaborées au cours des ans. Ce que l'on sait moins, c'est pourquoi ces pratiques ne sont pas davantage connues et appliquées. Les connaissances scientifiques et les pratiques « gagnantes » étant bien connues, leur diffusion et le soutien aux milieux de pratique apparaissent donc comme des voies d'action à privilégier.

En outre, alors qu'une vision institutionnelle ou experte du problème est favorisée, le peu de cas qui est fait de la parole des premiers concernés et du rapport à l'école des familles et des enfants pauvres laisse perplexe. Comment faire émerger une explication du problème de la pauvreté à l'école qui s'enracinerait dans la perspective des milieux défavorisés? Cet élément devrait être l'une des assises de tout projet d'une école qui serait à la fois adaptée à son milieu et tenue à des standards de qualité.

Reste enfin l'épineux problème des résistances engendrées par l'évaluation dans les milieux scolaires. Il faudrait que les acteurs du monde éducatif se dotent d'une culture commune de l'évaluation des politiques, des programmes et des pratiques qui atténuerait les craintes, engendrerait un climat de confiance et encouragerait l'engagement des acteurs. L'étude des politiques scolaires d'intervention auprès des milieux défavorisés québécois suggère à cet égard quelques préceptes :

- Fonder l'évaluation sur les notions d'efficacité, d'efficience et d'équité qui cibleraient la qualité de l'éducation, plutôt que la performance;
- Préconiser une participation active des divers acteurs du monde éducatif;
- Diffuser adéquatement les connaissances pertinentes et soutenir les acteurs dans la dynamique des changements;
- Opter pour la mixité des méthodes (quantitatives et qualitatives) d'évaluation des impacts et effets des interventions;
- Évaluer ces effets dans une perspective de pilotage et d'ajustement des politiques et des programmes pour en favoriser le succès, plutôt que mesurer la seule performance.

M. Marc-André Deniger est professeur au Département d'administration et fondements de l'éducation, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

---

1. Le présent texte est une adaptation de la version plus longue de l'article suivant : DENIGER, M. A. et G. ROY, « L'itinéraire québécois des politiques scolaires d'intervention en milieux défavorisés », dans K. FROLICH et autres, *Les inégalités sociales de santé au Québec*, Presses de l'Université de Montréal, 2008, p. 293-325.

Pauvreté et défavorisation, de l'isolement social à la réussite scolaire

par Martine Hart

Reconnaître les caractéristiques de la défavorisation et mettre en œuvre des moyens dans la classe et dans l'école pour en contrer les effets défavorables, voilà un défi de taille pour les écoles en milieu défavorisé.

Le Programme de soutien à l'école montréalaise et la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) sont des outils que propose le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour soutenir le milieu éducatif québécois. Ils permettent aux écoles de milieux défavorisés de contrer les facteurs de risque qui rendent vulnérables les élèves dans leur cheminement scolaire.

Les différents visages de la pauvreté et de la défavorisation

La pauvreté, un concept souvent associé aux faibles revenus qui ne permettent pas de subvenir à ses besoins matériels essentiels, dépasse largement l'inaccessibilité au luxe. Elle conduit vers un long processus d'isolement social. « Être pauvre, c'est être isolé socialement et être confronté à toutes sortes de ruptures : rupture avec le milieu scolaire, le marché du travail, les activités sportives, la culture sous toutes ses formes[1]. »

Quant à la défavorisation, elle est « un état de désavantage relatif d'individus, de familles ou de groupes par rapport à un ensemble auquel ils appartiennent, soit une communauté locale, une région ou une nation[2] » (Townsend 1987). La défavorisation peut être matérielle ou sociale et elle se présente sous différents visages. Qu'elle soit liée à des conditions sociales, culturelles ou économiques difficiles, elle résulte d'un ensemble de facteurs en interaction qui peuvent avoir des conséquences négatives sur la famille et sur l'élève, « augmentant les risques d'échec scolaire et les difficultés d'ordre social ou comportemental, qui à leur tour augmentent les risques de décrochage et les problèmes d'intégration des jeunes[3] ».

Parmi les conséquences négatives sur la famille, le sentiment d'insécurité ou d'impuissance, la perte des espoirs de changer ses conditions de vie, les problèmes de santé et la transformation des attitudes et des comportements ne sont là que quelques-unes des raisons qui mènent à l'isolement social. La défavorisation peut être une situation transitoire, occasionnelle, temporaire, récurrente, de longue durée ou persistante, selon le contexte et les conditions qui la caractérisent. On peut l'observer en milieu urbain, semi-urbain ou rural.

Pour déterminer si une école se trouve en milieu défavorisé, le MELS utilise deux indices de défavorisation. Celui du milieu socio-économique (IMSE), un indice composé qui utilise la proportion de mères sous-scolarisées, sans diplôme d'études secondaires (2/3 de l'indice) et la proportion de parents sans emploi (1/3 de l'indice). Le second indice, celui du seuil de faible revenu (SFR), mesure la proportion de familles vivant autour ou sous le seuil de faible revenu établi par Statistique Canada.

Les facteurs de risque et les facteurs de protection qui ont un impact sur la réussite des élèves issus d'un milieu défavorisé

Nombreux sont les facteurs de risque qui rendent vulnérables les jeunes dans leur cheminement scolaire. Ils peuvent être liés à la famille ou à la communauté, ou être d'ordre personnel ou scolaire.

Des facteurs de risque liés à la famille

- Accumulation des difficultés;
- Faible scolarité des parents;
- Pratiques éducatives dans les familles qui ne favorisent pas le soutien, la stimulation ni la supervision;
- Isolement social, absence d'un réseau d'entraide pouvant répondre aux besoins particuliers des familles et des jeunes.

Des facteurs de risque liés au milieu scolaire

- Croyances négatives du personnel à l'égard des possibilités de réussite des élèves issus d'un milieu défavorisé et de sa capacité d'agir pour améliorer la situation;
- École et personnel enseignant qui ont des attentes peu élevées à l'égard de la performance de leurs élèves;
- Relations conflictuelles entre les élèves et le personnel enseignant;
- Climat scolaire peu favorable (relations humaines, pratiques éducatives, sécurité, justice, appartenance);
- Peu de collaboration et de communication entre l'école, le personnel enseignant et les familles, pour tenir compte des caractéristiques et des besoins des jeunes et de leurs parents qui vivent en milieu défavorisé[4].

Par ailleurs, plusieurs facteurs de protection peuvent diminuer les effets négatifs des facteurs de risque et ainsi avoir un effet positif sur la réussite des jeunes.

Des facteurs de protection liés à la famille

- Cohésion familiale et soutien de la famille élargie et de la communauté environnante, incluant l'école;
- Scolarisation plus élevée des parents et bonne attitude envers l'école et l'apprentissage;
- Attitudes positives des parents face à l'éducation, l'école, l'apprentissage, les tâches scolaires, la réussite et la poursuite des études;

- Ouverture des parents à l'égard de la communication écrite et importance accordée à la langue de façon générale;
- Pratiques éducatives dans les familles.

Des facteurs de protection liés au milieu scolaire

- Croyances positives du personnel à l'égard des milieux défavorisés;
- Pratiques de gestion qui soutiennent le changement et l'implication professionnelle du personnel;
- Climat scolaire paisible et favorable;
- Pratiques adaptées aux besoins et aux caractéristiques des élèves;
- Qualité des relations entre les enseignants et les élèves;
- Collaboration et communication satisfaisantes entre l'école, le personnel enseignant et les familles[5].

L'école a un pouvoir sur certains aspects déterminants de la réussite de l'élève, entre autres sur les expériences de lecture des jeunes, leur attitude face à l'école, leurs aspirations scolaires sociales et professionnelles, les connaissances et les stratégies utiles à la réalisation des apprentissages, ainsi que sur leurs comportements sociaux.
Il est donc essentiel que le milieu scolaire procède à une analyse exhaustive de la situation, pour déterminer les facteurs explicatifs de la réussite ou de l'échec des élèves et cibler les aspects importants à travailler pour favoriser la réussite scolaire.

Deux outils pour contrer les effets de la défavorisation : le Programme de soutien à l'école montréalaise et la stratégie d'intervention Agir autrement

Le Programme de soutien à l'école montréalaise cible une centaine d'écoles de milieux défavorisés de l'île de Montréal. « L'objectif du programme est de soutenir la réussite personnelle et la réussite des apprentissages chez l'ensemble des élèves issus de milieux défavorisés, en tenant compte de leurs besoins ainsi que de leurs ressources tout en contribuant à la mise en place d'une communauté éducative engagée[6]. »
Ce programme s'articule autour de quatre axes d'intervention et d'orientations qui y sont liées ainsi que de sept mesures qui sont des moyens mis en œuvre dans les écoles. Les acteurs du milieu scolaire travaillent de manière concertée pour l'amélioration de la réussite. Les sept mesures sont reconnues par la recherche pour leurs effets positifs sur la réussite. Elles sont interdépendantes et favorisent l'atteinte des objectifs de l'école et le développement des compétences déterminées dans le Programme de formation de l'école québécoise.

Quatre axes d'intervention

1. Le soutien des équipes-écoles et de leurs partenaires dans la mise en œuvre des sept mesures du programme;
2. La contribution à la mise en place d'une communauté éducative engagée dans le développement professionnel de ses acteurs, soit le personnel enseignant, les directions d'école, le personnel professionnel, le personnel des services de garde ainsi que les partenaires culturels et communautaires;
3. Le développement des mesures, en collaboration avec les écoles et leurs partenaires;
4. Les activités de recherche dans le but d'évaluer le programme et de l'améliorer.

Sept mesures

1. Pratiques éducatives au service de l'apprentissage de tous;
2. Développement de la compétence à lire;
3. Approche orientante;
4. Développement professionnel de la direction et de l'équipe-école;
5. Accès aux ressources culturelles;
6. Collaboration avec les familles;
7. Collaboration avec la communauté.

Un comité de coordination gère le Programme de soutien à l'école montréalaise et encadre ses activités. De plus, il définit les orientations du programme et les services collectifs offerts aux écoles, répartit les ressources et voit à l'évaluation du programme.
Une équipe professionnelle soutient la mise en œuvre des sept mesures auprès des équipes-écoles, des directions d'école, des formateurs, du personnel des services de garde ainsi que des ressources professionnelles.
Pour sa part, la stratégie d'intervention *Agir autrement* « vise, à travers ses orientations et ses objectifs nationaux, l'adaptation des pratiques, tant à l'échelle de l'école qu'à celle des classes, pour assurer une plus grande réussite des élèves issus d'un milieu défavorisé et réduire ainsi les inégalités scolaires que l'on trouve en fonction du milieu socioéconomique dont sont issus les élèves[7] ».
La stratégie, qui a été implantée en 2002-2003 dans près de 200 écoles secondaires de milieux défavorisés de l'ensemble du territoire québécois, s'étend maintenant à près de 800 écoles primaires ou secondaires. Plusieurs intervenants du milieu éducatif travaillent de concert à l'implantation et à la mise en œuvre de la SIAA dans les écoles. Un comité national de pilotage en effectue le suivi. La coordination des interventions en milieu défavorisé fournit aux commissions scolaires des indications précises sur les différents aspects de la stratégie. Les directions régionales ou les Services à la communauté anglophone font le suivi de la mise en œuvre de la stratégie et soutiennent les commissions scolaires pour l'analyse de la situation, la rédaction, l'évaluation et les planifications des écoles ciblées. Les commissions scolaires soutiennent et accompagnent les écoles en milieu défavorisé. Chaque école fait le portrait et l'analyse de situation qui lui permet d'établir des priorités de travail, d'élaborer des orientations et des objectifs et de choisir les moyens efficaces à mettre en place pour favoriser la réussite des élèves.
Les trois grandes orientations de la SIAA convergent vers la réussite de l'élève :

1. Hausse du taux de réussite des élèves;
2. Amélioration du « potentiel éducatif » de la communauté éducative;
3. Création de conditions favorisant la mise en œuvre de la stratégie dans les écoles ciblées par la SIAA.

À ces orientations sont liés neuf objectifs nationaux :
Objectifs nationaux

1. Améliorer la réussite des élèves sur le plan de l'instruction;

2. Améliorer la réussite des élèves sur le plan de la socialisation;
3. Améliorer la réussite des élèves sur le plan de la qualification;
4. Améliorer la perception qu'ont les élèves, leur famille et les différentes catégories de personnel du climat de leur école (éducatif, relationnel, de justice, de sécurité et d'appartenance);
5. Accroître l'implication professionnelle des différentes catégories de personnel des écoles, notamment le personnel enseignant;
6. Accroître la collaboration entre les différentes catégories de personnel des écoles engagées dans la stratégie et les familles de leurs élèves;
7. Accroître la collaboration entre les écoles engagées dans la stratégie et les autres partenaires externes de la communauté;
8. Assurer la continuité des interventions et des services pertinents mis en place;
9. Mettre en place un processus continu de planification, de mise en œuvre et de pilotage[8].

Un partenariat pour la réussite

L'équipe professionnelle du Programme de soutien à l'école montréalaise, en plus de mettre en œuvre les sept mesures du programme, s'associe à des partenaires pour créer des infrastructures essentielles à la réalisation de projets particuliers. Des projets avec des musées et des organismes en collaboration avec le personnel enseignant sont réalisés pour favoriser l'apprentissage des élèves dans différents domaines.

L'équipe voit également à établir des liens avec des partenaires communautaires pour élaborer des projets de formation. Elle travaille étroitement avec les écoles dans divers projets de développement ainsi qu'avec le milieu universitaire dans des recherches collaboratives. De plus, elle produit des outils et des modèles d'intervention pour soutenir la mise en œuvre des mesures dans les écoles.

Par ses interventions, l'équipe de travail du programme soutient les écoles en s'ajustant constamment à leurs besoins particuliers. Les sept mesures peuvent concerner tous les milieux, alors que les interventions dans chacune des écoles sont planifiées en fonction de leurs besoins spécifiques. Les diverses façons d'intervenir ont toutes pour but de « favoriser l'autonomie et la responsabilité de l'école[9] ».

Le bilan effectué pour mesurer les résultats et les retombées du Programme de soutien à l'école montréalaise permet de constater des effets positifs de son implantation. La diminution du retard scolaire, l'augmentation du taux de persévérance des élèves, les modifications des pratiques en classe, la mise en œuvre des sept mesures et la croissance du taux de participation et de satisfaction des participants aux diverses activités attestent des changements positifs observés chez les élèves, le personnel des écoles impliquées et les partenaires du milieu. De plus en plus, l'écart culturel se réduit entre les élèves, leurs familles et l'école. La stratégie d'intervention *Agir autrement* vise une approche systémique où plusieurs partenaires sont impliqués dans la réussite des jeunes et elle mise sur des pratiques prometteuses qui font la différence en milieu défavorisé. Les différents intervenants (le personnel de l'école, les élèves, les familles et les autres partenaires de la communauté) participent activement à la planification de l'analyse de situation du milieu. Ils établissent des priorités de travail et choisissent des solutions ou des modèles d'intervention qui sont adaptés à leur milieu et qui entraînent des effets durables.

Les pratiques et les conditions prometteuses doivent être basées sur des données de recherche probantes. Elles sont ciblées en fonction des facteurs explicatifs des problématiques propres à chaque milieu. Elles sont planifiées et intègrent des conditions de mise en œuvre. Elles sont significatives, car elles mobilisent tous les partenaires et répondent aux besoins particuliers du milieu. Si toutes ces caractéristiques sont respectées, les pratiques démontreront une plus grande efficacité et engendreront un changement réel et durable dans le milieu.

Par ce partenariat dans une approche systémique, la SIAA permet donc à chaque école participante de mettre en place des moyens efficaces et durables pour favoriser la réussite de ses élèves et s'assurer de les mener à la qualification et à la diplomation.

Conclusion

La défavorisation est un état de désavantage complexe qui met en relief un ensemble de facteurs en interaction qui peuvent nuire à la réussite et à la persévérance scolaire des élèves issus de milieux défavorisés. Il est primordial que les différents partenaires travaillent de concert à la mise en œuvre de moyens réalistes, adaptés à chacun des milieux et déterminés à la suite d'une minutieuse analyse de la situation. Appliqués dans une approche systémique, ces moyens seront plus efficaces et plus durables pour assurer la réussite des élèves.

M^me^ Martine Hart est conseillère pédagogique et intervenante en milieu défavorisé (IMD) pour la SIAA, à la Commission scolaire Marie-Victorin.

---

1. Extrait du film *Pauvres de vous*, École montréalaise.
2. Programme de soutien à l'école montréalaise, p. 9.
3. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Démarrage et intégration des écoles primaires et des nouvelles écoles secondaires participant à la stratégie d'intervention* Agir autrement *en 2007-2008*.
4. *Coordination des interventions en milieu défavorisé — Vue d'ensemble — Milieux défavorisés et facteurs en cause*, document de travail.
5. *Coordination des interventions en milieu défavorisé – Vue d'ensemble – Milieux défavorisés et facteurs en cause*, document de travail.
6. *Programme de soutien à l'école montréalaise*, p. 8.
7. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Démarrage et intégration des écoles primaires et des nouvelles écoles secondaires participant à la stratégie d'intervention* Agir autrement *en 2007-2008*.
8. *Coordination des interventions en milieu défavorisé — Milieux défavorisés, objectifs de la SIAA et conditions d'efficacité des interventions en milieu défavorisé*, Rencontre relative à la stratégie *Agir autrement*.
9. *Programme de soutien à l'école montréalaise — Bilan sommaire, douze années de mise en œuvre, de 1997-1998 à 2008-2009*, p. 26.

Politique sociale, inégalités sociales et réussite : leçons de l'Europe

par Jake Murdoch

Dans le présent texte, nous nous intéresserons à l'organisation des systèmes éducatifs de la scolarité obligatoire (16 ans, au Québec) et aux inégalités de réussite scolaire qui peuvent être associées à l'origine sociale des élèves. Nous présenterons la situation dans certains pays européens afin de mieux comprendre celle du Québec.

Les élèves des milieux défavorisés (milieux ainsi déterminés, entre autres, selon le niveau de scolarité des parents) affichent souvent des résultats scolaires moins bons, à savoir des résultats aux examens plus faibles, ou plus de décrochage. Ces inégalités d'origine peuvent être aussi accentuées ou réduites par les politiques.

Dans le cadre du projet du Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (GERESE), financé par la Commission européenne, les chercheurs de différents pays ont voulu analyser le rôle des systèmes éducatifs face aux inégalités sociales. En d'autres termes, ils se sont posé la question suivante : « Les systèmes éducatifs de l'Union européenne ont-ils un rôle amplificateur ou réducteur des inégalités contextuelles? » (GERESE 2005). Selon leurs analyses, en utilisant les données disponibles, il s'avère qu'en Irlande, en Finlande, en Espagne et au Portugal, les systèmes éducatifs réduisent les inégalités sociales, lesquelles existent déjà en dehors de l'école (et sont plus marquées dans les deux derniers pays). Par contre, en Allemagne, en Belgique, aux Pays-Bas et en Grèce, les systèmes ne réduisent pas les inégalités existantes et semblent même en produire de nouvelles, relativement à la réussite scolaire.

On peut se demander quelles sont les caractéristiques de ces systèmes qui, soit réduisent, soit augmentent les inégalités. Les systèmes éducatifs européens, comme c'est le cas ailleurs, sont très divers du point de vue de leur organisation; il est donc difficile d'identifier un facteur unique qui puisse expliquer les résultats du projet GERESE. Cela dit, la littérature existante récente (Duru-Bellat 2003) pointe deux explications intéressantes :

- le degré de différenciation officielle dans les parcours des élèves du secondaire;
- le degré de liberté du choix de l'école par les parents.

Quatre modèles de différenciation des parcours au secondaire

Mons a établi, au début des années 2000, une typologie des systèmes éducatifs dans les pays développés en fonction de leur degré de différenciation des parcours des élèves (Mons 2004). Cette typologie comporte quatre modalités :

1. **Modèle de séparation**
   Dans ce modèle, dès la fin de l'école primaire, les élèves sont orientés (en fonction de leurs résultats scolaires antérieurs) vers différentes filières parallèles. Ce modèle est appliqué par exemple en Allemagne, en Suisse, en Autriche et, dans une certaine mesure, en Belgique et aux Pays-Bas. Il correspond aux anciens cours classique, scientifique et général, qui existaient auparavant au Québec.
2. **Modèle d'intégration à la carte**
   Dans ce système, les élèves suivent un programme commun jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, mais au sein des écoles, ils sont regroupés dans des classes de niveaux différents. Ce modèle existe aussi dans les pays anglo-saxons (par exemple au Royaume-Uni, aux États-Unis et au Canada), ainsi qu'au Québec, avec les voies « enrichies ».
3. **Modèle d'intégration uniforme**
   Ici, les élèves suivent tous un tronc commun, mais avec possibilité de redoublement. Les pays qui ont adopté ce modèle sont, par exemple, la France, l'Espagne et le Portugal.
4. **Modèle d'intégration individualisée**
   Ce modèle individualise les parcours des élèves tout en assurant un accompagnement personnalisé. La Finlande, la Suède et le Danemark ont, entre autres, recours à ce modèle.

En utilisant cette typologie, Dupriez et Dumay (2006) montrent que les inégalités sociales de réussite scolaire sont présentes surtout dans les pays qui pratiquent le modèle de séparation (orientation précoce) et le sont moins dans celui de l'intégration individualisée. Les deux autres modèles se trouvent au milieu. Si on compare ces résultats avec ceux du projet GERESE (voir l'introduction), nous pourrions avancer que la différenciation des parcours au début du secondaire peut amplifier les inégalités sociales, relativement à la réussite scolaire, tandis que le suivi individuel peut avoir tendance à les réduire.

Par ailleurs, dans certains systèmes (avec ou sans différenciation des parcours), les écoles peuvent aussi légalement sélectionner leurs élèves (Jenkins et autres 2008). Bien que cette sélection soit basée principalement sur les résultats scolaires, les élèves d'origine modeste fréquenteraient davantage les écoles qui ont les performances les moins élevées (Marks 2005). Ce résultat s'expliquerait en partie par la possibilité qu'ont les parents de choisir l'école de leur enfant (Jenkins et autres 2008).

Liberté de choix parental

Afin de comprendre comment la liberté de choix parental pourrait augmenter les inégalités sociales, relativement à la réussite scolaire, il est nécessaire de tenir compte des différents facteurs associés à la liberté de choix. En effet, Hirtt (2007) nous informe que le degré de liberté de choix n'est pas seulement lié à la coexistence, dans un système, d'écoles privées et publiques, mais aussi à la proximité géographique des écoles (densité de l'offre scolaire), et particulièrement au degré de régulation de l'affectation des élèves dans les écoles publiques (suivant, par exemple, la présence ou l'absence d'une carte scolaire). En effet, selon les pays, le choix de l'école par les parents peut être limité légalement dans un rayon proche de leur lieu de résidence (présence d'une carte scolaire) ou être très ouvert géographiquement (absence de carte scolaire).

Les analyses des systèmes éducatifs européens menées par Hirtt montrent que les Pays-Bas, la Belgique, la Norvège et le Danemark ont la densité d'offre scolaire (proximité géographique des écoles) la plus forte, alors qu'elle est la plus faible en Autriche, en Espagne, en Irlande et surtout au Portugal. Quant à la présence du secteur privé, elle est importante, en termes d'effectif scolaire, aux Pays-Bas (plus des trois-quarts) et en Belgique (plus de la moitié), modérée au Royaume-Uni, en Espagne et en France (un à deux élèves sur cinq, soit entre 20 % et 40 %), et très faible (au maximum un élève sur dix) dans les autres pays. Enfin, le degré de régulation de l'affectation des élèves varie entre l'absence (ou la quasi-absence) d'une carte scolaire en Belgique, en Irlande et aux Pays-Bas et l'existence d'une carte scolaire stricte (ce qui est historiquement le cas en France, par exemple). Ailleurs, les parents peuvent demander, par exemple, un changement d'école, même s'il y a une carte scolaire (en Allemagne), ou bien on régule le choix des écoles lorsque la demande dépasse l'offre (en Espagne).
En prenant en compte ces trois critères (densité de l'offre, secteur privé et degré de régulation), qui peuvent ou non coexister dans les différents systèmes, les pays ayant le plus de liberté de choix sont les Pays-Bas et la Belgique, alors que cette liberté est très faible en Autriche, en Finlande, en Grèce et en Italie, et quasiment inexistante au Portugal. Pour terminer, Hirtt montre que plus la liberté de choix est présente dans un pays, plus les inégalités sont fortes (un système qui amplifie les inégalités, comme on le mentionnait en introduction). Cela signifie que les familles aisées (mieux informées et soucieuses du choix des écoles) semblent bénéficier davantage de ces mesures que les familles plus modestes. De même, les écoles dites défavorisées pourront « perdre » leurs meilleurs élèves au profit des écoles les mieux cotées, comme au Royaume-Uni (Hardman et Levacic 1999).

Réflexions sur le système québécois

Que nous apprennent ces résultats par rapport au système éducatif québécois? Peuvent-ils nous éclairer au regard de son équité? Il s'avère que, selon les résultats du test PISA, le Québec propose un système plutôt équitable (voir, par exemple, Bussière et autres 2001). L'organisation du système pourrait expliquer en partie cette situation. Deux éléments sont à prendre en compte : le faible degré de différenciation des parcours et la liberté de choix, quoique plus ou moins grande selon la situation géographique.
En ce qui concerne la différenciation, le Québec suit le modèle d'intégration à la carte. Il prend ici la forme d'un programme commun jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, mais avec le regroupement possible de certains élèves dans les écoles à vocation particulière (internationale, à option science, musique ou sport, etc.), et l'existence de voies enrichies. Il semble donc que le programme commun rende les résultats des élèves plus homogènes et donc, plus équitables. Par contre, les écoles à vocation particulière et les voies enrichies peuvent être moins fréquentées par les élèves issus de milieux défavorisés, en raison de la sélectivité scolaire et du fait que les familles ne verraient pas toujours l'intérêt de ces programmes pour leurs enfants.
En ce qui concerne la liberté de choix, il faut souligner que celle-ci existe essentiellement dans les grandes villes comme Montréal et Québec. Dans ces milieux urbains, deux des éléments de ce choix coexistent : la densité de l'offre scolaire et la présence d'un secteur privé important (environ un tiers de l'effectif scolaire au secondaire à Montréal). L'influence de la liberté de choix sur les inégalités sociales de réussite pourrait donc être plus importante dans les grandes villes que dans le reste du Québec (Blais et autres 2009), notamment en raison des écoles privées. Cependant, l'influence du choix est limitée à cause de la régulation de l'affectation des élèves dans les écoles publiques dans les grandes villes.

Conclusion

Nous avons montré que l'organisation du système éducatif peut augmenter ou réduire les inégalités sociales de réussite scolaire. L'existence d'une différenciation forte et précoce dans le parcours des élèves ainsi que la liberté de choix parental non régulé peuvent amplifier ces inégalités et même en produire de nouvelles.
Pour l'instant, le Québec possède un système relativement équitable; il peut exister quelques possibilités de différenciation de parcours ainsi qu'une liberté de choix, principalement dans les grandes villes. Cette situation d'équité pourrait toutefois être précaire si le Québec suivait l'exemple récent de la France. Ayant assoupli sa carte scolaire en 2007, ce pays connaît désormais un fort risque d'augmentation de la ghettoïsation sociale des écoles (Le Monde 2009).

M. Jake Murdoch est professeur adjoint au Département d'administration et de fondements de l'éducation, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Références bibliographiques

BLAIS, J.-G., P.-D. DESJARDINS et C. LESSARD. « Dix ans de palmarès des écoles - Le Québec est engagé sur une pente dangereuse », *Le Devoir*, samedi 26 et dimanche 27 septembre 2009.
BUSSIÈRE P. et autres. *À la hauteur : La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en science. Étude PISA de l'OCDE - Premiers résultats pour les Canadiens de 15 ans*, Développement des ressources humaines Canada, Statistiques Canada, Conseil des ministères de l'éducation (Canada), 2001, 97 p.
DUPRIEZ, V. et X. DUMAY. « Des systèmes meilleurs que d'autres », *Sciences Humaines*, Hors-série spécial n^{o} 5, novembre-décembre 2006, p. 12-15.
DURU-BELLAT, M. *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives, Principes de la planification de l'éducation*, n^{o} 78, UNESCO, IIPE, 2003, 97 p.
GERESE. *L'équité des systèmes éducatifs européens – Un ensemble d'indicateurs*, 2^{e} édition, Commission Européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, 2005, 157 p.
HIRTT, N. *Impact de la liberté de choix sur l'¹équité des systèmes éducatifs ouest-européens*, Bruxelles, Appel pour une école démocratique, 2007, 14 p.
JENKINS, S.-P., J. MICKLEWRIGHT et S.-V. SCHNEPF. « Social segregation in secondary schools: how does England compare with other countries? » *Oxford Review of Education*, vol. 34, n^{o} 1, 2008, p. 21-37.
HARDMAN, J. et R. LEVACIC. « La concurrence entre les établissements secondaires anglais : dynamisme et différenciation », *Carrefours de l'éducation*, n^{o} 7, 1999, p. 136-160.
« Carte scolaire : la Cour des comptes pointe un risque de ghettoïsation », *Le Monde*, 6 novembre 2009.
MARKS, G. « Cross-national differences and accounting for social class inequalities in education », *International Sociology*, vol. 20, n^{o} 4, 2005, p. 483-505.
MONS, N. *De l'école unifiée aux écoles plurielles. Évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*, thèse de doctorat, Dijon, Université de Bourgogne, 2004.

Les paradoxes de l'intervention en milieu défavorisé

par Jacques Tondreau

Dans les années 1960 et 1970, l'intervention en milieu défavorisé au Québec est née d'un optimisme quant à la capacité de développer une société et un système d'éducation plus égalitaires. La volonté des autorités politiques de l'époque à contrer les « carences» dues à l'origine sociale constituait un pas important en ce sens. Depuis ce temps, les programmes d'intervention en milieu défavorisé se sont succédé au Québec. Le plus récent d'entre eux est la stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA), mise en place en 2002 par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Contrairement aux interventions précédentes, cette stratégie a fait l'objet dès le départ d'un suivi de sa mise en œuvre et d'une évaluation de ses effets par une équipe de chercheurs sous l'égide du MELS.

Les résultats préliminaires de ce programme, qui ont fait l'objet d'un article dans un quotidien à l'été 2009[1], indiquent que malgré les efforts consentis, tant par le MELS que par le personnel des écoles, la SIAA n'a pas permis globalement de faire des gains en termes de réussite scolaire chez les élèves venant d'un milieu défavorisé. Les premières explications avancées pour interpréter cette contre-performance pointent, entre autres, du côté de la mise en œuvre laborieuse de ce programme, ainsi que de sa lourdeur, des facteurs qui ont rendu difficile son appropriation par le personnel des écoles[2].

Toutefois, une réflexion sur les prémisses et les intentions de la SIAA m'amène à conclure que ce programme s'est bâti et mis en place sur la base de quelques paradoxes qui peuvent expliquer les difficultés de cette stratégie d'intervention à atteindre ses objectifs. C'est à partir de mon expérience comme membre de la table nationale de pilotage de la SIAA depuis 2002 que j'aborde ci-après quelques-uns de ces paradoxes.

Une analyse de la pauvreté qui finit par ignorer la pauvreté

Le propre des programmes d'intervention en milieu défavorisé est de réduire le plus possible l'influence de l'origine sociale sur la réussite scolaire. Pour ce faire, les concepteurs de ces programmes font des analyses complexes, avec méthode et rigueur, de la réalité des jeunes et des causes du décrochage scolaire. Sans grande surprise, les résultats de ces analyses arrivent toujours aux mêmes conclusions, à quelques variantes près. Pour faire court, la pauvreté entrave le développement physique, affectif et intellectuel des enfants et a des impacts négatifs sur leurs possibilités d'apprentissage.

Dans le cas de la SIAA, les liens entre pauvreté et décrochage scolaire ont toujours été correctement faits. Ils indiquent que les élèves qui viennent d'un milieu défavorisé décrochent deux fois plus que ceux issus d'un milieu aisé. En somme, dans la SIAA, les concepteurs et les autorités politiques établissent très bien les effets de la pauvreté. Le hic, c'est qu'une fois le bon diagnostic posé, on laisse aux autres la charge d'administrer le remède.

Après sept ans de présence à la table nationale de pilotage de la SIAA, je n'ai que très rarement entendu parler de la pauvreté, de son caractère délétère, de l'importance d'engager une lutte pour l'éradiquer ou des liens à faire avec d'autres ministères ou programmes en ce sens. Bref, le principal déterminant du décrochage scolaire n'est pas une préoccupation discutée à cette table. Ironiquement, on pourrait dire que si la pauvreté avait un siège à cette instance, il serait toujours vide…

Avec cette approche, on finit par centrer les interventions sur les difficultés d'intégration à l'école des enfants de familles démunies tout en oubliant que la pauvreté est une cause de ces difficultés. Pourtant, un élève qui vit en milieu défavorisé n'est pas le fruit du hasard; s'il est pauvre, c'est que ses parents sont pauvres. Et ces derniers ne sont pas eux-mêmes le fruit du hasard. Certes, la table nationale de pilotage n'a pas pour mission première de redresser les travers d'un capitalisme créateur d'inégalités économiques; elle a cependant la responsabilité de faire les liens pertinents avec les politiques gouvernementales qui abordent la question de la pauvreté.

Quand l'intervention en milieu défavorisé fait de la procrastination

La procrastination, c'est remettre à demain ce qui peut être fait aujourd'hui. C'est l'impression que laisse la SIAA. À ma connaissance, lors du lancement officiel de la stratégie en 2002, personne n'a demandé, sur la place publique, au nom de quelle logique ce programme devait intervenir d'abord auprès des élèves des écoles secondaires. En fait, depuis bien des années déjà, de nombreuses recherches indiquent que parmi toutes les interventions proposées pour contrer les difficultés scolaires et l'abandon prématuré des études, celles qui visent à agir tôt auprès des enfants, avant et au tout début de la scolarisation, ont fait amplement leurs preuves.

L'intervention précoce et intensive, soutenue particulièrement par du personnel scolaire en nombre suffisant, est un moyen privilégié pour assurer la réussite éducative des jeunes, notamment ceux qui viennent d'un milieu défavorisé. Dans la même veine, l'alphabétisation des adultes faiblement scolarisés — et qui ont des enfants — constitue un autre moyen fort important pour aider les élèves dans les débuts de leur scolarité. Une part importante de la variation du décrochage scolaire s'explique d'ailleurs par l'absence de diplôme chez les parents.

Ce n'est donc pas seulement en s'attaquant au « problème » au secondaire, au moment où il a pris souvent beaucoup d'ampleur, qu'on va changer quelque chose au décrochage scolaire. C'est prendre le problème à l'envers. Pourtant, la SIAA a été envisagée dans cette optique. Durant les sept premières années de la stratégie, les efforts ont été concentrés dans près de 200 écoles secondaires. Pour contrer le décrochage scolaire, on a cru qu'il fallait en priorité intervenir auprès des jeunes qui étaient sur le point d'abandonner leurs études. Pourtant, pour la plupart d'entre eux, la trajectoire scolaire est une somme de difficultés cumulées au fil des années passées dans le système d'éducation, difficultés qui ont pris forme le plus souvent dès l'entrée au préscolaire.

La SIAA a toutefois modifié son approche il y a deux ans afin d'intégrer les écoles primaires à la stratégie. Il faut saluer ce changement de cap, même si les ressources consenties à ces écoles sont nettement insuffisantes. Ainsi, il sera possible d'intervenir dès la maternelle auprès des enfants, de faire un suivi au primaire, poursuivre l'intervention lors du passage au secondaire, et ultimement, jusqu'à l'obtention d'un premier diplôme. Le nouveau plan sur la persévérance scolaire *L'école, j'y tiens!* prend aussi en compte cette variable. Chaque commission scolaire devra dorénavant être en communication avec tous les services de garde de son territoire, afin qu'un dossier puisse être transmis du service de garde à la maternelle. Ainsi, le personnel des écoles pourra être informé au sujet de la nature des difficultés

éprouvées par les enfants qui arrivent à l'éducation préscolaire, et ainsi pouvoir agir plus rapidement. Il reste à voir si les actions dans les commissions scolaires s'accorderont à cette volonté du ministère.

Des politiques éducatives qui vont en sens contraire

Les nombreuses orientations et politiques ministérielles en éducation ne vont pas toujours dans la même direction. Pourtant, l'efficacité de ces dernières repose pour une bonne part sur leur cohérence et leur capacité à orienter l'action gouvernementale vers un même but, soit la réussite éducative des jeunes. Ce n'est pas ce qui se passe en ce moment.

Cela est patent dans la question de la réussite des élèves issus de milieu défavorisé. Dans les programmes d'intervention du type SIAA, on met beaucoup d'énergie, et il faut bien le dire, beaucoup d'argent, pour que les élèves venant d'un tel milieu puissent bénéficier des meilleures conditions d'apprentissage et de réussite possible, dans une optique d'égalité des chances. Cependant, alors que la main gauche du MELS travaille à rendre concret cet idéal d'égalité des chances, la main droite encourage la concurrence entre les écoles et la sélection scolaire. Cela nuit considérablement aux écoles en milieu défavorisé et à leurs élèves. Par la magie de la réduction des dissonances cognitives, ces contradictions sont résorbées par le MELS dans un discours politique sur la persévérance scolaire.

Il n'est pas superflu de rappeler qu'un élève de milieu aisé a plus de chances d'être un bon élève et, conséquemment, d'avoir plus d'occasions de se voir offrir une éducation de qualité dans les établissements scolaires. L'inverse est aussi vrai. Un élève de milieu défavorisé court plus de risques d'être un élève en difficulté d'apprentissage et d'être placé dans des conditions moins propices à sa réussite. Des politiques éducatives cohérentes et résolument axées sur l'égalité des chances pourraient réduire les écarts entre les deux groupes. L'exemple de la Finlande est éloquent à ce chapitre. Aucune pratique de sélection n'est tolérée dans la période de la scolarité obligatoire (jusqu'en 3^{e} secondaire) et l'école privée n'y est pas subventionnée par des fonds publics. Ce pays obtient les meilleurs résultats en matière de réussite scolaire, ainsi que le démontrent les grandes enquêtes internationales.

Un autre exemple de contradictions entre les politiques éducatives nous est donné par les nouvelles dispositions de la Loi sur l'instruction publique (LIP), qui découlent de l'adoption du projet de loi 88, en octobre 2008. En vertu de ces dispositions, toutes les commissions scolaires doivent dorénavant signer une convention de partenariat avec le MELS dans laquelle une cible de diplomation à atteindre est fixée par le ministère. Pour l'ensemble du Québec, cette cible est fixée à 80 % de diplomation avant l'âge de 20 ans. Au cours de l'automne 2009, plusieurs commissions scolaires se sont vu assigner des attentes fort différentes à ce chapitre.

Ainsi, aux commissions scolaires de Montréal et des Samares, le MELS demande une augmentation du taux de diplomation respectivement de 57 % à 70 % et de 56 % à 69 %, soit des hausses de l'ordre de 13 % dans les deux cas. La situation est fort différente pour les commissions scolaires des Découvreurs et Lester-B.-Pearson, puisque les efforts demandés sont beaucoup plus modestes. En fait, la première doit augmenter son taux de diplomation de 84 % à 88 %, et la seconde, de 82 % à 88 %, soit des augmentations respectives de 4 % et 6 %.

Or, il faut savoir que les commissions scolaires de Montréal et des Samares œuvrent dans les milieux parmi les plus défavorisés de la province, là où se concentrent le plus de jeunes en difficulté scolaire[3]. Les commissions scolaires des Découvreurs et Lester-B.-Pearson interviennent en milieu beaucoup plus aisé[4]. En somme, on demande à ceux qui ont moins d'en faire plus. L'essentiel de l'effort pour augmenter le taux de diplomation va donc reposer sur les épaules des écoles qui doivent déjà en faire beaucoup, compte tenu de l'origine sociale de leurs élèves. Nul besoin d'être sociologue pour flairer ici une odeur d'injustice sociale.

Et à la fin, que faire?

Les leçons tirées des dernières années de mise en œuvre de la SIAA ont porté quelques fruits. Les récents réaménagements effectués par le MELS dans ce programme laissent présager que plus de jeunes issus d'un milieu défavorisé pourront en profiter. Mais il reste encore beaucoup à faire avant de crier victoire. Deux aspects m'interpellent particulièrement.

D'abord, la question des politiques éducatives. Un regard sur l'évolution de la société québécoise des vingt dernières années montre que plus nous sommes égaux en droit, plus les inégalités de fait sont nombreuses. L'école est le reflet de cette réalité. Les politiques éducatives parlent toujours plus d'égalité, alors que les inégalités entre les écoles et les élèves vont grandissantes. Ma conviction est que tant que ces politiques continueront à encourager la concurrence entre les écoles privées et les écoles publiques ainsi que la croissance des projets pédagogiques sélectifs dans les écoles publiques, on ne fera que creuser davantage le fossé entre les élèves de milieu aisé et ceux de milieu défavorisé. Et c'est au personnel des écoles, déjà surchargé, à qui l'on demandera de pallier les incohérences des politiques éducatives.

Ensuite, la question de l'expertise. Ceux qui conçoivent des programmes comme la SIAA sont souvent des spécialistes de la complexité du monde de l'éducation et des problèmes de décrochage scolaire. Toutefois, peu d'entre eux sont en mesure d'évaluer à quel point le personnel des écoles doit déployer des trésors d'imagination pour composer avec cette complexité. Il en résulte que les concepteurs de programmes sont très savants sur les causes du décrochage scolaire, mais peu performants lorsque vient le temps de proposer des solutions concrètes et applicables dans les écoles[5]. C'est pourquoi j'en viens à penser qu'au moins un praticien devrait faire partie de la table de pilotage. Il pourrait rappeler régulièrement qu'il faut demeurer humble devant cet univers complexe que représente l'école qui œuvre en milieu défavorisé et l'élève en difficulté scolaire, qui cherche à apprendre.

M. Jacques Tondreau est sociologue et conseiller à la Centrale des syndicats du Québec (CSQ).

---

1. Clairandrée CAUCHY, « Échec de la lutte au décrochage », *Le Devoir*, 9 juillet 2009.
2. Mince consolation, un bon nombre de programmes d'intervention en milieu défavorisé dans le monde connaissent les mêmes difficultés. Voir Marc DEMEUSE et autres, *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*, Paris, Institut national de la recherche pédagogique, 2008, 454 p.
3. La Commission scolaire de Montréal compte 119 écoles primaires et secondaires sur 163 ciblées par la SIAA. Par ailleurs, la Commission scolaire des Samares compte 48 écoles primaires et secondaires sur 62 qui le sont.
4. Dans la Commission scolaire des Découvreurs, sur 22 écoles primaires et secondaires, aucune n'est ciblée par la SIAA. Dans la Commission scolaire Lester-B.-Pearson, seulement 4 écoles primaires et secondaires sur 51 le sont.
5. Entre les préoccupations scientifiques et politiques du MELS, d'une part, et les besoins des élèves et du personnel scolaire, d'autre part, œuvrent bon nombre de personnes (responsables régionaux et locaux de la SIAA, personnel des commissions scolaires, etc.) qui tentent tant bien que mal de mettre en place des mesures pertinentes pour favoriser la réussite des élèves, et ce, malgré les incohérences de la stratégie.

L'école et les enfants défavorisés : réapprendre l'école

par David Dillon
Traduit de l'anglais par Raymonde Verreault

En matière d'éducation, une tendance persistante prédomine. Il existe une forte corrélation entre le taux de réussite des élèves et la classe sociale. Les enfants venant de milieux mieux nantis tendent à bien réussir à l'école, alors que les enfants des classes sociales inférieures et des classes ouvrières tendent à moins bien réussir. Chez les enfants des milieux plus défavorisés, le pourcentage élevé et disproportionné de décrocheurs aboutit à un niveau d'études inférieur, ce qui maintient leur position défavorisée dans la société.

Traditionnellement, les lacunes culturelles et linguistiques qui nuisaient à la réussite scolaire des enfants des milieux défavorisés expliquaient ces résultats. Cependant, selon d'autres théories avancées dans les années 1960, les enfants sont tout à fait capables d'apprendre dans leur propre contexte linguistique et culturel; d'autre part, les aspects culturels et linguistiques sont faussés par l'école, qui avantage les enfants de milieux favorisés et désavantage ceux des milieux défavorisés. [Une partie de ce nouveau discours allait remplacer le terme « décrocheur » par celui d'« expulsé » (*push out*), qui illustre la nature faussée du processus appliqué à l'école.] Selon Ivan Illich (1971), l'école ne fait que confirmer les élèves à leur place dans la société, ce qui contribue à maintenir le statu quo. À ce moment, on ne savait pas bien encore comment les écoles réalisaient ce processus, ou comment réinventer l'éducation d'une manière plus juste.
Au cours des récentes décennies, les recherches nous en ont grandement appris sur les mécanismes et les processus subtils mis en œuvre dans les écoles en vue de moduler le rôle futur de leurs élèves dans la société. Il semble que plusieurs facteurs soient en jeu.

Perception linguistique et culturelle faussée

Malgré le pluralisme de la société, les recherches démontrent de plus en plus que l'école est une institution relativement unilingue et monoculturelle (y compris la classe sociale en tant que « culture ») reflétant la culture, les schémas linguistiques et les valeurs des groupes les plus riches de la société. L'interaction entre les enseignants et les élèves représente une manière conceptuelle de voir le monde, une certaine organisation du temps et de l'espace, et même les modèles d'interaction en tant que tels. Ainsi, pour les enfants de milieux favorisés, l'école semble familière en général, et la transition de la maison à l'école, ou inversement, est souvent assez facile. Par contre, pour les enfants de milieux défavorisés, l'école peut paraître une culture étrangère, très éloignée du cadre culturel et linguistique qu'ils connaissent à la maison et au sein de leur collectivité. Ils doivent alors faire de grands efforts pour comprendre les différences et risquent fort d'éprouver rapidement des problèmes à l'école.
L'étude la plus connue et la plus complète sur le sujet est sans doute celle de Shirley Brice Heath, intitulée *Ways with Words* (1983). Il s'agit d'une analyse anthropologique détaillée de l'éducation des enfants et des premières expériences à l'école au sein de trois communautés de classe sociale différente de la région de Piedmont, dans les deux états de Caroline, aux États-Unis. Entre autres choses, l'auteure a découvert que dans la classe sociale inférieure de la communauté noire, les adultes transmettent peu d'enseignement direct aux enfants. Ces derniers sont libres d'observer et d'écouter les adultes et de trouver leur propre façon de prendre part aux conversations dès qu'ils sont prêts à le faire. Cette manière d'aborder la vie adulte par eux-mêmes est grandement valorisée dans la communauté. En outre, les frontières entre le temps et l'espace sont assez floues. Les enfants mangent et dorment lorsqu'ils sont prêts et poursuivent habituellement leurs activités jusqu'à ce qu'ils les aient terminées. Les jouets restent où ils sont lorsque les enfants cessent de jouer et ils les retrouvent au même endroit la fois suivante.

C'est sans surprise que M^{me} Heath découvre que les enseignants ont mal évalué les modèles culturels de ces enfants, en jugeant le comportement de ces derniers par rapport à leur propre milieu de classe moyenne. Lorsque les enfants interrompaient l'enseignant pour participer au cours, ce dernier interprétait ce comportement comme un manque de bonnes manières. Quand les enfants étaient perturbés par l'horaire rigide à respecter à l'école, que les tâches soient terminées ou non, ou parce qu'on leur demandait de ranger les choses, les enseignants supposaient que les enfants n'avaient aucun sens de l'ordre ni d'autodiscipline. On ne doit donc pas se surprendre du fait que bon nombre de ces enfants aient commencé à un très jeune âge, souvent dès la maternelle, à éprouver des difficultés à l'école, alors que les enfants des classes moyennes et supérieures réussissaient généralement bien.
Une telle fausse perception de certains aspects culturels et linguistiques peut entraîner de graves conséquences chez les enfants, autant que chez leurs enseignants.

Attitudes de résistance chez les enfants

L'expérience précoce de la difficulté et de l'échec à l'école vécue par ces enfants ne peut qu'encourager leurs sentiments négatifs à l'égard de l'école et d'eux-mêmes. Des recherches plus poussées ont exploré les sentiments éprouvés et les attitudes manifestées envers l'école par les enfants venant de milieux défavorisés. Particulièrement important à cet égard, le travail de John Ogbu (1991), qui a découvert que certains enfants sentent que l'école ne reflète pas leur propre univers ou qu'elle ne les représente pas, entre autres dans les programmes, les modèles d'interaction et les valeurs. Non seulement ces enfants doivent se battre parce qu'ils abordent l'école en position désavantagée, mais aussi parce que leur identité se développe souvent en « opposition ». Ils peuvent donc se sentir coincés entre deux « cultures », celle de l'école et celle de leur foyer et de leur communauté, et avoir l'impression de trahir leur appartenance à leur milieu en s'identifiant à l'école, c'est-à-dire en adoptant ses méthodes et en réussissant sur le plan scolaire. Ce sentiment est d'autant plus exacerbé que les groupes sociaux auxquels appartiennent ces enfants font l'objet de discrimination dans la société en général. Les peuples dont l'histoire est marquée par l'esclavage ou la conquête (Noirs, Autochtones ou autres) ressentent en général plus fortement ce sentiment. Les groupes d'immigrants qui occupent des postes moins prestigieux dans la hiérarchie sociale de la société d'accueil (Noirs des Antilles ou de l'Afrique, gens de couleur du sous-continent asiatique, par exemple) peuvent aussi éprouver ce sentiment auquel ils réagissent en résistant au succès et à l'identification à l'école, afin de pouvoir continuer à participer à la vie de leur collectivité. Ces enfants « résistent à l'école en faisant appel à des moyens rappelant ceux des travailleurs de manufactures, soit un ralentissement du travail, la grève, le sabotage, et occasionnellement, les confrontations ouvertes » (Finn 1999, p. X).

Pour compliquer davantage la situation, ces enfants, malgré leur résistance à l'école, peuvent aussi éprouver une haine d'eux-mêmes et un sentiment d'inaptitude, étant donné qu'ils n'appartiennent pas au groupe de ceux qui ont réussi dans la société et qu'ils ont de la difficulté à l'école, quoiqu'ils souhaiteraient accéder à ce groupe. Ils se sentent donc souvent laissés en plan, d'une part par leur collectivité, qui peut maintenant leur paraître déficiente et sans grand intérêt à la suite de leur expérience scolaire et, d'autre part, par l'école et l'univers bien nanti auquel elle leur promet l'accès.

Différentes attentes et méthodes d'enseignement des enseignants

S'ils considèrent les différences linguistiques et culturelles comme des lacunes, les enseignants peuvent attendre moins de ces enfants. Ils vont donc souvent modifier leur façon d'enseigner en abaissant leurs critères. De nombreuses recherches ont montré que les enseignants tendent à enseigner différemment, selon que les enfants viennent de milieux défavorisés ou favorisés, agissant ainsi, semble-t-il, sur la présomption des capacités propres à chacun des groupes. Avec les enfants des milieux défavorisés, on se centrerait sur des tâches cognitives légères et sur des rôles d'apprentissage assez passifs, alors qu'aux enfants des milieux favorisés, on demanderait de s'engager dans un processus mental d'apprentissage de niveau élevé et de jouer un rôle plus actif et plus responsable.

Par exemple, l'étude éclairante publiée par Jean Anyon (1980) sur la nature de l'enseignement dispensé par les écoles à différentes communautés socioéconomiques (classes inférieure, moyenne et supérieure) lui a permis de découvrir des différences fondamentales entre les tâches et les devoirs que les enseignants préparent à l'intention des enfants, selon les groupes auxquels ils appartiennent. L'auteure a découvert que ceux qui enseignent aux enfants des classes inférieures avaient tendance à prévoir des tâches faisant appel à l'apprentissage par cœur, des exercices répétés et ainsi de suite, à mettre l'accent sur le respect des directives, souvent mécaniquement, en vue de leur faire trouver la bonne réponse et de les récompenser par des points. Par exemple, les enfants de 5^{e} année, pour apprendre la division à deux chiffres, devaient suivre certaines étapes (« diviser, multiplier, soustraire, abaisser »), copier le calcul dans leur cahier et répéter la procédure plusieurs fois en solutionnant toute une feuille de problèmes. Lorsque les élèves éprouvaient de la difficulté à appliquer les procédures correctement, les enseignants n'aidaient pas les enfants à conceptualiser le processus, à établir un lien avec d'autres connaissances mathématiques, ni à utiliser d'autres éléments didactiques, comme les manipulables. Ils reprenaient plutôt les étapes de la procédure. Des exemples semblables ont été notés dans le domaine de la langue (règles de ponctuation) et des sciences sociales (copier des données standards sur différents états ou pays, nom de la capitale, diminutif, entreprise principale, etc.). Lorsque les enfants n'arrivaient pas à le faire ou à retenir les réponses, les enseignants préconisaient « plus d'exercices pratiques ». Il en résultait un « modèle d'école-jeu ». Les enseignants se contentaient de demander aux enfants uniquement ce qu'il fallait de collaboration pour maintenir l'impression de diriger la classe. (Finn 1999, p. XI)

Quant à ceux qui enseignaient aux enfants des classes supérieures, ils préparaient des tâches cognitives de niveau élevé, essentiellement des activités créatives menées indépendamment et centrées sur le développement de la capacité analytique de l'enfant, qui peuvent être révélées par les discussions, les explications, l'expression d'opinions, la prise de décisions, ou autrement. Par exemple, encore une fois dans une classe de 5^{e} année, une tâche mathématique exigeait que les enfants créent individuellement une figure sur un géoplan, trouvent le périmètre et la surface de la figure, vérifient leurs résultats en comparant avec ceux d'un camarade, et préparent une question mathématique à l'intention des autres élèves. Lorsqu'ils étudiaient les civilisations antiques, en sciences sociales, une classe a tourné un film sur l'ancienne Égypte, lu des récits de cette époque, rédigé une dissertation et des contes décrivant la vie quotidienne et les classes sociales et professionnelles, et a choisi, à partir d'une liste de projets, tous ceux qui comportaient des représentations graphiques d'idées. Dans le domaine des arts, l'accent était mis sur la création littéraire, les contes pour enfants, les éditoriaux portant sur des décisions à prendre par la commission scolaire, et sur des pièces jouées à la radio. De plus, les déplacements des enfants dans la classe et l'influence de ces derniers sur les horaires, les tâches ou sur d'autres aspects étaient régis selon des règles souples.

Jean Anyon en a conclu qu'elle avait ainsi observé certains des moyens utilisés par les écoles pour « confiner » les enfants dans « leur place » dans la société. Elle a décrit le contenu de l'enseignement dispensé aux enfants de classes inférieures comme des tâches les préparant à jouer des rôles qui les amènent à obéir, à suivre les directives et à accepter les « bonnes réponses » dans la vie de tous les jours. Quant au contenu de l'enseignement dispensé aux enfants des classes supérieures, elle en parle comme de tâches qui les responsabilisent, qui les aident à trouver leur propre façon de s'exprimer et qui les préparent à occuper des postes plus influents et plus prestigieux dans la société.

Voie prometteuse vers l'avenir

Même si le tableau présenté par cet ensemble de recherches est décourageant, les approfondissements qu'il permet sont extrêmement importants puisque l'on révèle peut-être pour la première fois de quelle manière l'école a subtilement maintenu le statu quo pendant si longtemps. Une telle prise de conscience fournit les éléments de base permettant de repenser les pratiques d'enseignement et laisse présager la découverte d'approches plus équitables pour l'avenir, approches qui se centreront ainsi sur plusieurs principes clés :

- *une meilleure compréhension des milieux linguistique et culturel des enfants*
  La formation continue, par exemple, permettra aux enseignants d'amener leurs élèves à prendre conscience des différences culturelles et de se sensibiliser à celles-ci, souvent auprès de membres des communautés culturelles mêmes;
- *des approches plus sensibles aux modèles d'interaction et aux valeurs de la classe*
  On visera une prise de conscience du niveau élevé de l'identité du groupe, de certains rôles de genres ainsi que de modèles d'apprentissage qui relèvent davantage de l'observation que de la linguistique, entre autres, de certains groupes culturels;
- *des approches des programmes pluralistes*
  On pourra tenter d'intégrer l'histoire, les contributions, la religion, la littérature, les arts, les traditions, et même la langue parlée à la maison par les groupes minoritaires présents à l'école;
- *une meilleure gamme de services différenciés et de soutien destinés aux enfants*
  On offrira, par exemple, des cours intensifs d'apprentissage de la langue d'enseignement, des programmes d'aide aux devoirs destinés aux enfants dont les parents n'ont ni le temps ni les capacités linguistiques leur permettant d'aider leurs enfants, un enseignement et une gestion de la classe adaptés au bagage culturel des élèves et des liens avec les services sociaux et les services de santé fournis à partir de l'école;
- *l'amélioration des liens et des partenariats avec les familles des enfants et les collectivités auxquelles ils appartiennent*
  Différents moyens peuvent être utilisés, tels que l'établissement d'une discussion continue avec les parents selon un mode « parent-ami », des rencontres dans la collectivité plutôt qu'à l'école, ou des services d'interprétation, soutenus par les services de garde et qui prennent la forme d'un dialogue plutôt que d'un monologue.

Certaines écoles ont déjà commencé à adopter des approches totalement différentes d'enseigner aux enfants de milieux défavorisés, en vue de favoriser la réussite scolaire. Il s'agit souvent d'écoles alternatives, comme l'Afrocentric School récemment fondée par le Toronto School Board. Les écoles traditionnelles peuvent aussi changer considérablement leurs pratiques dans le but d'aider plus d'enfants des milieux défavorisés à réussir. Citons, à titre d'exemple récent, l'importante amélioration des taux de réussite constatée à l'école James-Lyng High

School, du quartier Saint-Henri à Montréal, grâce à l'adoption d'une série d'approches prometteuses du type de celles que nous avons décrites plus haut.

L'avenir semble clair. Le défi des écoles est d'apprendre à ne pas « désavantager » certains groupes d'enfants qui sont tout à fait capables d'apprendre, tout d'abord en rencontrant ces enfants davantage sur le terrain de la langue et de la culture, et en les aidant ensuite à apprendre progressivement à la manière de l'école traditionnelle. Ils pourront ainsi devenir « biculturels », en demeurant fiers de leurs propres antécédents. De plus, ils seront compétents et à l'aise à l'école et dans la société en général.

M. David Dillon est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation, au Département des études intégrées en sciences de l'éducation, à l'Université McGill.

Références bibliographiques

ANYON, J. « Social class and the hidden curriculum of work », *Journal of Education*, vol. 162, n^{o} 1, 1980, p. 67-92.

FINN, P. *Literacy with an Attitude*, Albany, NY, State University of New York Press, 1999, 243 p.

HEATH, S. B. *Ways with Words*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, 1983, 421 p.

ILLICH, I. *Deschooling Society*. New York, Harper et Row, 1971, 116 p.

OGBU, J. « Cultural diversity and school experience », dans C. Walsh (Ed.), *Literacy as Praxis*, Norwood, NJ, Ablex, 1991, 229 p.

Lire la version originale. (, 119 Ko)

Le leadership pédagogique et le leadership en matière de justice sociale

par Roseline Garon et Jean Archambault

De façon générale, les élèves des écoles de milieux défavorisés réussissent moins bien que les élèves de milieux plus favorisés. En effet, la relation positive entre le niveau socioéconomique et la réussite scolaire est bien documentée (Perry et McConney 2010; Sirin 2005). Cependant, la recherche a aussi permis d'identifier un tout petit nombre d'écoles de milieux défavorisés où la réussite scolaire était aussi élevée, sinon plus, que dans les écoles de milieux plus favorisés. En étudiant la situation qui prévalait dans ce petit nombre d'écoles, les chercheurs ont trouvé qu'elles présentaient des caractéristiques particulières (Archambault, Ouellet et Harnois 2006). Deux de ces dernières portent sur l'exercice, par la direction d'établissement, d'un leadership pédagogique et d'un leadership en matière de justice sociale. Nous décrirons ici ces deux types de leadership, qui sont tout à fait complémentaires.

Le leadership pédagogique

Dans le contexte actuel de transparence et de reddition de comptes de la nouvelle gestion publique, les écoles sont de plus en plus pressées d'améliorer la qualité de l'éducation. Pour ce faire, on demande aux directions d'établissement de jouer un rôle de leader pédagogique. Mais ce rôle ne date pas d'hier. Déjà, en 1993, la revue *Dimensions* publiait différents articles, dont une recension des écrits sur le leadership pédagogique (Ouellet 1993), et les mots-clés « *instructional leader* » permettent de trouver dans ERIC (une base de données bibliographiques en éducation), un article qui date d'aussi loin que 1930. Si on s'y penche encore de nos jours, c'est que ce mandat que l'on confie aux directions d'établissement est complexe et la manière dont elles peuvent s'en acquitter n'est pas toujours évidente. Le présent article tentera d'apporter quelques pistes de réflexions pratiques sur le leadership pédagogique.

D'abord, précisons que nous ne parlerons pas ici du leadership pédagogique du point de vue d'un trait ou d'une caractéristique propre à un individu. Trop d'écrits ont abordé le leadership de cette manière sans vraiment faire avancer les pratiques. Nous aborderons plutôt le leadership pédagogique d'une direction d'école (à l'instar de Murphy et autres 2006) sur le plan du **processus**. Un processus, en tant que suite continue d'opérations aboutissant à un résultat, renvoie aux actions possibles que l'on peut entreprendre dans une organisation pour amener celle-ci à atteindre un but. Ce point de vue nous apparaît plus approprié pour répondre aux besoins des praticiennes et des praticiens.

Ainsi, nous définissons le leadership pédagogique comme *un processus qui consiste à influencer les différents acteurs de l'école, soit les enseignants et les différents personnels, les élèves, les parents et les membres de la communauté, à se centrer sur le but conjointement choisi de favoriser l'apprentissage de tous les élèves*. Cette définition du leadership pédagogique implique plusieurs choses. D'abord, parce qu'elle précise qu'il faut se préoccuper de l'apprentissage de **tous** les élèves, elle porte en elle-même la composante essentielle de justice sociale que nous abordons plus loin. De plus, comme on ne peut parler d'influencer des personnes sans parler de changement, la définition implique que le leader pédagogique soit orienté vers le changement. D'ailleurs, Murphy et autres (2006) soutiennent que le leadership centré sur l'apprentissage et celui orienté vers le changement sont des ingrédients particulièrement efficaces lorsqu'ils sont combinés. Enfin, le leadership pédagogique est essentiellement un processus de relations avec les autres, ce qui disqualifie toute direction qui est constamment absente de l'école ou qui se terre dans son bureau, la porte fermée.

Dans deux très intéressants documents à l'intention des directions d'établissement, Knapp et autres (2003a, 2003b) reconnaissent cinq domaines d'action d'une direction d'une école qui joue son rôle pédagogique : se centrer sur l'apprentissage, promouvoir une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage, établir des partenariats avec des organismes qui se soucient de l'apprentissage, agir stratégiquement et partager le leadership, et créer une cohérence autour de l'apprentissage.

En pratique, **se centrer sur l'apprentissage** peut signifier, pour une direction d'école, de porter attention à sa propre formation, de visiter régulièrement des classes pour participer aux activités, ou d'initier des conversations informelles sur la pédagogie (Knapp et autres 2003a, 2003b).

Un directeur est en train de dîner avec une enseignante et lui raconte qu' il a trouvé un article sur Internet qui l'a beaucoup aidé dans son travail.

Promouvoir une communauté professionnelle d'apprentissage peut se concrétiser par une supervision professionnelle qui vise à soutenir le développement professionnel des enseignants et des spécialistes et par la création d'une structure qui permet, sur une base régulière, d'échanger sur l'apprentissage et l'enseignement en réunissant l'ensemble du personnel, ou qui rend compte de différentes données concernant ces sujets (Knapp et autres 2003a, 2003b).

Une directrice utilise les douze compétences de la formation initiale à l'enseignement (MELS) comme base de discussion et d'accompagnement professionnel de ses enseignants.

Dans le but d'**établir des partenariats avec des organismes qui se soucient de l'apprentissage**, le leader pédagogique peut commencer par faire des visites aux familles et dans la communauté afin de présenter le projet éducatif (et encourager son personnel à faire de même). Il pourrait également s'avérer stratégiquement pertinent d'établir des associations avec des organismes qui peuvent fournir des occasions complémentaires d'apprentissage au personnel (Knapp et autres 2003a, 2003b).

Un directeur d'école secondaire établit un partenariat avec le CLSC du quartier, où un psychoéducateur et une psychologue présentent régulièrement des conférences sur l'adolescence, de manière à pouvoir faire des échanges de bons services.

Agir stratégiquement peut signifier d'optimiser les structures, les ressources et les expertises existantes pour améliorer l'apprentissage, ou encore de choisir les cibles d'intervention qui pourraient donner les meilleurs résultats. Pour ce faire, il peut être utile d'identifier les aspects qui sont les plus faibles chez les élèves ou chez les enseignants, mais qui, en même temps, seront relativement faciles à modifier (Knapp et autres 2003a, 2003b).

Dans une école où les incidents de violence ont augmenté, même s'il aurait été possible de consacrer une partie du budget pour engager

une psychoéducatrice, l'équipe-école a décidé que quatre ou cinq membres intéressés du personnel enseignant iraient suivre une formation approfondie, suivie d'un accompagnement, sur la prévention de la violence.

Enfin, la création d'une **cohérence autour de l'apprentissage** pourrait se matérialiser par un développement professionnel structuré à partir des données sur les élèves et sur le personnel enseignant, de même qu'en s'assurant que les formations, les discussions et les lectures soient cohérentes avec les valeurs privilégiées par l'ensemble des acteurs de l'école (Knapp et autres 2003a, 2003b).

À la suite d'une analyse de situation qui reconnaissait un problème criant en lecture, comparativement à la communication orale, une équipe-école a décidé de mettre au point, avec l'aide d'un professeur d'université spécialiste en lecture, un programme de développement professionnel comprenant des ateliers, du modelage, des lectures et des discussions sur le sujet, et d'évaluer par la suite les effets des mesures appliquées en classe sur les apprentissages effectués par les élèves.

Le leadership en matière de justice sociale

L'exercice d'un leadership en matière de justice sociale à l'école prend de plus en plus d'importance dans la littérature scientifique et dans les discours des directions d'écoles (Archambault et Harnois 2009a). Certains croient que les temps que nous vivons ne sont pas étrangers à la recrudescence de cet intérêt pour la justice sociale (Bogotch, Beachum et autres 2008); mondialisation de l'économie et montée de la globalisation entraînent une remise en question grandissante des privilèges et du pouvoir de la classe dominante (Kempf 2009). La centralisation du pouvoir et la concentration des richesses et des ressources sont considérés comme étant à la source du problème des injustices aux échelles internationale, nationale et locale. L'accroissement de l'écart entre riches et pauvres, à tous ces niveaux, en préoccupe plusieurs (Lacroix 2007-2008) et incite à se responsabiliser et à promouvoir l'équité et la justice sociale.

Une revue de la littérature nous a permis de définir ce qu'on entend par justice sociale, ce qui devient utile pour l'exercice d'un leadership à cet égard. En fait :

La justice sociale repose sur l'équité dans les systèmes et dans les structures politiques, économiques et sociales, particulièrement en ce qui a trait à l'exercice du pouvoir, au partage des richesses et des ressources et à la reconnaissance de la diversité sous toutes ses formes. La justice sociale met l'accent sur des valeurs morales d'égalité, de justice, de démocratie, d'équité et de respect et sur la pleine et entière participation de tous. Le constat de l'absence de justice sociale conduit à la remise en question des systèmes et des structures politiques, économiques et sociales soi-disant neutres et objectives qui reproduisent une culture dominante à qui l'on confère pouvoir et ressources au détriment d'autres personnes. (Archambault et Harnois 2009b, p. 8)

En éducation, c'est d'abord par l'accès à l'école que l'on a favorisé l'équité et la justice. Le système d'éducation joue aussi un rôle clé dans le changement vers une plus grande justice sociale lorsqu'il porte attention aux groupes marginalisés, souvent mal desservis par le système scolaire, sous-représentés ou faisant face à diverses formes d'oppression ou de préjugés. Ainsi, par exemple, l'octroi de ressources supplémentaires aux milieux défavorisés constitue une façon de promouvoir une plus grande justice sociale. Toutefois, plusieurs chercheurs croient que le système d'éducation contribue aussi à maintenir l'oppression et l'injustice en ce qui a trait à l'appartenance culturelle, sociale ou religieuse des personnes ou à leur situation économique (Ayers, Quinn et Stoval 2009). C'est le cas lorsque des écoles laissent passer des injustices qui peuvent apparaître sous forme de sexisme, de racisme, de limitation des libertés individuelles, d'homophobie, ou autre. Ainsi, on observe régulièrement des disparités dans la réussite scolaire et dans les parcours de formation des élèves, en fonction des caractéristiques socio-économiques et culturelles des familles (Duru-Bellat 2009).

L'exercice, par les directions d'écoles de milieux défavorisés, d'un leadership à l'égard de la justice sociale prend donc sa source dans le combat contre les iniquités présentes à l'école sous la forme de préjugés et de fausses croyances, ainsi que dans la ségrégation et la marginalisation (Archambault et Harnois 2009a; Theoaris 2009). Les directions qui exercent ce leadership sont mues par des convictions profondes relativement à la possibilité d'établir une école équitable qui vise l'excellence, la capacité d'apprentissage et la réussite de tous les élèves. Elles font appel à des principes moraux et à des valeurs de justice sociale pour déconstruire les idées fausses entretenues par les membres du personnel, elles travaillent à l'abandon de l'orientation des services basée sur le déficit, au profit d'une approche centrée sur la consolidation et le développement des acquis, et soutiennent le développement d'attitudes positives à l'égard des élèves et des familles.

C'est dans les aspects suivants de la vie de l'école que s'exerce le leadership en matière de justice sociale :

1. La mission de l'école porte sur la réussite de tous les élèves et sur la justice sociale. Basée sur la conviction que toutes et tous peuvent apprendre, elle se réalise entre autres dans l'intérêt porté aux différences et dans l'intégration de tous les élèves. Elle vise à bannir la marginalisation et la ségrégation. Cette mission est soutenue et rappelée par la direction, mais elle est la responsabilité de tous les acteurs concernés.
   Une équipe-école a amorcé, sous l'impulsion de l'équipe de direction, une réflexion sur les lieux où s'exercent, dans leur école, la marginalisation et la ségrégation, ainsi que sur les personnes qui en font les frais. Tous ont été invités à être aux aguets et à observer et collecter ces aspects dans la vie de l'école, dans le but de faire une analyse de la situation. Au cours des discussions, certains ont fait valoir que l'intégration et l'inclusion étaient des façons d'éviter de marginaliser des groupes d'élèves.
2. Les pratiques pédagogiques et les pratiques de gestion prennent en compte la réalité des élèves et des familles et véhiculent des valeurs de justice sociale. Cette réalité sert de contexte ou d'objet d'apprentissage et les élèves sont initiés au processus démocratique.
   Dans les devoirs qu'elles donnent, les enseignantes d'un cycle insistent pour que leurs élèves apportent la maison à l'école, plutôt que d'apporter l'école à la maison. Les élèves fournissent ainsi des éléments de leur réalité que les enseignantes investissent dans des situations d'apprentissage, lesquelles deviennent ainsi plus signifiantes.
3. Le leadership de la direction d'école est partagé et favorise la pleine participation de tous aux décisions qui les concernent. Bien que le pouvoir soit partagé, c'est à la direction que revient le rôle d'orienter et de mobiliser son équipe-école.
   La directrice ou le directeur et son adjointe ou adjoint participent aux rencontres de cycles des équipes d'enseignants. Ils y sont au même titre que les autres participants, puisque les décisions professionnelles et celles sur les objets qui les concernent sont prises par les enseignants.
4. La direction d'école combat les fausses croyances et les préjugés à l'égard des enfants et des familles et incite son équipe-école à faire de même. À cet égard, la connaissance de la situation de la pauvreté permet d'écarter des croyances ancrées, mais qui se révèlent pourtant fausses.
   Un directeur a initié une réflexion sur les commentaires exprimés à l'égard des parents, dans le salon du personnel. Ayant observé que plusieurs personnes faisaient preuve de préjugés et de manque de respect à l'égard des parents, il a invité son équipe à cesser de parler des parents durant la récréation, à venir le rencontrer pour en discuter, lorsqu'un problème survient avec un parent, et à s'engager, en équipe-école, dans une formation sur la pauvreté, les inégalités sociales, les préjugés et les fausses croyances que l'on entretient à l'égard des parents et des élèves.
5. La direction contribue à ce que l'école soit un lieu sécuritaire où règne un climat de respect et d'ouverture.
6. La direction insiste pour que les parents et les membres de la communauté collaborent pour favoriser le partage d'expériences et de connaissances. L'école est un lieu de participation citoyenne, pour les parents. On les considère comme des partenaires.

7. La direction et l'ensemble des intervenants de l'équipe-école connaissent et comprennent les enjeux de la justice sociale. C'est une condition essentielle pour pouvoir contribuer à éliminer les injustices sociales et c'est un objet de développement professionnel continu.
   Une directrice favorise la participation de ses enseignants à des activités de développement professionnel où les enjeux de justice sociale prennent une part importante. Par ailleurs, lectures et réflexions sur le thème des inégalités sociales font régulièrement partie des rencontres du personnel.

Conclusion

Centrer un système complet sur l'apprentissage et la justice sociale implique un long processus de recherches, de débats et peut-être même de conflits, pour en arriver à un consensus collectif solide et à long terme. Dans certaines écoles, il faudra commencer par sécuriser l'environnement avant de parler d'apprentissage. Dans d'autres, une pensée du type « on fait déjà bien » refera assurément surface. Il faudra alors recentrer les acteurs sur une culture de l'amélioration continue et sur des valeurs telles que des attentes élevées, l'équité, la croyance au soutien et à la responsabilité professionnelles et l'empirisme avec la possibilité d'essayer, d'évaluer et de se reprendre.

M^{me} Roseline Garon et M. Jean Archambault sont professeurs au Département d'administration et fondements de l'éducation, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Références bibliographiques

ARCHAMBAULT, J. et L. HARNOIS. « Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé : la justice sociale au cœur du travail des directions d'école », *Éthique publique*, vol. 11, n^{o} 1, 2009a, p. 86-93.
ARCHAMBAULT, J. et L. HARNOIS. *Justice sociale et milieu défavorisé : l'exercice du leadership des directions d'écoles*, présentation faite au colloque 534 de l'ADERAE, Leadership, supervision et accompagnement professionnels dans les établissements scolaires, 77^{e} congrès de l'ACFAS, Université d'Ottawa, mai 2009, 2009b.
ARCHAMBAULT, J., G. OUELLET, et L. HARNOIS. *Diriger une école en milieu défavorisé. Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels*, Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006.
AYERS, W., T. QUINN et D. STOVALL. *Handbook of social justice in education*, New York, Routledge, 2009.
BOGOTCH, I. et autres. *Radicalizing educational leadership. Dimensions of social justice*, Rotterdam, Sense Publishers, 2008.
DURU-BELLAT, M. *Le mérite contre la justice*, Paris, Presses des sciences Po., 2009.
KEMPF, H. *Pour sauver la planète, sortez du capitalisme*, Paris, Seuil, 2009.
KNAPP, M. S. et autres. *Leading for learning sourcebook : Concepts and examples*, Seattle (WA), Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington, 2003a.
KNAPP, M. S., M. A. COPLAND et J. E. TALBERT. *Leading for learning: reflective tools for school and district leaders*, Seattle (WA), Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington, 2003b.
LACROIX, B. « Pauvres et riches : des écarts grandissants », *Découvrir*, décembre 2007- janvier 2008, p. 42-46.
MURPHY, J. et autres. *Learning-centered leadership: A conceptual foundation*, Rapport présenté au Wallace Foundation Grant on Leadership Assessment, Nashville (TN), Vanderbilt University, 2006.
OUELLET, G. « Le leadership pédagogique de la direction d'école : revue des écrits », *Dimensions*, vol. 14, n^{o} 4, p. 9-17.
PERRY, L. B. et A. MCCONNEY. « Does the SES of the school matter? An examination of socioeconomic status and student achievement using PISA 2003 », *Teachers College Record*, vol. 112, n^{o} 4, p. 7-8. [*http://www.tcrecord.org]*
SIRIN, S. R. « Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research », *Review of Educational Research*, vol. 75, n^{o} 3, 2006, p. 417-453.
THEOHARIS, G.T. *The school leaders our children deserve. Seven keys to equity, social justice and school reform*, New York, Teachers College Press, 2009.

Le développement professionnel, pierre d'assise pour le développement de l'école en milieu défavorisé

par Isabelle Péladeau

Pour soutenir les écoles en milieu défavorisé, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a mis en œuvre deux mesures de soutien : le Programme de soutien à l'école montréalaise (PSEM) et la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA). Dans les deux cas, une équipe de spécialistes travaille au développement professionnel des intervenants en milieu défavorisé. Nous avons rencontré quatre de ces spécialistes. Deux d'entre elles travaillent au PSEM : Martine Duguay et Lude Pierre, l'une plus particulièrement auprès des enseignants et l'autre auprès des directions d'école; les deux autres relèvent de la SIAA : Louise Jutras et Christine Labelle, toutes deux agentes de développement en milieu défavorisé, la première pour la région de Montréal et la seconde pour la région de l'Outaouais. Nous avons échangé sur la philosophie qui fonde les actions visant le développement professionnel, les buts visés, les différents modèles mis en place, le contenu des formations offertes, les formes que peuvent prendre les formules de soutien et d'accompagnement et sur les résultats obtenus dans les divers milieux d'enseignement.

On sait que le défi de l'école est d'assurer la réussite de tous les élèves, c'est-à-dire de les qualifier, de les instruire et de les socialiser pour qu'ils puissent vivre harmonieusement dans un monde en mutation, au sein d'une société pluraliste, un monde dans lequel l'importance des savoirs est toujours grandissante. L'enjeu est capital en milieu défavorisé, puisqu'on y retrouve trop souvent un ensemble de facteurs d'ordre personnel, familial, social et économique qui font obstacle à la réussite scolaire. L'école et les intervenants concernés doivent chercher des façons de répondre aux besoins des élèves et faire en sorte qu'ils réussissent. Le développement professionnel des responsables de l'éducation est donc essentiel pour stimuler cette réflexion et rendre l'école en milieu défavorisé de plus en plus efficace et capable de relever le défi que représente la réussite scolaire.

Deux mesures de soutien : le PSEM et la SIAA

Le PSEM et la SIAA sont deux mesures de soutien qui, comme le souligne Martine Duguay, visent tous deux à « soutenir les équipes-écoles dans le but d'assurer la réussite de tous les élèves ».

Le PSEM existe depuis 1997. Ce programme s'adresse à plus d'une centaine d'écoles primaires situées dans les milieux les plus défavorisés de l'île de Montréal. Il comporte sept mesures favorables à la réussite des élèves issus de ces milieux : pratiques éducatives au service de l'apprentissage de tous; développement de la compétence à lire; approche orientante; développement professionnel de la direction et de l'équipe-école; accès aux ressources culturelles; collaboration avec la famille; et collaboration avec la communauté. La mesure qui vise directement le développement professionnel de tous les intervenants des écoles sert ainsi de porte d'entrée pour la mise en œuvre des six autres mesures.

Si l'essentiel du budget affecté au programme est réparti entre les écoles en vue de l'application des différentes mesures, une partie du budget demeure centralisée pour soutenir certaines actions collectives. Cela permet, d'une part, d'engager une équipe professionnelle qui accompagne et soutient les écoles dans l'application des sept mesures et, d'autre part, de payer les frais de suppléance des enseignants qui s'absentent de leur travail pour assister à des activités de développement professionnel. De cette façon, le manque d'argent dans certaines écoles ou les priorités établies par ces dernières ne deviennent pas un frein à la participation, et les enseignants qui le désirent peuvent donc s'inscrire aux formations offertes.

La stratégie d'intervention *Agir autrement* a vu le jour au début des années 2000. Cette mesure concerne l'ensemble du Québec. Elle était au départ destinée aux élèves du secondaire en milieux défavorisés. Mais, en janvier 2008, elle a été élargie et elle s'adresse maintenant autant aux élèves du primaire qu'à ceux du secondaire. À Montréal, les ressources de la SIAA travaillent de concert avec le celles du PSEM qui dessert les élèves du primaire. Dans chaque région, des professionnels assurent la mise en place d'actions régionales et aident les commissions scolaires à accompagner les équipes-écoles en milieux défavorisés. Le fonctionnement diffère d'une région à l'autre, selon les priorités et les besoins propres à chacune des régions. Les actions entreprises visent, d'une part, l'amélioration du potentiel éducatif des écoles en milieux défavorisés — le climat scolaire, l'implication professionnelle du personnel, la collaboration entre l'école et la famille et la collaboration avec la communauté — et, d'autre part, l'accroissement du taux de réussite des élèves — en favorisant l'apprentissage et la motivation des élèves, les relations positives entre les élèves eux-mêmes et entre les élèves et les adultes, les aspirations scolaires et professionnelles, la diplomation, la qualification et la persévérance.

Les visées et les orientations du développement professionnel en milieu défavorisé

Les entretiens avec les professionnelles du PSEM et du la SIAA nous ont permis de dégager deux visées du développement professionnel en milieu défavorisé : le développement professionnel continu et la prise en compte des caractéristiques propres aux milieux défavorisés.

Le développement professionnel continu

Le PSEM et la SIAA travaillent à ce que chacun des milieux mette en place une structure qui permette un développement professionnel continu. Ils font en sorte que les milieux soient en mesure d'identifier leurs besoins en termes de développement professionnel et leur donnent des moyens pour insuffler à ceux qui s'y engagent le désir d'améliorer constamment leur compétence à agir en milieu défavorisé.

La prise en compte des caractéristiques propres aux milieux défavorisés

Peu importe la démarche de développement professionnel offerte et celle dans laquelle les intervenants et les milieux s'engagent, on y intègre des objets en rapport avec l'intervention en milieu défavorisé. La connaissance du milieu et des inégalités sociales, le développement de la littératie et de la numératie chez les élèves, le soutien offert aux élèves dans leur parcours scolaire ainsi que l'établissement d'une collaboration avec la famille et la communauté sont des éléments fondamentaux qu'il faut considérer. Nous avons également pu dégager un certain nombre d'orientations à donner au développement professionnel. Elles concernent les pratiques adaptées aux milieux défavorisés, la responsabilisation des équipes-écoles, la mise à profit des recherches, la prise de conscience de l'impact de la défavorisation sur l'élève, la mise en place d'une structure d'accompagnement et le respect du processus d'apprentissage.

L'adoption de pratiques adaptées aux milieux défavorisés

Le développement professionnel du personnel (directions d'école, enseignants et autres intervenants) est essentiel à l'adoption de pratiques adaptées aux milieux défavorisés dans les écoles et les classes. Les ressources professionnelles du PSEM et de la SIAA visent donc le plus possible le développement d'une expertise concrète en milieu défavorisé. Ces deux mesures de soutien aident les commissions scolaires et les écoles à offrir à leur personnel un accompagnement soutenu, continu et adapté, pour ajuster leurs pratiques aux réalités de chacun des milieux.

La responsabilisation des équipes-écoles en milieu défavorisé

Les ressources professionnelles du PSEM et de la SIAA font en sorte que les commissions scolaires et les équipes-écoles se sentent responsables de l'accompagnement fourni et qu'elles mettent en place une structure qui favorise cet accompagnement et le suivi de leur personnel, avec la collaboration du PSEM ou de la SIAA, de leur commission scolaire et de la collectivité locale. C'est la raison pour laquelle les ressources professionnelles doivent élaborer, avec les milieux concernés, des modèles d'intervention qui permettront à l'ensemble des intervenants d'une école, d'un quartier ou d'une collectivité de prendre des mesures favorables aux pratiques les plus efficaces. Martine Duguay et Lude Pierre nous rapportaient à cet égard l'exemple du quartier Hochelaga-Maisonneuve, où un projet regroupe aujourd'hui huit écoles du quartier. À ce jour, les directions, les conseillers pédagogiques ainsi qu'une centaine d'enseignants ont participé à des journées de développement professionnel sur l'importance de la lecture en milieu défavorisé. Ce projet est né en réponse à la demande d'une école qui souhaitait travailler sur les cercles de lecture. Comme il était impossible pour le PSEM d'offrir une formation dans un seul établissement, il a invité cette école à se joindre à d'autres écoles du même quartier, afin que la formation soit offerte à plusieurs intervenants et qu'un réseau d'expertise se développe entre les écoles. Ce travail de co-construction s'est étendu, comme le rapporte Lude Pierre, « de la définition du besoin à la précision des intentions poursuivies, à la planification des actions à poser et à la façon d'aider les directions d'école et les conseillers pédagogiques à animer le projet et les formations offertes à l'ensemble du personnel. Tout cela pour que le projet vive de lui-même lorsque les ressources du PSEM se seront retirées ». D'autres sujets ont été abordés durant les rencontres, comme les relations entre l'école, la famille et la communauté. De plus, chaque équipe-école poursuit la réflexion amorcée durant les ateliers de développement professionnel et les intervenants font des mises à l'essai pour développer les pratiques les plus efficaces pour soutenir l'apprentissage des élèves.

La mise à profit des recherches sur l'apprentissage en milieu défavorisé

Le développement professionnel doit avoir trait aux apprentissages prescrits en matière de contenus disciplinaires et d'habiletés jugées fondamentales dans le contexte réel de la classe. Il est donc essentiel d'asseoir sur la recherche les formations offertes et la réflexion des intervenants, et de créer des réseaux entre les milieux défavorisés et les chercheurs de façon qu'ils puissent s'alimenter l'un et l'autre. Plusieurs groupes de travail ou de réflexion permettent un dialogue entre des spécialistes, les enseignants et le personnel professionnel et débouchent sur l'élaboration d'outils efficaces et d'écrits qui pourront servir à l'ensemble des écoles en milieux défavorisés ou de formations qui pourront être offertes à d'autres intervenants. Ces groupes partent des problèmes vécus dans leurs milieux. Ce sont souvent ces problèmes qui font l'objet d'expérimentations et orientent la recherche et les interventions qui seront menées auprès des élèves. Ainsi, Christine Labelle nous rapportait l'expérience vécue au sein d'un groupe régional de travail sur le thème de la motivation scolaire. Ce groupe est formé essentiellement d'enseignants-ressources, d'une direction adjointe et de psychoéducateurs qui, du fait qu'ils sont reconnus comme personnes clés dans leur milieu, peuvent servir de référence aux autres intervenants de l'équipe-école. Le travail se fait en collaboration avec l'Université du Québec en Outaouais, plus précisément avec Isabelle Green-Demers. Ensemble, le groupe s'est approprié un outil avec lequel on peut déterminer les profils motivationnels. Des rencontres fréquentes ont permis d'étayer cette pratique et de voir comment des stratégies d'interventions adaptées à ces profils ont un effet sur la motivation des élèves. Les participants ont été en mesure d'expliquer dans leur propre milieu les retombées de cette expérimentation sur la réussite et la motivation des élèves ciblés et d'implanter cette pratique.

La prise de conscience de la défavorisation et de son impact sur les élèves

Peu importe l'objet sur lequel porte le développement professionnel, il est important de le situer au regard de la défavorisation et de bien comprendre de quelle façon il se traduit en milieu défavorisé. Ainsi, si on travaille la lecture, il est important de s'interroger, comme le précise Louise Jutras, de la SIAA, sur le portrait du lecteur en milieu défavorisé et sur la représentation que le milieu se fait de la lecture. Il faut se poser ces mêmes questions, peu importe l'objet d'étude. On doit permettre aux groupes avec lesquels les ressources travaillent — groupes régionaux, groupes de travail ou équipes-écoles — de faire le point sur leur propre conception de la défavorisation, afin de débusquer les préjugés et les représentations erronées. Il est essentiel de croire au potentiel d'apprentissage des élèves de milieu défavorisé et à la possible concertation avec la famille et la communauté. C'est pourquoi il faut maintenir des attentes élevées à l'égard de la réussite des élèves et favoriser la concertation entre l'école, la famille et la communauté. Comme l'explique Martine Duguay, il faut voir comment on peut faire en sorte que les élèves acquièrent, à la faveur de leurs apprentissages, la « langue de l'école », souvent bien éloignée de celle de la maison. Ainsi, peu importe la formation et la réflexion engagée avec les divers intervenants, on favorisera en classe des interactions sociales portant sur leurs apprentissages, pour que les élèves apprennent la « langue de l'école » et s'exercent à en faire usage. On se penchera sur la façon de maximiser le temps consacré à l'apprentissage en saisissant toutes les occasions d'utiliser ce langage et en plaçant régulièrement les élèves en situation réelle d'échange sur leurs apprentissages. Il importe d'amener les équipes-écoles et leurs divers intervenants à se demander ce qu'il faut changer ou adapter pour donner aux élèves l'accès à l'apprentissage et à la réussite. Ainsi, dans le contexte du PSEM, on a élaboré des formations portant sur des thèmes tels que la lecture et la défavorisation, la pluriethnicité et la défavorisation, les mathématiques et la défavorisation ou les pratiques de gestion et la défavorisation. L'insistance sur le thème de la défavorisation amène les participants à mieux saisir cette réalité dans leur milieu.

La mise en place d'une structure d'accompagnement

Tous sont d'accord pour dire que la formation offerte par les équipes de ressources professionnelles ne portera des fruits que si on met en place une structure d'accompagnement efficace qui permettra le transfert de l'expertise acquise. L'accompagnement peut être assuré par les pairs ou par des conseillers pédagogiques du milieu et qui ont pris part à un groupe de travail ou de réflexion. La majorité des groupes créés sont formés de personnes qui acceptent de transférer dans leur milieu les compétences acquises au sein du groupe de travail animé par les ressources professionnelles. Ces personnes deviendront à leur tour des ressources qui s'inspireront de la démarche suivie au sein du groupe de travail pour animer et accompagner les enseignants et les intervenants dans leur milieu. Elles formeront leurs pairs, soutiendront leur expérimentation, favoriseront le partage des pratiques et assureront le soutien et l'accompagnement. Cette structure d'accompagnement suppose que l'on donne aux différents participants le temps d'expérimenter et de réfléchir à leurs actions. C'est pourquoi les formations offertes s'étalent souvent sur deux ou trois ans. Les animateurs prévoient des rencontres régulières au cours desquelles les participants réfléchissent aux problèmes rencontrés et aux éléments qui ont favorisé l'atteinte des objectifs.

Le respect du processus d'apprentissage

Lude Pierre nous dit : « Les rencontres de formation ou de réflexion sont autant d'occasions d'approfondir notre compréhension de ce que signifie apprendre et notre connaissance des facteurs qui sont liés à l'apprentissage. Plus les participants comprendront le processus d'apprentissage et l'auront intégré dans leurs pratiques pédagogiques et leurs pratiques de gestion, plus ils respecteront le processus d'apprentissage des élèves et des adultes et en tiendront compte dans leurs interventions ». C'est pourquoi, lors de leurs interventions, les personnes-ressources du PSEM et de la SIAA s'assurent de respecter le processus d'apprentissage. Ils ravivent les connaissances antérieures des participants, suscitent des conflits sociocognitifs, favorisent les interactions sociales, rendent explicites les actions posées, laissent place à l'expérimentation et invitent les participants à porter un regard critique sur les idées émises et les gestes posés et à valider leurs connaissances et expériences en les confrontant avec celles des autres participants ainsi qu'avec les données de la recherche, les textes de référence et les opinions des experts de divers milieux, afin qu'ils réorganisent leurs connaissances et régulent leur pratique.

Des exemples de formules de développement professionnel

Les formules offertes au PSEM

Au PSEM, les formules sont diversifiées, certaines prenant la forme d'une offre de service diffusée dans les commissions scolaires. Les personnes intéressées, principalement les enseignants, mais aussi les autres intervenants dans les écoles, peuvent alors choisir les thèmes qui répondent le plus à leurs besoins et à leurs domaines d'intérêt. Les formations offertes sont si populaires qu'on est souvent obligé de choisir les participants par tirage au sort. Certaines formations proposent une réflexion sur un contenu, la lecture, l'écriture, les liens entre la classe et le service de garde, ou sur d'autres sujets, afin de mettre à l'essai de nouvelles pratiques. Les participants se rencontrent trois ou quatre fois dans l'année pour échanger à partir de leur expérience. D'autres programmes prennent la forme d'une journée de réflexion sur un thème particulier, au cours de laquelle les participants assistent à un exposé donné par un expert et sont invités à réfléchir au transfert qu'il est possible d'en faire dans leur pratique. On peut offrir à ceux qui le désirent un suivi pour les aider à actualiser le contenu présenté. Enfin, on invitera parfois certains intervenants à former un réseau pour échanger leurs analyses et leurs pistes de solutions sur les problématiques liées à la défavorisation.

D'autres formules de développement professionnel s'étendent sur plus d'un an. À cette fin, on peut former des réseaux composés d'un groupe particulier d'intervenants (d'un même quartier ou s'intéressant à une problématique donnée, ou encore mandatés pour réfléchir sur une problématique). Le groupe prend le temps d'analyser le problème ciblé et suggère des solutions qui seront expérimentées par la suite. Il devient ainsi un lieu d'échange d'idées, de matériel et de pratiques pédagogiques.

Le groupe de codéveloppement, qui comprend de cinq à douze participants, nous semble une formule particulièrement intéressante et prometteuse. Elle vise le développement d'une expertise dans un domaine lié à l'une des sept mesures du programme. Le sujet déterminé émerge d'un questionnement des milieux. Des ressources externes, venant souvent des universités, alimentent le groupe et participent à l'élaboration de nouveaux outils, en ouvrant souvent de nouvelles perspectives. L'expertise mise au point permet d'élaborer d'autres formations qui seront ensuite animées par certains participants qui désirent partager cette expertise. Le groupe de codéveloppement permet également de créer des outils ou d'élaborer des documents qui seront ensuite diffusés pour soutenir les acteurs en milieu défavorisé. À titre d'exemple, signalons le cas d'un de ces groupes, qui s'intéresse à l'apprentissage des mathématiques en milieu défavorisé. Il s'agit là d'une préoccupation des milieux qui souhaitent s'armer pour répondre aux besoins des élèves. Une formation sera probablement offerte à ce sujet sous peu à l'ensemble des écoles visées par le PSEM et des documents seront distribués à cette fin dans les écoles.

De plus, le PSEM offre son soutien aux directions d'école primaire. Les ressources professionnelles leur proposent de participer à des groupes de développement professionnel coopératif, qui réunissent actuellement 44 directions d'école. Elles se rencontrent quatre ou cinq fois au cours de l'année. Elles peuvent ainsi réfléchir sur les pratiques de gestion qui favorisent le plus efficacement l'apprentissage et la réussite en milieu défavorisé. On y examine, entre autres, les pratiques de gestion liées à l'organisation scolaire, la supervision pédagogique, le développement professionnel et la perception qu'ont les intervenants des élèves et de leur famille. Pas moins de 17 directions d'école primaire collaborent au sein d'un réseau de développement d'écoles communautaires avec quatre directions d'école secondaire, un représentant de la Ville de Montréal, un de la Direction de la santé publique de Montréal et un de l'organisme Québec en forme.

Les formules offertes par la SIAA

Les agents de développement en milieu défavorisé travaillent de concert avec les commissions scolaires de leur région pour mettre en place des modèles qui faciliteront le développement professionnel du personnel travaillant en milieu défavorisé. Ainsi, en Outaouais, l'agente affectée à cette tâche rencontre les responsables de l'intervention et les professionnels œuvrant en milieu défavorisé des quatre commissions scolaires sous sa juridiction pour les soutenir dans leur action. Elle accompagne les responsables de l'intervention en milieu défavorisé pour les outiller dans leur mandat de formation, de soutien et d'accompagnement dans les écoles.

Elle travaille également avec des groupes régionaux sur des thèmes fixés à partir des priorités établies dans les commissions scolaires. En Outaouais, les groupes s'intéressent principalement au développement de la compétence à lire et à la motivation scolaire. Les participants au groupe de formation sont désignés par leurs milieux en fonction de leur influence et de leur disposition à partager leur expertise avec leurs collègues. Ils se rencontrent régulièrement et font un retour réflexif sur ce qui a été expérimenté. L'agent de développement en milieu défavorisé les soutient dans le déploiement de l'expertise dans leur propre milieu.

Dans la région de Montréal, deux groupes de travail ont été mis en place, qui s'intéressent à la lecture et à la gestion de classe éducative en milieu défavorisé. Sur recommandation des membres du comité de coordination régional, les participants à ces groupes ont tous un rôle de soutien et d'accompagnement dans leur milieu. Ils acceptent de s'impliquer pour deux ans, à raison de trois à quatre rencontres chaque année. Leurs objectifs sont de développer l'expertise en matière d'intervention en milieu défavorisé et de porter un regard réflexif sur le déploiement et l'accompagnement de cette action dans les commissions scolaires et les écoles. Les agents de développement soutiennent et accompagnent les participants aux groupes de travail selon leurs besoins, entre autres pour la mise en place d'un groupe de travail dans leur propre milieu. Les agents de développement souhaitent agir « avec » plutôt qu'« à la place » des participants, afin de développer une compréhension de l'intervention en milieu défavorisé en cherchant ensemble à déterminer ce qui sera le plus approprié pour les milieux. Pour ce faire, ils s'appuient sur les fondements de la recherche, tant au regard des domaines d'intervention en milieu défavorisé qu'en ce qui a trait aux pratiques qui favorisent un développement professionnel de qualité, parce qu'elles ont un impact réel sur la réussite des élèves en milieu défavorisé.

Comme on l'a vu, le développement professionnel peut prendre de multiples formes. L'accompagnement des intervenants dans les milieux et leur développement professionnel reposent sur la reconnaissance de l`expertise de chaque personne et de chaque milieu. Il est essentiel de proposer des modèles de développement efficaces pour relever le défi que représente la réussite des élèves en milieu défavorisé. Le travail concerté des ressources professionnelles avec les différents milieux aidera les équipes-écoles et la collectivité à y parvenir. De plus en plus, les directions d'école mettront en place des pratiques de gestion destinées à soutenir l'apprentissage des élèves. En acquérant une meilleure connaissance de leur milieu et de la défavorisation qui le touche, les équipes-écoles développeront les compétences nécessaires pour mieux intervenir et s'engager avec leurs élèves sur le chemin de la réussite.

M^{me} Isabelle Péladeau est journaliste pigiste.

Dire le sens de l'action : témoignages, analyses, convergences

Éducateurs et éducatrices qui enseignent, qui dirigent une école ou qui soutiennent une équipe pédagogique en milieu défavorisé ont partagé la parole autour des questions proposées par *Vie pédagogique*. Faire écho à leur propos, c'est sans doute enrichir la compréhension et valider les convictions touchant les réponses aux besoins scolaires en milieux défavorisés. Car les propos de ces interlocuteurs dégagent d'abord et avant tout le sens et l'intérêt de pratiques individuelles et collectives crédibles et éprouvées.

Le premier contact : un choc

Pour plusieurs, l'arrivée dans leurs classes d'élèves issus de milieux défavorisés est un vrai choc, pour ne pas dire un ébranlement. Il y a aussi quelque chose d'analogue dans plusieurs prises en charge de direction d'école. À cet égard, la continuité dans l'engagement devient un facteur crucial. Un jeune enseignant soupire : « Chez nous, cinq directions qui se succèdent en cinq ans… Ça n'a pas de bon sens. » Dans la mire de divers directeurs et directrices, il y a la préoccupation symétrique du côté des enseignants : faire tout ce qui est possible pour que les recrues décident de rester, accèdent au degré supérieur de mobilisation qui s'impose et se sentent à terme bien soutenus et valorisés.

Le sentiment de choc est particulièrement net chez des enseignants en tout début de carrière, amenés par les circonstances dans un environnement qu'ils ne visaient pas spécialement. Choc de toucher du doigt des conditions quasi préalables à une démarche d'apprentissage : échapper à la faim, par exemple, ou calmer une émotivité exacerbée… Déjà, en cours de stage, l'un ou l'autre enseignant d'expérience constatera une impréparation considérable en matière de gestion de classe.

Une école confiante et socialement marquante

Quelle est, pour ainsi dire, la conviction sous-jacente à l'ensemble des propos entendus? C'est d'abord le contraire absolu de la résignation. Pour s'engager avec confiance dans le travail éducatif en milieu défavorisé, il faut en effet avoir liquidé nombre de perceptions ambiantes et de préjugés tentants. Il faut avoir exorcisé le fatalisme. Il faut avoir discrédité l'auto-défense par déplacement sur des causes extrascolaires de l'explication de toutes les déceptions. Ainsi, Chantale Deslauriers, enseignante à la Commission scolaire des Grandes-Seigneuries, déclare d'entrée de jeu : « On parle de réussite. Mais je suis convaincue que ces enfants-là, ils ont le même potentiel que les autres. Il n'y a pas de différence. Quand je parle à mon élève, je crois à son potentiel. Pour moi, il n'y a même pas une hésitation. Il faut partir de ses forces et l'amener plus loin. C'est là qu'est le défi. Quand on y croit, c'est possible; la preuve : on a fait une étude qui montre que nos élèves réussissent aussi bien, même mieux, que l'ensemble des élèves de la commission scolaire. »

Que signifie, de façon positive, cette conviction commune sous-jacente postulant que « l'école fait la différence »? On pourrait souligner trois traits directement liés à cette conviction : le degré d'engagement requis, une ouverture lucide sur le social et, enfin, une forte concertation et la cohérence chez les intervenants de chaque école particulière.

Si, dans une école de milieu favorisé, on peut survivre et prospérer professionnellement en s'investissant modérément, beaucoup d'intervenants soulignent comment un fort degré de mobilisation et une solidarité professionnelle collective substantielle sont pratiquement une nécessité et une condition d'efficacité en milieu moins favorisé. De plus, que signifie en fait l'ouverture vers le social? C'est à la fois une capacité de prise en compte, de discernement du contexte de vie des élèves et, très souvent, une capacité d'aller chercher un appui et un renforcement auprès des familles et aussi d'autres ressources communautaires. Enfin, il faut tenir compte de la particularité des pistes d'action. Ce n'est pas « l'école en soi », toute école, qui fait une différence (quoique cela aussi se défende comme conviction sur le possible). C'est toujours cette école-ci, celle-là, cette autre encore… Et cela marque en particulier le rôle des directions d'école. Comment faire en sorte que la responsabilité de la réussite ne repose pas sur les épaules d'une seule personne? Forcément en favorisant le travail en équipe des enseignants, disait Madeleine Piché, directrice d'école à Québec; donc, accompagner l'équipe enseignante et remettre du contrôle aux enseignants en proportion de la confiance en leurs propres capacités.

En bref, l'école fait une différence sur le plan social d'autant plus qu'y règne la confiance pédagogique et professionnelle, une confiance assez partagée pour colorer le cœur de la culture institutionnelle.

Faire réussir : recourir à quelle panoplie de stratégies?

Les questions de *Vie pédagogique* suscitent une immense variété de réponses. Celles-ci se placent sur le terrain de l'action. Les stratégies déployées collent toutes, par ailleurs, au discernement d'un besoin, d'une difficulté particulière. On peut les répartir, d'une part, selon leur centre d'appartenance le plus évident, la classe, et d'autre part, selon l'ensemble de l'école, en prise sur son milieu social.

Quelles sont les stratégies les plus pratiquées *en classe*? Rachel Dupuis-Bélanger, enseignante à la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, exprime ce que beaucoup d'autres posent aussi comme postulat de base et attitude fondamentale : il faut proposer aux élèves des défis raisonnables, une progression certes, mais attentive à ne pas laisser perdurer « des trous dans la base ». De nombreux élèves arrivent à l'école avec moins d'acquis que d'autres jeunes issus de milieux différents, mais avec autant de capacités. Laurent Marineau, de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais, souligne les attitudes requises : écoute, patience, accessibilité. Sylvie Pépin, enseignante à la Commission scolaire de Montréal, y joint la conviction de l'éducabilité : croire au potentiel de ses élèves et en leur capacité de réussir. Dans des classes de début du secondaire, on a constaté, témoigne Jean-Luc Turcotte, de la Commission scolaire des Samares, une énorme carence en lecture, annonciatrice de difficultés dans toutes les matières. On a en conséquence mis sur pied un effort collectif très substantiel de rattrapage sur ce terrain : « Il s'agit d'un accompagnement en lecture, grâce aux enseignants-ressources, de 2 h 30 par jour sur soixante jours, en 1re secondaire. Nous avons aussi travaillé à une meilleure jonction entre le primaire et le secondaire, avec une importante concertation des enseignants de 1re secondaire. »

Dans une école primaire qui accueille principalement des enfants néo-québécois de parents non francophones (pour l'essentiel, Philippins ou Tamouls d'origine), plusieurs élèves, malgré qu'ils soient en 4e année, paraissent plutôt se situer au début de la 3e année par rapport aux attentes du programme. C'est de là, du niveau réel de leurs acquis, qu'il faut partir pour les faire avancer, et non pas les considérer en échec selon un critère standardisé détaché de la situation concrète.

Une seconde stratégie relevant de la classe ressort beaucoup : assumer une sorte de préalable sur le plan affectif. Comment mettre en confiance les enfants lorsque, par exemple, ils vivent une profonde insécurité? Les jeunes ne sont pas toujours « prêts à apprendre », souligne Richard Moisan. L'enseignant doit travailler à les rendre mieux disposés, plus confiants en eux-mêmes et plus réceptifs… Karen Campagna, qui enseigne en Abitibi-Témiscamingue, soutient qu'il faut miser sur la transparence : utiliser l'humour, savoir dédramatiser certaines situations. Sylvie Pépin a pu prendre en charge le même groupe deux années consécutives. Pour elle, « c'est un atout, car c'est long de bâtir des relations de confiance ». Elle souligne deux facettes du potentiel de cette pratique. Il s'agit, en premier lieu, de développer le respect et la confiance entre pairs, car pour apprendre, il faut prendre des risques et oser; il faut favoriser ce contexte d'entraide et de respect, lequel se développe à long terme. En second lieu, le fait pour l'enseignante de suivre son groupe sur une période de deux ans lui permet de faire cheminer ses élèves plus rapidement, car elle connaît les forces et les défis de chacun et, en deux ans, le groupe peut tendre vers une « communauté d'apprenants » où l'entraide, les interactions et le travail en équipe - et non la compétition - sont privilégiés.

En même temps, plusieurs interlocuteurs soulignent que la prise en compte de l'aspect relationnel, le travail sur les dispositions d'ordre affectif, ne doit pas tourner à une forme de compassion qui érode les attentes. Amanda Liste, qui enseigne à la Commission scolaire Lester-B.-Pearson, le souligne : « Attention aux travaux de type simpliste ou trop faciles! Il faut garder les mêmes attentes pour tout le monde. » Cela, pour Sylvie Pépin, signifie entre autres de pousser les élèves vers des « tâches complexes », avec le soutien constant de l'enseignant et les interactions entre élèves, pour développer et structurer leur pensée, surtout en milieu défavorisé.
Matthew Maclure, enseignant de mathématique au troisième cycle du primaire, souligne : « J'ai de l'intérêt pour les mathématiques. Il faut que cela transparaisse. Cela déteint sur les élèves; c'est très important pour eux. »
Les pratiques gagnantes en classe prennent fortement en considération la motivation. Dans l'acceptation d'un certain « court terme », d'abord, nous dit Michèle Hamel, enseignante à la Commission scolaire de la Capitale : « Il faut vraiment les mettre en action. Ils sont dans le court terme. Leur dire " à la fin de l'année… ", c'est trop loin. Il vaut mieux qu'ils soient capables de voir, à l'intérieur d'une période : " Ah! J'ai fait ça… " Il faut travailler à court terme, être concrets. Les élèves doivent pouvoir bouger, manipuler… »
Jean-Luc Turcotte, de la Commission scolaire des Samares, et Guylaine Gosselin, de la Commission scolaire des Hauts-Cantons, insistent sur l'importance d'une modélisation, sans laquelle beaucoup d'élèves risquent de perdre pied. M^{me} Gosselin souligne aussi la nécessité de porter attention à l'accueil : « Le bonjour est très important. Je donne la main à chacun, à leur arrivée, et c'est magique. L'élève sent que je m'intéresse à lui en particulier. » Pour elle, le mode d'attention s'allie à un rôle : « Je vois l'enseignant comme un guide. On est tenté de tout gérer et contrôler. Quand tu demandes à l'enfant " Comment tu verrais cela, comment penses-tu t'y prendre? ", c'est plus long, mais l'enfant apprend à réfléchir par lui-même. En bout de ligne, tu as plus de résultats. Quand l'enfant a appris à dire le pourquoi, à vivre ses émotions et à pouvoir les exprimer, c'est gagnant en bout de ligne. Ça prend plus de temps, mais c'est gagnant. »
Pour Richard Moisan, « on peut travailler l'estime de soi. Il se peut que la famille n'y contribue pas beaucoup. Alors, il faut trouver des occasions de dire " Bravo, c'est bien, continue! ". Je pense qu'il faut travailler beaucoup en ce sens et donner du renforcement positif. »
Pour Chantal Deslauriers, l'attention aux centres d'intérêt s'impose. « Quand je planifie une situation d'apprentissage de lecture ou d'écriture, je me demande quelle motivation portera l'enfant. S'il n'est pas motivé, il travaille à contre-courant. Donc, c'est de faire en sorte qu'il perçoive l'intérêt de ce qu'on propose dès le départ, qu'il sache vers quoi on s'en va. »

Des stratégies d'école

Comment se greffent à cela des stratégies d'école plus directement en prise sur la dimension sociale? On peut d'abord repérer toutes sortes de façons de mettre les parents dans le camp de l'école. Ainsi, dans une toute petite école (27 élèves de 1re à 6^{e} année), où deux enseignantes travaillent de concert auprès de tous les élèves, les parents sont les bienvenus. On peut les rencontrer durant les heures de classe, s'il le faut. « Une fois dans l'année, on tient un souper-rencontre avec les parents; le service de garde prend en charge les enfants. On fait en sorte que les parents soient fiers de ce qui se passe à l'école, avec et pour leurs enfants. » (Diane Gaudreau)
Alain Turgeon, directeur d'une école à Verdun, explique comment la volonté de faire participer les familles constitue l'une des trois grandes préoccupations de son école; cette visée se concrétise en particulier durant une journée parent – enfant tenue chaque année dans l'école.
Richard Moisan témoigne d'une réalité vécue à l'école Notre-Dame des Neiges, largement fréquentée par des enfants issus d'une immigration récente : « Nous avons complètement changé la façon de donner le bulletin. Les trois fois, l'élève présente le bulletin au parent et le lui explique. On fait attention aussi à ce que les devoirs apportés à la maison ne soient pas une perpétuelle occasion de déception et de frustration. Par exemple, on fait construire des jeux mathématiques. À la maison, l'enfant joue à son jeu et c'est cela, son devoir. »
Laurent Marineau, en Outaouais, sort considérablement des sentiers battus dans son école : « J'ai instauré avec mes élèves des sorties en dehors des heures de classe. Les parents y sont bienvenus. C'est incroyable comment ils apprécient. Par ailleurs, je donne mon numéro de téléphone à la maison aux parents de mes élèves. C'est comme leur dire " Je te fais confiance. ". Et je n'ai jamais eu de mauvaise surprise. »
Madeleine Piché fait état, de son côté, d'une longue démarche pour renverser un climat antérieur d'irrespect et de violence diffuse que l'on vivait dans une école primaire de Québec. En motivant les élèves à gagner divers « privilèges » par un travail sur leurs attitudes entre eux et avec les enseignants, le climat s'est transformé du tout au tout, ce qui a permis de stabiliser une équipe-école maintenant heureuse de travailler dans ce milieu et en empathie avec lui.
On constate que même dans des situations éloignées à l'extrême les unes des autres, entre écoles de milieux à très faible densité de population et écoles de quartiers très densément peuplés, par exemple, le souci de rejoindre les parents est commun, quoique par des voies absolument différentes. Dans de toutes petites écoles s'étant concertées pour former un réseau, l'attention est fort éveillée à ce qu'il convient d'envoyer à la maison, en particulier en termes de devoirs. Dans une grande ville, on note que les parents, oncles, tantes ou grands-parents se tiennent souvent près de la clôture du terrain de l'école pour observer, et pourtant, lorsqu'on souhaite fixer un rendez-vous avec un parent ou faire une invitation collective, c'est une tout autre affaire!
On rencontre parfois des parents revendicatifs et hostiles, des parents absents (enfants qui n'ont pas de lunch, absence de signatures demandées), des parents peu scolarisés, pour qui l'école a peu d'importance ou d'autres, qui se sentent attaqués si on les appelle… Toutefois, plus on réussit à bâtir une relation de confiance avec les parents, plus cela se reflétera du côté des élèves. Dans un groupe d'écoles, on s'est d'ailleurs donné le mot pour travailler dans une perspective « école-famille-communauté ». Et, dans diverses écoles, commissions scolaires et régions, la possibilité de s'appuyer sur les ressources communautaires extrascolaires reçoit une forte attention.

Enracinement social, engagement?

On comprend que la première qualité à déployer en classe soit une souplesse, une capacité d'adaptation tissée d'écoute et d'empathie. Une jeune enseignante précise : « Pour faire réussir les élèves, il faut être très humain. Cela prend des antennes spéciales pour jauger les dispositions de chacun. Celui-ci, par exemple, n'est pas tout à fait dans son assiette tôt le matin : on peut attendre un peu avant de l'interpeler! » Mais y a-t-il un pendant social à cet a priori pédagogique?
Quelques enseignants répondent à la question suivante : Qu'est-ce qui vous motive à demeurer en poste dans votre école? Pour Karen Campagna, c'est « le sentiment d'avoir aidé les jeunes à relever des défis et à réussir ». Pour Sylvie Pépin, « le petit sourire des enfants quand ils me présentent quelque chose dont ils sont fiers et qu'ils prennent conscience de leurs nouveaux apprentissages et de leur cheminement en tant qu'apprenants ». Pour Chantal Deslauriers, « le plus beau cadeau, c'est lorsque mes élèves passés au secondaire reviennent me voir ». Pour Jean-Luc Turcotte, la gratification réside dans « le lien établi avec les élèves et la reconnaissance des parents qu'on peut revoir au fil des années ».
On sent, dans beaucoup d'interventions, qu'il se déploie une empathie à l'égard du milieu social lui-même à travers les stratégies pédagogiques. L'école est encore plus importante, cruciale même, dans un milieu défavorisé que dans un milieu plus « standard ». Elle est un lieu privilégié « d'autonomisation », d'épanouissement de capacités incontestables. « Il faut connaître et aimer le milieu », dit Jean-Luc Turcotte, se solidariser avec lui, en quelque sorte. Déjà sur le plan de l'accès aux ressources culturelles de la société, cet engagement joue. Liette Beauregard déclare : « Je dois me rappeler la motivation qui me fait aimer travailler dans ce milieu-là. Moi-même, l'accès à la culture, à la lecture, à la bibliothèque, au théâtre ou à la musique, c'est par l'école que je l'ai vécu. Je ne manque pas une chance de susciter l'équivalent pour mes élèves. Chaque année, des artistes viennent à l'école… »
Une intervenante place volontiers l'orientation de son école non pas tant sous le signe de *l'intégration*, que sous la bannière de *l'inclusion* : reconnaître, oui, l'ampleur des différences dans les acquis ou les attitudes, mais surtout faire en sorte que personne ne soit exclu, que

chacun trouve le moyen d'avancer, d'actualiser son potentiel. Sylvie Anctil souligne d'ailleurs que la prise en compte des différences signifie aussi de reconnaître les différences entre les enseignants et ce que chaque personne peut apporter de particulier et d'original dans le milieu. Pour elle, se mettre pleinement à l'écoute des élèves, c'est s'éloigner de la perspective d'une justice faite de traitement identique et de défis uniformes; c'est plutôt entrer dans un *esprit d'équité*, donc de proportionnalité et d'ajustement.
En convergence avec l'habileté pédagogique et l'expertise professionnelle, on sent dans la visée sociale de lutte aux inégalités une sorte de conviction citoyenne, qui nourrit la mobilisation dans le travail quotidien. Comme le dit Nancy Lapointe, de la Commission scolaire des Samares, « les défis sont tellement grands que ça prend des gens " d'attaque ", positifs ». Ce lien peut aussi jouer à l'inverse : prendre au sérieux la portée sociale de l'action éducative soutient et suscite l'engagement et la motivation.

Environnement professionnel : atouts et difficultés

À partir des questionnements de *Vie pédagogique*, les échanges ont suscité une profusion de propos très significatifs sur les conditions favorables à un travail efficace, sur les rôles de soutien administratif et de conseil pédagogique et sur les ressources les plus appréciées. Tentons d'ordonner un peu ces témoignages et ces appels.
Quelques remarques cruciales, d'abord, sur l'amorce d'une carrière d'enseignement en milieu défavorisé. De jeunes enseignantes et enseignants analysent à la fois les appuis qu'ils apprécient et certaines lacunes, en relevant des éléments qui auraient pu fortement les aider dans les circonstances. Pour plusieurs enseignants de peu d'expérience, l'atout le plus crucial est *de l'ordre d'un* réseau : disposer de quelques interlocuteurs, sans doute relativement « vétérans », qui aident à surmonter l'un ou l'autre choc à l'égard d'attentes et de perceptions initiales. Ces rapports, qui mettent sur la piste de façons concrètes de s'y prendre et qui, surtout, étayent l'indispensable confiance en soi, peuvent varier d'une simple écoute encourageante jusqu'à une sorte de mentorat plus ou moins spécialisé. Dans un cas comme dans l'autre, les jeunes enseignants qui témoignent laissent pratiquement entendre que cet accueil attentif et coopératif du milieu professionnel représente parfois *la bouée de sauvetage*, le facteur-clé pour une amorce de carrière dont on ne choisit pas nécessairement le point de chute.
Par ailleurs, les jeunes enseignants et enseignantes ont beaucoup à dire sur des ajustements souhaitables dans leur préparation universitaire. Sophie Chevalier, de la Commission scolaire de la Capitale, se déclare chanceuse d'avoir vécu deux de ses trois stages en milieu défavorisé, et ses collègues font consensus en postulant qu'il faudrait au minimum qu'un des stages du baccalauréat se tienne dans une école d'un tel milieu. Jean Leclerc, de la Commission scolaire des Samares, note pour sa part comment la gestion de classe typique d'un milieu défavorisé est peu prise en compte dans la formation initiale; il postule, avec un large appui, qu'il faudrait initier et sensibiliser les futurs maîtres aux réalités de l'élève et des parents, ainsi qu'aux ressources des milieux. Il y a bien sûr des occasions de développement professionnel en cours d'emploi, mais, comme le fait remarquer Sophie Chevalier, la compétition étant grande entre les thématiques offertes, un atelier sur les techniques d'écriture aura toujours un pouvoir d'attraction proportionnel à son possible réinvestissement direct.
De façon générale, enfin, ces jeunes enseignants engagés et mobilisés citent, comme autre facteur-clé, une administration ou une direction d'école qui soutient et appuie ses enseignants (Marie-Andrée Filion, Matthew MacLure, Sophie Chevalier). Marie-Julie Duquette-Goyer étend cette perspective de la direction à l'ensemble de l'équipe et Sophie Chevalier ajoute : « On a l'impression que le soutien professionnel est plus fort et le climat de travail plus chaleureux dans une école œuvrant en milieu défavorisé que dans d'autres types d'écoles. »

L'articulation entre la classe, la direction d'école et la commission scolaire

Quelle spécificité peut jouer ici? Il s'exprime une convergence remarquable entre la version des enseignants et celle des directeurs et directrices : centralité du soutien, de l'appui et de l'encouragement attendus et offerts. Il faut « remettre la compétence à l'enseignant », ne pas tout renvoyer à l'orthopédagogue. « Redonner du contrôle aux enseignants en les soutenant, en les accompagnant et en modélisant avec eux des stratégies ainsi que des approches efficaces », dit Sylvie Anctil. « Faire en sorte que la responsabilité de la réussite ne repose pas sur les épaules d'une seule personne », ajoute Madeleine Piché. Pour Diane Gaudreau, soutenir la créativité des enseignants en contexte de ressources humaines restreintes oblige à sortir des sentiers battus et à faire preuve au besoin d'innovation et d'audace.
Les directeurs et les directrices d'école jouent un rôle particulièrement crucial, en relation avec les responsables de la commission scolaire, pour l'accès aux ressources de conseil pédagogique et d'intervention spécialisée qui sont disponibles et dont l'apport est grandement apprécié. Pour Liette Beauregard, « dégager les enseignants à même les sommes prévues pour le perfectionnement, les laisser se ressourcer, aller voir ailleurs et repérer les projets qui fonctionnent bien » demeure un mode d'appui précieux. Se placer en relation d'accompagnement et de mobilisation plutôt que de contrôle et de « supervision »… M^{me} Beauregard note : « Les ressources supplémentaires allouées, c'est précieux, mais s'occuper de les justifier et de les obtenir est exigeant. Cela relève aussi du rôle d'appui d'une direction. »
Entre directions d'école et responsables de la commission scolaire, les rapports désirés et appréciés sont étroitement apparentés à ceux qui prévalent entre les enseignants et la direction à l'école elle-même. Ainsi en témoigne Liette Beauregard, comme directrice d'école : « Il ne faut pas ramer toute seule dans ton école. Il faut disposer d'un réseau, pouvoir se mettre en rapport avec un collègue en situation comparable. Aussi, s'appuyer sur les gens de la commission scolaire. Ils sont toujours disponibles au bout du fil. Sans la disponibilité des ressources spécialisées, je n'y arriverais jamais. » Pour Sylvie Anctil, la bonne jonction entre école et commission scolaire profite beaucoup aux démarches d'accès aux ressources requises. Elle soutient l'appel à une reddition de compte vis-à-vis les ressources supplémentaires et facilite une rigueur souhaitable dans les fonctions de direction d'école et de direction générale. Jean Rivière, de la Commission scolaire Marie-Victorin, souligne pour sa part que ces contributions d'accès facilité aux ressources se vivent dans un rapport où l'esprit d'accompagnement l'emporte sur celui de contrôle. Enfin, l'un des rôles très apprécié et souligné de la commission scolaire consiste, relativement aux opportunités de développement professionnel, à tenir des journées de formation des directeurs et directrices, avec rencontres d'experts (on cite nommément Jean Archambault et Chantal Richer, intervenants fort appréciés à la Commission scolaire de la Capitale, et l'on mentionne la recherche de J. Archambault et L. Harnois sur les déterminants de la réussite scolaire en écoles de milieux défavorisés) et surtout échange mutuel d'expériences, de projets et d'analyses. Ceci évoque spontanément l'effort de mise en réseau d'échange entre toutes petites écoles, loin des grands centres urbains.
Parmi les enjeux d'une bonne liaison entre l'école et la commission scolaire, on peut toutefois entendre quelques réticences et frustrations. Ainsi, le témoignage d'un participant à propos de l'équipement fourni : « Parce qu'on est une école en milieu défavorisé, on dirait qu'on a moins le droit d'avoir ce qui est à la fine pointe de la technologie. On dit tout le temps : " Parce que vous êtes une école de milieu défavorisé, vous avez plus d'argent. " Mais j'ai de la misère à avoir un pupitre qui ne branle pas, une chaise qui n'est pas craquée! » De même, le rapport aux ressources n'est pas forcément sans nuages, d'après ce même intervenant; il déplore en effet une certaine lourdeur dans l'accompagnement documentaire requis pour l'obtention de certaines ressources. « De ce côté, dit-il, j'aimerais que cela soit plus facilitant. »

Fragilité, mobilisation et solidarité efficace

Quels sont les messages les plus importants à retenir de ces échanges? En premier lieu, peut-être, la conscience d'une fragilité qui, mal assumée, deviendrait une vulnérabilité professionnelle. Danièle Turgeon, directrice adjointe à la pédagogie dans deux écoles de milieux défavorisés de la ville de Québec, nous le rappelle : « Le taux de réussite des élèves est fragile et incertain. Cela peut engendrer le découragement. Il faut soutenir les enseignants contre ce découragement, être disponibles pour eux, être présents… Il faut les libérer à certains moments et les écouter lorsqu'ils ont besoin de dédramatiser les situations. »

Cette base de soutien et de confiance favorables à ce que les enseignants se sentent bien dans l'école ouvre sans doute la porte à une *mobilisation* collective. Liette Beauregard souligne toutefois que celle-ci n'est pas un acquis : « Il faut que l'approche et l'attitude collective de base, d'adaptation et d'engagement soient aussi adoptées par des enseignants qui passent, qui ont des contrats courts. Il faut les maintenir d'une année à l'autre, vu la mobilité du personnel. La *mobilisation* ne se fait pas une fois pour toutes; c'est un processus constant. »

Enfin, l'élément pragmatique le plus en évidence pourrait s'appeler *solidarité active* : réseau d'appui, disposition à appeler des expertises diverses plutôt qu'à les craindre, conscience d'un besoin de soutien, d'encouragement, d'écoute souple, plus que de contrôle dans les rôles de direction et d'encadrement… L'ampleur des besoins éducatifs a en quelque sorte rendu caduque la voie de l'isolement professionnel. Et la solidarité professionnelle qui s'appuie sur une belle diversité de ressources et d'expertise semble rendre l'école, à son tour, poreuse à l'égard des familles et de l'environnement social. Poreuse, c'est-à-dire ouverte, accueillante et profondément alliée aux espoirs portés par ses commettants enfants, adolescents et adultes.

M. Arthur Marsolais est consultant en éducation et membre du comité de rédaction.

La pédagogie au service des milieux défavorisés : une initiative de la Commission scolaire de la Capitale pour soutenir la réussite des élèves

par Suzanne Caron

Depuis plus de dix ans, la Commission scolaire de la Capitale se préoccupe de la réussite des élèves issus de ses milieux défavorisés. Convaincues que ces élèves ont les mêmes capacités d'apprentissage que les autres, les écoles concernées par la défavorisation ont cherché des moyens de mieux réussir leur mission, en s'appuyant sur le potentiel reconnu des enfants et sur les données issues de la recherche.

En effet, un nombre important de ses établissements situés en milieu urbain accueillent une concentration élevée d'enfants aux prises avec des difficultés étroitement liées aux conditions dans lesquelles ils évoluent et qui les rendent plus vulnérables, au regard de la réussite scolaire; on parle ici d'une proportion notable des familles dont la mère n'a pas de diplôme, de certificat ou de grade, et de ménages dont les parents sont sans occupation[1].

Une mesure de soutien basée sur l'accompagnement et le développement professionnel

À l'automne 2002, la Commission scolaire de la Capitale a mis sur pied un projet particulier de trois ans, qui permet à quatre écoles primaires ciblées de développer l'expertise nécessaire pour répondre efficacement aux besoins de leurs jeunes, tout en évitant l'essoufflement professionnel : le projet *La pédagogie au service des milieux défavorisés*. Pour soutenir la réflexion pédagogique nécessaire à la mise en place de pratiques éducatives au service de l'apprentissage de tous, et pour que les changements soient durables, chacune des écoles engagées dans le projet a pu bénéficier de la présence d'une direction adjointe à la pédagogie engagée à temps plein pour la durée du projet.
Il s'agissait de réunir les conditions nécessaires pour passer d'une culture de l'échec, souvent bien ancrée dans ces milieux, à celle de la réussite scolaire, en mobilisant le personnel des écoles, les parents et les membres de la communauté.

Une première phase d'intervention

Dans le but d'accompagner le plus efficacement possible leurs élèves, les écoles concernées ont d'abord fait l'effort de mieux les connaître : Qui sont les enfants de milieux défavorisés? À quelle culture se rattachent-ils? Quels sont leurs besoins?
Cette première phase d'intervention a permis au personnel des écoles non seulement de développer leur connaissance des élèves, mais de comprendre davantage les enjeux liés à leurs caractéristiques. Mieux documentés et accompagnés dans cette démarche de réflexion, les intervenants scolaires sont passés d'une connaissance du milieu souvent basée sur des perceptions à une compréhension beaucoup plus approfondie des jeunes et de leurs familles. On s'est attardé aux facteurs explicatifs associés à certaines habitudes de vie, de même qu'aux comportements ou aux façons de faire qui caractérisent les élèves et qui, par conséquent, influencent le quotidien dans ces écoles. Que faut-il comprendre de certaines manifestations observables dans le milieu?

Trois cibles d'intervention bien précises[2]

Trois cibles ont été retenues. Tout d'abord, on voulait revoir ou soutenir les pratiques éducatives des divers intervenants à la lumière des caractéristiques des élèves issus des milieux défavorisés. Ces pratiques devaient également donner naissance à des changements significatifs dans les façons de faire habituelles des enseignants :

- proposer des projets qui font voir aux élèves des résultats à court terme, pour progressivement les amener à différer les gratifications;
- faire en sorte que les élèves comprennent l'utilité et le sens des différentes phases d'une activité ou d'un projet d'apprentissage (soit la préparation, la réalisation, le suivi de l'action en cours et l'objectivation) et préciser le temps qui sera consacré à chaque phase;
- informer régulièrement les élèves au sujet de leur cheminement et de la progression de leur apprentissage;
- aider les élèves à donner plus de sens à l'école en choisissant des sujets d'étude qui touchent leurs préoccupations et en proposant des activités qui mènent à des résultats concrets : expositions, publications, expériences scientifiques, présentations théâtrales;
- etc.

Reconnue comme un facteur de protection important, l'émergence de la culture de l'écrit a fait l'objet d'une deuxième cible d'intervention. Beaucoup d'efforts ont été consentis à l'accroissement de la compétence des élèves à lire et à écrire, notamment :

- en proposant des programmes de littératie familiale, des activités d'éveil à l'écrit au préscolaire et des activités où il est justifié de lire et d'écrire au quotidien, pour amener les élèves à constater l'utilité de la lecture et de l'écriture;
- en invitant les enseignants à jouer régulièrement le rôle de modèle et de guide pour montrer comment faire, c'est-à-dire comment se préparer, superviser la construction du sens et objectiver sa lecture ou sa pratique d'écriture;
- etc.

Enfin, la troisième cible visait le rehaussement du niveau culturel des élèves, en raison de l'importance d'enrichir leur contexte d'apprentissage. Il s'agissait, notamment, de prendre en compte les connaissances et les expériences antérieures des élèves et d'enrichir les contextes d'apprentissage pour permettre aux élèves de construire une expérience suffisante de la réalité.

Les premiers constats

L'évaluation qui a été faite du projet après trois années de travail a confirmé le besoin de poursuivre l'intervention menée jusque-là dans les écoles : on a vu s'accroître le travail en équipe-cycle, où la teneur des échanges était davantage centrée sur la pédagogie. La démarche initiale ayant gagné en maturité, il a été convenu de reconduire le projet pour une autre période de trois ans en élargissant la mesure à huit écoles, c'est-à-dire à toutes les écoles dont l'indice de défavorisation (IMSA) était de 8, 9 ou 10. Les directions adjointes à la pédagogie étaient affectées à demi-temps dans chacun des milieux.

Une phase de consolidation

Au cours de la deuxième phase, quelques précisions ont été apportées aux cibles d'intervention : on a intensifié le travail de développement de pratiques pédagogiques et de pratiques éducatives en rapport avec la lecture et l'écriture (cible 1); on a visé le soutien au développement professionnel des intervenants dans un climat d'ouverture au changement et d'innovation, par des activités de formation, de perfectionnement et d'accompagnement pédagogique (cible 2); enfin, on a convenu de tenir compte des liens particuliers que l'école doit établir avec les parents, la communauté et les organismes qui l'animent (cible 3).

De nouveaux constats

Le travail pédagogique en équipe-cycle a permis de devenir très attentif au maintien de certaines modalités de fonctionnement (calendrier de rencontres des équipes-cycles, ordre du jour, consignation du travail réalisé, etc.); le travail a ainsi gagné en efficacité. De plus, l'accompagnement de ces mêmes équipes-cycles par les directions adjointes à la pédagogie a fait que des liens étroits ont pu être maintenus entre les objectifs du plan de réussite et les cibles visées par la présente mesure.

Par ailleurs, au terme de cette deuxième phase d'intervention, on a constaté l'importance, pour le personnel des écoles concernées, d'avoir développé deux types de réseau qui, sur des plans différents, facilitent le partage d'expertise et le développement professionnel : d'une part, un réseau au cœur même de l'école, qui contribue à une saine et nécessaire collégialité entre les intervenants et, d'autre part, un réseau qui regroupe les intervenants de plusieurs écoles concernées par des enjeux de même nature.

Un réseau au cœur même de l'école

Les échanges entre les membres d'une équipe-école ou d'une équipe-cycle influencent l'intervention menée en classe auprès des élèves. Inversement, ce qui se passe en classe contribue à alimenter la réflexion pédagogique entre collègues. En misant sur l'accompagnement des équipes-cycles, les directions adjointes à la pédagogie engagées dans la mesure *La pédagogie au service des milieux défavorisés* se sont donné comme mandat d'assurer à leur personnel des moments d'échange de qualité et d'effectuer un suivi entre les rencontres. Cette culture d'échange et de partage qui caractérise plusieurs milieux facilite l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant.

Un réseau qui regroupe les intervenants de plusieurs écoles

Depuis la mise en place de la mesure, des rencontres réunissant le personnel d'encadrement des écoles concernées ont permis d'approfondir les aspects liés aux pratiques de gestion d'une école qui évolue dans un contexte de défavorisation. L'équipe de direction demeure à l'affût des recherches menées sur l'intervention en milieu défavorisé et veille à faire évoluer la mesure au regard des recommandations proposées par les chercheurs.

Avec le temps, les écoles engagées dans la mesure *La pédagogie au service des milieux défavorisés* ont également convenu de tenir annuellement une journée pédagogique commune. Cette modalité d'organisation facilite le partage d'expertise et permet aux divers intervenants de bénéficier d'une formation appropriée à l'ensemble du personnel. D'autres moments d'échange ont ponctuellement été tenus à diverses fins : présentation des bacs contenant des livres mis à la disposition de l'ensemble des écoles du réseau; rencontres de discussion facultatives sur des sujets d'intérêt commun; rencontres d'échange par cycle d'apprentissage; etc.

La mise en place de la stratégie d'intervention Agir autrement au primaire

En 2007-2008, se mettait en place la stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA) au primaire. Dans les écoles qui avaient jusqu'alors réfléchi au défi que pose l'intervention en milieu défavorisé et qui avaient développé des stratégies pour soutenir la réussite de leurs élèves, on a pu constater que la mise en place de la SIAA a été grandement facilitée. En effet, on remarque que l'expertise acquise au fil des ans est un levier fort précieux lors des moments d'échange entre les membres du personnel scolaire. De plus, le travail d'accompagnement mené par les directions adjointes à la pédagogie a également favorisé la mise en place des comités de pilotage dans chacune des écoles concernées par la SIAA. L'arrimage entre la mesure *La pédagogie au service des milieux défavorisés* et la stratégie d'intervention *Agir autrement* caractérise la phase de travail actuellement en cours.

Conclusion

L'expérience menée jusqu'à maintenant à la Commission scolaire de la Capitale permet d'affirmer que l'accompagnement est essentiel au développement professionnel. Bien que les modalités d'accompagnement puissent évoluer, le soutien au développement professionnel demeure un incontournable en raison « …de la connaissance du milieu qui demeure toujours à parfaire et de la volonté d'améliorer continuellement les compétences en enseignement et les compétences de direction d'une école[3] ». Les recherches menées en sciences de l'éducation invitent le personnel scolaire à s'engager dans une démarche de formation continue qui, sans le soutien nécessaire à l'analyse des pratiques, demeure difficile à actualiser. On sait que, dans le feu de l'action, il peut parfois être difficile pour le personnel de direction de maintenir des pratiques de gestion centrées sur l'apprentissage. Ainsi, un accompagnement peut s'avérer nécessaire pour permettre aux directions d'école d'identifier leurs propres besoins de développement professionnel. Elles pourraient, par exemple, avoir recours à du soutien et à de la formation pour enrichir leur compréhension de la supervision professionnelle, pour ensuite être en mesure de trouver les ressources et les pistes d'action pour exercer cette supervision.

De la même manière, il est parfois difficile pour le personnel enseignant de garder le cap sur les interventions pédagogiques à privilégier au regard d'une formation reçue, de favoriser des situations d'apprentissage qui tiennent compte de tous les élèves, ou encore, de travailler en collaboration avec ses collègues. À ce chapitre, l'accompagnement et le soutien de la direction peuvent contribuer à l'engagement collectif dans une démarche de développement professionnel. D'autre part, le recours à des personnes-ressources externes permet à l'équipe de direction et à son personnel de prendre un certain recul par rapport à la réalité de leur école, d'évaluer le chemin parcouru et de se fixer de nouveaux défis.

Par ailleurs, en dépit des particularités de chacun des milieux, nous croyons qu'il est capital de travailler au développement d'une vision claire et partagée dans l'ensemble des écoles situées en milieux défavorisés. Croire en l'éducabilité de tous les enfants, maintenir des attentes élevées à leur endroit et faire passer l'apprentissage en priorité sont les fondements sur lesquels s'appuie l'intervention menée jusqu'à présent dans les écoles de la Commission scolaire de la Capitale.

Enfin, nous croyons que, comme c'est le cas pour un enseignant qui fait le choix de travailler dans une école à vocation particulière (programme d'études internationales, anglais intensif, etc.), la personne qui choisit d'enseigner dans une école située dans un milieu défavorisé doit, lorsqu'elle intervient, connaître les facteurs qui influencent la réussite, en comprendre les enjeux et tenir compte des caractéristiques des élèves. Par conséquent, elle devra avoir un regard empathique sur ses élèves, saisir pourquoi il faut mener des interventions particulières et adopter des pratiques jugées prometteuses dans son milieu. C'est ici que la valeur de l'accompagnement prend

tout son sens.

M^me^ Suzanne Caron est conseillère pédagogique à la Commission scolaire de la Capitale.

---

1. Il s'agit des écoles cotées 8, 9 ou 10, selon l'indice de milieu socio-économique (IMSE).
2. Le travail de développement entourant les cibles visées par la mesure *La pédagogie au service des milieux défavorisés* a été grandement influencé par les travaux du Programme de soutien à l'école montréalaise.
3. J. ARCHAMBAULT, G. OUELLET et L. HARNOIS, *Gérer une école en milieu défavorisé. Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Programme de soutien à l'école montréalaise, 2006, 19 p.

Implantation d'un cadre de référence pour l'intervention en milieux défavorisés à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île : une approche éco-systémique d'accompagnement

Les gestionnaires de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île[1] (CSPI) et les différents intervenants impliqués dans l'éducation en milieux défavorisés « ont entrepris une réflexion qui a abouti à la mise en œuvre d'un cadre de référence et d'une démarche d'accompagnement des milieux », comme le précise Sylvie Labonté. Depuis 2003, le cadre de référence et la démarche d'accompagnement de la CSPI s'est construit et enrichi grâce à l'expertise acquise progressivement par les différents intervenants.

À la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI), la « défavorisation a connu une progression importante depuis onze ans et elle s'étend maintenant sur tout son territoire. En effet, 26 des 41 écoles primaires de la commission scolaire et 5 des 7 écoles secondaires sont ciblées *écoles en milieux défavorisés*[2]. Comme la commission scolaire était bien consciente que « les conditions sociales, économiques et culturelles qui caractérisent les milieux défavorisés augmentent les risques d'échec scolaire et les difficultés d'ordre social ou comportemental qui, à leur tour, augmentent les risques de décrochage et les problèmes d'intégration des jeunes[3] », elle a décidé de procéder à une analyse de la situation afin de trouver des mesures adaptées à la nouvelle réalité.

Vie pédagogique a rencontré, à l'école Sainte-Gertrude[4], les personnes suivantes : Serge Beaudin, directeur du réseau Montréal-Nord et Rivière-des-Prairies; Chantal Desbiens, enseignante soutien à l'intervention en milieux défavorisés; Sophie Deschênes, enseignante de 1re année; Sylvie Labonté, conseillère pédagogique pour l'éducation en milieux défavorisés; Sophie Moisan, directrice-adjointe; et Francis Morin, directeur de l'école Sainte-Gertrude. La rencontre avait pour but de recueillir des informations sur l'implantation du cadre et l'accompagnement reçu à cet égard, pour comprendre les principales caractéristiques de cette intervention et amener les intervenants à se prononcer sur l'expérience en cours.

Les bases du cadre de référence et d'accompagnement du milieu

Désireuse d'assurer une chance égale à tous ses élèves, incluant ceux qui fréquentent ses écoles en milieu socioéconomique défavorisé, la CSPI a convenu de se doter d'un règlement et d'un cadre de référence pour soutenir, guider et accompagner ces dernières. Le règlement balise la répartition et la gestion des allocations. L'objectif du règlement et du cadre de référence à l'intervention en milieux défavorisés est de « soutenir la réussite personnelle et la réussite des apprentissages chez l'ensemble des élèves issus de milieux défavorisés en tenant compte de leurs besoins ainsi que de leurs ressources tout en contribuant à la mise en place d'une communauté éducative engagée[5] ». Pour l'essentiel, le cadre s'inspire des sept mesures du Programme de soutien à l'école montréalaise (PSEM) et des orientations du plan stratégique de la CSPI, à savoir la persévérance scolaire par la promotion d'une culture de la réussite, le développement d'une organisation apprenante et le partenariat avec la communauté[6]. Pour rendre concrètes ces orientations, la CSPI a jugé essentiel que toutes les actions entreprises dans l'accompagnement de l'implantation du cadre de référence devaient viser la continuité dans les changements de pratiques, autant chez les gestionnaires de la commission scolaire, les professionnels et les enseignants qu'au sein des directions et de l'ensemble du personnel des écoles ciblées. Sylvie Labonté rappelle que l'objectif du cadre de référence « est de soutenir l'enseignant qui travaille dans la classe, d'accompagner les professionnels des services complémentaires pour qu'ils comprennent bien les caractéristiques du milieu lorsqu'ils interviennent auprès des enseignants, et de soutenir la direction dans l'exercice de son leadership. C'est un mouvement constant et chacun travaille dans une perspective écosystémique ».

Cette vision prend racine dans l'importance accordée par la CSPI au développement professionnel des différents intervenants du milieu. Selon Serge Beaudin, « l'une des grandes préoccupations de la commission scolaire est de mettre en place les mesures d'accompagnement nécessaires ». À titre d'exemple, précise-t-il, on travaille présentement à mettre au point un modèle d'accompagnement professionnel, en collaboration avec l'Université de Sherbrooke.

Au cœur de la démarche d'accompagnement en milieux défavorisés, se trouvent les sept mesures (*voir le tableau ci-après*) du Programme de soutien de l'école montréalaise, « mesures reconnues comme ayant des effets positifs sur la motivation et sur la réussite des élèves[7]. » Comme le précise Sylvie Labonté, « ces mesures servent de cadre d'analyse pour bonifier les pratiques de gestion et les pratiques pédagogiques. Elles sont interdépendantes et doivent faire partie des moyens mis en œuvre pour atteindre les objectifs de l'école. Afin d'influencer les apprentissages et la persévérance scolaire et accroître l'efficacité de nos pratiques, les interventions doivent être simultanées et à plusieurs niveaux. C'est la force et le défi d'une approche écosystémique ».

Tableau des sept mesures

Mesure 1	Pratiques éducatives au service de l'apprentissage de tous	Reconnaître la capacité à apprendre de tous les élèves et mettre en place les conditions pour assurer leur apprentissage
Mesure 2	Développement de la compétence à lire	Faire en sorte que tous les élèves baignent dans une culture de l'écrit et développent leur compétence à lire
Mesure 3	Approche orientante	Poursuivre la mise en œuvre de la pédagogie orientante à l'école
Mesure 4	Développement professionnel de la direction et de l'équipe-école	Accroître les connaissances sur la défavorisation et ses effets possibles sur l'apprentissage et développer des pratiques professionnelles pertinentes pour le milieu
Mesure 5	Accès aux ressources culturelles	Développer le goût des arts et des sciences chez les élèves en favorisant la fréquentation des lieux culturels Enrichir l'acte pédagogique en créant des liens entre l'apprentissage, les objets de la culture, les lieux culturels, les artistes et les scientifiques
Mesure 6	Collaboration avec les familles	Mettre en place des moyens efficaces qui facilitent le rapprochement entre la famille et l'école et qui favorisent la collaboration des parents à la réussite de leurs enfants

Mesure 7	Collaboration avec la communauté	S'assurer que les acteurs du milieu scolaire, les familles et les autres partenaires de la communauté (partenaires sociaux, culturels, institutionnels ou économiques) travaillent de façon concertée pour mettre en place les conditions nécessaires au développement global des jeunes

Les caractéristiques du cadre de référence

La commission scolaire s'était donnée comme mandat de comprendre et de connaître le milieu, en vue de réviser les pratiques administratives pour avoir un impact sur la persévérance et la réussite scolaire. Son premier souci a été d'intégrer les allocations provenant de trois sources, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le Programme de soutien à l'école montréalaise et le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal et de les diriger vers les écoles. Un comité composé de différents intervenants, dont des directions d'écoles en milieux défavorisés, a rédigé un cadre de référence quant à la répartition et à l'utilisation des sommes dans les écoles. « Ce n'était pas simple au départ, précise Serge Beaudin, mais on a toujours eu cette préoccupation d'intégrer les choses pour que cela ait une cohérence et un sens. Quand on parlait des allocations en milieux défavorisés, peu importe leur provenance, cela se traduisait par le respect des sept mesures du programme de soutien que l'on devait retrouver dans le plan de réussite de l'école. » Les allocations mises à la disposition des écoles servent à mettre en place les conditions favorables à l'atteinte des objectifs de leur plan de réussite. À titre d'exemple, certains enseignants sont libérés pour ajuster, à l'aide du cadre, la planification et l'évaluation de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). On peut également avoir recours à l'engagement d'une enseignante soutien à l'intervention en milieux défavorisés. Une autre mesure importante du cadre a été l'engagement de deux conseillères pédagogiques spécialisées en éducation en milieux défavorisés, pour accompagner les écoles dans l'implantation du cadre et en évaluer l'impact sur la réussite. « L'expertise de ces deux professionnelles, précise Serge Beaudin, permet de mieux orienter l'utilisation des allocations en s'appuyant sur la recherche et le développement. Ainsi, nous pourrons mieux évaluer l'impact de ces subventions sur les pratiques et la réussite des élèves. »
Qu'il y ait des allocations ou non, l'objectif ultime demeure le même : modifier les pratiques de façon durable et efficace, c'est-à-dire accompagner les différents intervenants pour qu'ils s'approprient les pratiques et ainsi favoriser l'autonomie des milieux.

Les étapes de la mise en œuvre du cadre dans une école

Lorsqu'une école est ciblée *milieu défavorisé*, le processus d'implantation repose sur une série d'actions menées auprès de la direction et de l'équipe-école et s'étend sur trois années.

Des rencontres préparatoires

D'abord, les deux conseillères pédagogiques en éducation en milieux défavorisés (EMD) rencontrent la direction de l'établissement et la conseillère pédagogique de l'école et les sensibilisent aux caractéristiques de l'école en s'attardant principalement sur celles des élèves et de leurs familles. Elles présentent ensuite les objectifs du cadre de référence, en insistant sur l'importance du soutien et de l'accompagnement à tous les niveaux, expliquent la démarche d'implantation et abordent la question des ressources humaines et matérielles de l'école.
Au cours des rencontres préparatoires, le projet éducatif et le plan de réussite de l'école font l'objet d'une attention particulière, afin d'accompagner le milieu dans l'analyse de ses moyens d'action et dans l'intégration des sept mesures à ses pratiques. De plus, une réflexion est entreprise à l'égard des moyens à prendre pour agir autrement, particulièrement quant à la façon de planifier les actions de soutien et d'accompagnement du milieu pour qu'il y ait des retombées dans la classe. C'est une étape fort importante, selon Francis Morin, car « implanter les sept mesures, on n'a pas appris cela à l'université; il faut du soutien de la part de la commission scolaire. J'étais motivé, mais comme je n'avais jamais travaillé de cette façon, j'ai eu besoin du soutien des conseillères pédagogiques ».

L'implantation du cadre de référence

La première année est consacrée à sensibiliser le personnel de l'école aux caractéristiques du milieu et à accompagner les différents intervenants dans l'appropriation du cadre de référence. Un minimum de trois rencontres par année avec l'équipe-école, entrecoupées de rencontres du comité de pilotage et de rencontres en cycle, permettent de faire le point sur l'appropriation du cadre de référence.
Le comité de pilotage est stratégiquement composé d'enseignants des différents ordres, cycles ou spécialités, du responsable du service de garde, de la conseillère pédagogique de l'école et de la direction. Le comité est accompagné par les conseillères pédagogiques en EMD et son mandat est de poursuivre la réflexion entreprise lors des rencontres avec l'équipe-école, de s'approprier le cadre de référence et d'accompagner les enseignants de chacun des cycles pour les aider à analyser leurs pratiques en rapport avec les sept mesures. Grâce aux allocations accordées à l'école, les enseignants membres du comité de pilotage sont libérés à quatre ou cinq reprises au cours de l'année pour poursuivre leur développement professionnel relativement à l'intervention en milieux défavorisés. Lors de ces rencontres, les membres apprennent à bonifier leurs pratiques pédagogiques existantes et à planifier une expérimentation en classe. Ainsi, ils développent des pratiques novatrices qui intègrent les sept mesures. Étant donné que chaque milieu a ses forces, ses défis, ses caractéristiques propres et ses besoins particuliers, les modalités retenues pour l'implantation du cadre diffèrent d'un milieu à l'autre, mais reposent toujours sur le cadre de référence adopté par la CSPI.
Au cours de la deuxième année, l'école implante le cadre de référence en fonction des modalités retenues. L'expérimentation se poursuit et la direction, le comité de pilotage et les équipes-cycles sont toujours soutenues et accompagnées par les conseillères pédagogiques sur les plans administratif et pédagogique. L'impact sur le milieu et l'apprentissage est évalué régulièrement au cours de l'année, pour déterminer si des ajustements devront être apportés l'année suivante.
Durant la troisième année, puisque les intervenants de l'école ont développé une large expertise en matière de pratiques éducatives efficaces en milieux défavorisés, « qu'ils se font davantage confiance et qu'ils sont de plus en plus autonomes », selon Francis Morin, les interventions des conseillères pédagogiques en EMD deviennent plutôt ponctuelles et en fonction des besoins.
Durant les années d'implantation, on organise des rencontres des directions d'écoles en milieux défavorisés et les échanges permettent un transfert d'expertise. De même, on tient des rencontres avec les professionnels, les conseillères pédagogiques des différentes disciplines et les techniciennes des services administratifs et financiers pour que s'établisse une convergence dans les actions menées par tous ces intervenants auprès des équipes-écoles. Cette convergence peut même s'actualiser à l'intérieur de moyens impliquant les parents et certains partenaires de la communauté.

Un exemple d'implantation à l'école Sainte-Gertrude

Quand l'école Sainte-Gertrude, située à Montréal-Nord, a été ciblée *école en milieu défavorisé*, « le modèle d'intervention a été rapidement mis en œuvre, puisque les enseignants avaient déjà été sensibilisés, au cours des années précédentes, aux effets de la défavorisation sur l'apprentissage », rappelle Francis Morin. À la fin de la première année, l'école a opté pour le modèle privilégiant l'accompagnement par une enseignante soutien à l'intervention en milieux défavorisés et Chantal Desbiens a été choisie pour remplir cette fonction.
Comme elle le précise, « cette fonction était nouvelle, dans l'école, et nous avons bénéficié de l'accompagnement d'une des conseillères pédagogiques en EMD. Concrètement, nous avons débuté avec des projets existants que nous avons analysés à l'aide du cadre de référence. Par la suite, nous les avons expérimentés à l'école, ce qui m'a permis de m'approprier la démarche de la CSPI et nous les avons adaptés en fonction des caractéristiques du milieu ». De février à juin, elle a reçu de l'aide de manière à agir à son tour comme soutien à des enseignantes et à certaines équipes-cycles pour concevoir des SAÉ qui respectent le cadre de référence.

Dès le mois de septembre suivant, l'enseignante soutien et les enseignants de chacun des cycles ont travaillé ensemble pour planifier des SAÉ, les expérimenter et en évaluer les impacts sur les apprentissages des élèves.

Planification, expérimentation et objectivation des SAÉ

Dans le développement d'une SAÉ par une équipe-cycle, l'enseignante soutien travaille en concertation avec la conseillère pédagogique et la conseillère à l'approche orientante. Cette rencontre vise à bien cibler les apprentissages visés par le projet et à en assurer la progression, à vérifier si les sept mesures sont intégrées de façon pertinente et à évaluer si les exigences du programme de formation de l'école québécoise sont respectées[8]. Par la suite, l'enseignante soutien rencontre de nouveau les titulaires du cycle, qui sont libérés une demi-journée pour finaliser des SAÉ; participent également à la rencontre la conseillère pédagogique et l'orthopédagogue. En 2008-2009, l'enseignante soutien est intervenue à deux reprises à chacun des cycles au cours de l'année.

Durant l'expérimentation des SAÉ en classe, elle peut intervenir de différentes façons, par exemple pour modeler des pratiques d'enseignement, coanimer des interventions avec l'enseignante ou assurer et accompagner le transfert des pratiques qui sont jugées efficaces en milieux défavorisés. Le directeur de l'école, son adjointe et la conseillère pédagogique se présentent en classe pour assister à leur réalisation et pour constater les réactions des élèves. Dans plusieurs SAÉ, les parents et des intervenants culturels ou communautaires sont impliqués à certaines étapes de leur réalisation.

Après l'expérimentation, une demi-journée est consacrée à l'objectivation des pratiques. Y participent l'enseignante soutien, les titulaires du cycle, le directeur, la directrice-adjointe et les conseillères. On utilise à cette fin un questionnaire qui permet d'évaluer la démarche d'enseignement, de déterminer si des ajustements sont nécessaires et de partager des réflexions sur l'efficacité des pratiques pédagogiques sur l'apprentissage.

Comme le précise Sylvie Labonté, « la force du modèle, c'est de favoriser l'interaction des mesures. On pourrait travailler isolément la lecture, ainsi que le recours à la communauté ou aux parents, mais, dans un souci d'efficacité et d'efficience, nous privilégions une approche multidimensionnelle et multimodale. Par exemple, on traite un seul sujet sous plusieurs facettes, à plusieurs niveaux et auprès des différents acteurs, ce qui a un impact considérable sur l'apprentissage ».

Ainsi, comme le remarque Chantal Desbiens, il y a une cohérence et une continuité entre les cycles. D'un à l'autre, on utilise le même vocabulaire. Par exemple, avec les cercles de lecture, la même démarche est adoptée à tous les échelons, ce que l'on ne prenait pas le temps de faire auparavant. « C'est sécurisant pour un enfant de se dire " Je fais de nouveaux apprentissages, mais je connais la démarche, je me l'approprie d'année en année et je me sens en confiance ". »

Exemples de SAÉ intégrant les sept mesures

Une SAÉ centrée sur un cercle de lecture (mesure 2), en 2e année du deuxième cycle, a amené les enseignants à faire lire le roman *Les yeux noirs*[9] , qui raconte l'histoire d'un jeune non-voyant. Elle a permis d'intégrer six des sept mesures. Il serait trop long de présenter ici toutes les activités d'apprentissage qui en découlaient. Mentionnons toutefois que les parents ont été invités à participer à des activités de lecture (mesure 6) et qu'un représentant de l'Institut Louis-Braille est venu à l'école pour parler des réalités du quotidien d'une personne non voyante et répondre aux questions des enfants (mesure 7).

Une autre SAÉ centrée sur un cercle de lecture (mesure 2) a également favorisé l'intégration des sept mesures, particulièrement la présence des parents et de la famille élargie à deux activités de lecture (mesure 6), qui se déroulaient en soirée, l'une à l'école et l'autre à la bibliothèque municipale. Des représentants de la bibliothèque ont participé à l'activité (mesures 5 et 7). « On a fait des arrangements avec la bibliothèque de la ville pour la sélection de 100 livres destinés à des élèves de 1re année. Une technicienne de la bibliothèque est venue sur place pour remplir des cartes d'abonnement. Une trentaine de familles se sont abonnées, ce soir-là », précise Sophie Deschênes. Lors de la deuxième soirée, à la bibliothèque municipale, une technicienne a montré aux élèves comment trouver un livre, tandis qu'une autre faisait visiter la bibliothèque aux nombreux parents qui étaient venus. « Notre but est d'inciter les parents à retourner à la bibliothèque pour choisir un livre pour eux. S'ils y retournent pour eux, ils le feront aussi pour leur enfant. »

En invitant les parents à l'école et en les faisant participer aux activités de leurs enfants, l'école établit un lien de confiance avec eux. Par cette recherche de collaboration, on confirme l'importance de leur rôle : « Le parent est quelqu'un qui peut donner le goût de la lecture, qui peut accompagner son enfant dans sa lecture. » Selon Sophie Deschênes, il est important de créer un réseau autour de l'enfant : l'école, les parents, la famille élargie et la communauté.

Le développement professionnel dans le cadre du programme

Selon Francis Morin, « l'important dans l'implantation du modèle est que les enseignants vivent des réussites ». Les partenaires travaillent en étroite collaboration. La mise en œuvre d'un modèle d'intervention doit reposer sur l'entraide, car il n'existe pas de réponses toutes faites aux différents problèmes que l'on peut rencontrer. Tous les intervenants impliqués de près ou de loin doivent pouvoir avoir recours en toute confiance à l'un ou l'autre des partenaires pour discuter des problèmes qui se présentent et trouver des solutions appropriées. En travaillant ensemble, « il se fait un transfert d'informations et de compétences et cela devient contagieux, c'est comme un virus », affirme Sophie Deschênes! Elle ajoute : « Avant, quand j'allais à un perfectionnement et que j'essayais des choses en classe, j'étais toute seule à réfléchir, à bâtir la SAÉ et à l'évaluer. Le partage d'expertise développe un sentiment d'appartenance à son équipe, on ne se sent plus isolé et, lorsque l'on se parle, on utilise le même langage. » Selon Chantal Desbiens, « les enseignants se font de plus en plus confiance entre eux et reconnaissent leurs forces et leurs faiblesses, se remettent en question en groupe et cherchent des solutions ensemble ». La différence avec le fait d'avoir une enseignante soutien à l'école, c'est que les enseignants peuvent développer une vision commune des pratiques efficaces auprès de leurs élèves. Le modèle d'intervention appliquée dans l'école favorise pleinement l'actualisation de la mesure 4 concernant le développement professionnel de la direction et de l'équipe-école, « car il permet de revisiter les pratiques pédagogiques, les pratiques de gestion et les pratiques d'accompagnement », selon Sylvie Labonté. De plus, le modèle incite les enseignants à partager leur expertise. Elle affirme que « la majorité des enseignants ont un bagage extraordinaire mais ils n'ont pas les conditions nécessaires pour le mettre en place. Dans le modèle d'accompagnement que l'on a implanté, on demande aux enseignants de regarder, de réfléchir, d'échanger et de construire ensemble. Cela permet de renforcer le milieu ». Selon Sophie Moisan, « à force de le faire, on prend le goût de se développer. On a confiance, on sait que ce n'est pas seulement pour nous remettre en question. Au contraire, on se rend rapidement compte que cela va bonifier notre pratique, que c'est une ouverture qui permet d'aller chercher davantage ». Comme le mentionne Francis Morin, « on a mis les enseignants dans une culture de réflexion, pour permettre une action efficace. Ils prennent des initiatives et viennent voir la direction pour obtenir du soutien ».

De même, au niveau des directions d'écoles, une attitude de confiance se manifeste envers les conseillères pédagogiques et les gestionnaires de la commission scolaire. Francis Morin en témoigne : « Je sens du leadership de la part de mes supérieurs. Ils ont réfléchi, ils ont expérimenté, ils ont donné des modèles qui fonctionnent. On est en confiance, on est bien accompagné; il y a de la rigueur, ce qui me plaît beaucoup car cela nous oblige à bien faire les choses, à bien réfléchir. »

Sylvie Labonté abonde dans le même sens en ce qui concerne ses responsabilités : « Peu importe mon rôle, je dois aussi me placer dans un mode de développement professionnel et le mettre en action avec la direction, les professionnels et les enseignants pour arrimer le tout et que cela se traduise dans une pratique de gestion ou une pratique pédagogique qui ait du sens et qui favorise la réussite. » Elle ajoute : « La démarche d'accompagnement bouge constamment et on doit veiller à intégrer dans cette démarche le programme de formation de l'école

québécoise et tous les autres plans ou approches ministérielles comme ceux qui traitent, entre autres, de la violence à l'école et d'une école en forme et en santé. L'accompagnement doit favoriser une approche intégrée et se traduire non pas en surcharge de travail, mais plutôt dans une transformation des pratiques sur le terrain qui soutiennent la réussite de tous. »
En fait, comme le mentionne Sophie Moisan, « les changements de pratique sont rattachés à de la théorie et à de la recherche. Maintenant, au lieu d'agir par instinct, quand on est dans l'action parce que l'on doit s'ajuster vite, on se dit que l'on va faire les choses comme il faut, que l'on va prendre le temps et que l'on va raccrocher notre action à un cadre théorique de façon rigoureuse ».

Conclusion

Amener les différents intervenants œuvrant en milieux défavorisés à réfléchir sur leurs pratiques en vue de les adapter à une nouvelle réalité n'est pas une mince affaire, surtout lorsque la défavorisation concerne un peu plus de 50 pour cent de la population scolaire et des écoles. La CSPI a pourtant relevé le défi et a pris les moyens nécessaires pour faire adopter de nouvelles pratiques par l'ensemble de son personnel, de manière qu'il y ait des retombées permanentes auprès des enseignants et des élèves. Le cadre de référence et la démarche d'accompagnement mis en place par la commission scolaire ont comme priorité de soutenir et d'accompagner les directions d'écoles, les enseignants, les professionnels et les gestionnaires, afin que les retombées en classe favorisent la réussite des élèves. Pour ce faire, les différentes phases de l'implantation échelonnées sur trois années donnent le temps nécessaire aux intervenants pour se sensibiliser aux caractéristiques des milieux défavorisés, pour s'approprier graduellement le cadre de référence et pour expérimenter et évaluer des pratiques pédagogiques adaptées à leur milieu. Le cadre de référence et la démarche d'accompagnement à l'intervention en milieux défavorisés mis en œuvre par la CSPI sont donc porteurs d'espoir, car ils visent des changements de pratiques durables sur les plans administratif et pédagogique.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

---

1. La CSPI dessert tout l'est de l'île de Montréal.
2. Près de 11 000 élèves du primaire et 8 000 élèves du secondaire fréquentent ces écoles où l'on retrouve environ 730 enseignants au primaire et 570 au secondaire. Au primaire, les écoles sont ciblées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), le Programme de soutien à l'école montréalaise (PSEM) et le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM). Au secondaire, les écoles sont ciblées par la Stratégie d'intervention Agir Autrement (SIAA).
3. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, Stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA).
4. L'école Sainte-Gertrude est située à Montréal-Nord. On y propose un programme basé sur l'enseignement des arts : musique, arts plastiques, danse, art dramatique. En septembre 2009, l'école comptait seize classes ordinaires, cinq classes d'accueil et deux classes d'enfants ayant un trouble envahissant du développement.
5. Extrait de la brochure *Programme de soutien à l'école montréalaise*, publiée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
6. Les orientations du plan stratégique de la CSPI.
7. Extrait de la brochure *Programme de soutien à l'école montréalaise*, publiée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
8. Document de présentation de l'école Sainte-Gertrude, visite de la direction générale, mardi 3 novembre 2009.
9. Gilles TIBO, *Les yeux noirs*, Saint-Lambert, Soulières éditeur, 1999.

Un agir solidaire dans les Hauts-Cantons

Depuis le printemps 2008, les écoles de la Commission scolaire des Hauts-Cantons et leurs partenaires appliquent une nouvelle stratégie d'intervention coopérative dans le contexte des milieux défavorisés.

Dans les secteurs d'East-Angus, de Coaticook et de Lac-Mégantic, le réseau d'éducation jouit d'une réputation enviable en raison de son dynamisme imaginatif et vigoureux. D'autant plus que près de 70 % de l'effectif scolaire des MRC du Haut-Saint-François, de Coaticook et du Granit provient d'un milieu désavantagé sur les plans économique, social et culturel. Les agents d'éducation doivent faire face à des défis de taille en vue d'assurer la réussite de tous les élèves, un objectif ambitieux inscrit impérativement dans leur plan stratégique commun.
Au début de l'année 2007, réunis en comité de gestion, les chefs d'établissement faisaient l'unanimité sur ce constat : on atteignait un point de saturation. Il devenait indispensable d'aborder autrement la mise en œuvre des politiques et mesures, de nature éducative et sociale, ayant trait à la défavorisation. En dépit des ressources disponibles, les gestionnaires éprouvaient le sentiment d'une stagnation dans ce domaine où les interventions de diverses sources se télescopaient. Un mandat fut alors donné à la Direction des services éducatifs et un comité se mit bientôt à la tâche pour dégager des voies de solution à l'impasse.
Un an plus tard, la Commission scolaire procédait à la nomination d'un coordonnateur de la mesure SIAA (stratégie d'intervention *Agir autrement*) : Tom Quigley, après une longue carrière d'enseignant en musique suivie de quelques années à la direction de la polyvalente Montignac (Lac-Mégantic), acceptait de prendre en main cette responsabilité. Dans la gestion de ladite mesure, on lui demandait d'accorder priorité à toute demande d'assistance de la part de la direction des écoles et de travailler notamment à renforcer le partenariat avec les ressources présentes et actives dans les milieux.

Retour à la case départ

Aux fins de ce compte rendu d'entrevue, nous laisserons entièrement à Tom Quigley le soin de nous faire le récit de son cheminement professionnel depuis mars 2008 :
« Émergeant de plus de six années au gouvernail d'une école secondaire d'un millier d'élèves, j'avais enfin l'opportunité de prendre de l'altitude par rapport au contenu du travail quotidien et de réfléchir convenablement aux tenants et aboutissants de l'action à déployer dans une perspective globale, à moyen et à long terme, compte tenu de la complexité des interactions sous-jacentes. À l'instar de tous les cadres de la commission scolaire, j'avais profité durant quatre ans d'une formation sur l'approche de gestion du changement préconisée par Pierre Collerette, professeur à l'Université du Québec en Outaouais. La conjoncture était propice à l'application de ce modèle d'organisation.
La mesure SIAA ayant été récemment étendue aux écoles primaires, c'est vers cette cible que je dirigeai principalement mon attention. Assez rapidement, de concert avec la direction des 30 écoles primaires, la voie à emprunter se dégagea. Nous allions nous concentrer sur les besoins de l'élève, considéré dans son environnement immédiat (famille, école, communuté), en prenant en compte les facteurs de risques, envisagés comme des défis, et les facteurs de protection, perçus comme des forces à exploiter et des tremplins de réussites possibles.
En retenant l'échéance de juin 2008, les équipes-école s'engagèrent à retravailler, de manière plus pointue et avec de nouveaux instruments communs, l'état de situation de l'effectif, de l'établissement et du milieu. À partir de ce portrait mis à jour, on précisa des pistes d'action propres à combler les besoins détectés chez les élèves et on les incorpora à un plan de réussite révisé et simplifié, en cohérence avec le plan stratégique de la commission scolaire. De façon réaliste, on avait convenu de s'en tenir à trois ou quatre cibles au maximum, pour lesquelles l'équipe-école estimait disposer des moyens d'agir efficacement, c'est-à-dire de pouvoir en arriver à des résultats tangibles et observables, évalués à l'aide d'indicateurs clairs.
De plus, étant donné que dans les milieux défavorisés il s'avère incontournable de travailler sur plusieurs fronts à la fois, donc d'associer les ressources de l'école à l'expertise des partenaires sociaux, il fut décidé d'instituer une liaison systémique avec les organismes du milieu dont les objectifs rejoignent directement ou indirectement ceux de la mission éducative (qu'il s'agisse de problèmes de déliquance, de toxicomanie, d'intimidation, de santé physique et mentale, de cyberdépendance, de violence familiale ou autres). Pour ces partenaires, d'ailleurs, l'école représente le lieu idéal où atteindre tous les jeunes.
De fait, dès juin 2008, on se retrouva avec des plans de réussite rafraîchis, remis à jour sur la base d'un état de situation dressé avec une rigueur et une précision accrues. Par la force des choses, faute de la disponibilité d'un mécanisme adéquat, il revint au coordonnateur de jouer provisoirement le rôle d'agent intégrateur, permettant aux partenaires les mieux connus de chaque communauté locale d'en arriver à une perception commune des besoins des jeunes et canalisant la collaboration vers une meilleure jonction des objectifs du plan de réussite des élèves avec ceux des organismes sociaux disposant d'une expertise complémentaire spécialisée.

Priorité à l'intervention dans la classe

Une réflexion partagée au sujet de l'intervention éducative dans un milieu défavorisé nous ramène infailliblement au cœur de la classe. C'est là que la mission dévolue à l'école peut s'accomplir essentiellement, plutôt que par le biais de projets périphériques. Avec le programme de formation, l'enseignant dispose d'une base solide et stable. Au moyen de pratiques pédagogiques calibrées et raffinées, il est généralement en mesure d'accompagner ses élèves, en fonction du style et du rythme d'apprentissage de chacun, vers une forme de réussite. L'effet enseignant demeure le facteur déterminant du succès scolaire et c'est pourquoi nos plans de réussite misent sur un développement professionnel continu.
Les petites écoles rurales éprouvent à cet égard des difficultés particulières, en raison du risque permanent d'instabilité du personnel. Il est souvent ardu d'y attirer et d'y garder des enseignants chevronnés. Les avancées sont par conséquent précaires, dans ces écoles, et les recommencements fréquents. Néanmoins, on y enregistre parfois des succès réconfortants, à preuve cette petite école de 27 élèves, avec deux enseignantes à triple niveaux, où le taux de réussite atteint 95 %! Victoire fragile certes, tributaire de la présence de deux femmes de grande qualité humaine et professionnelle. On peut aussi compter sur certaines forces qui caractérisent les enfants de ces milieux, notamment leur capacité de résilience et leur débrouillardise étonnante, entre autres.
Toutes les écoles primaires du territoire, en vertu du plan stratégique en vigueur, mettent l'accent sur l'apprentissage fondamental de la lecture, avec la collaboration de chercheurs (par exemple, la chaire de lecture de Marie-France Morin, de l'Université de Sherbrooke). Tous les plans de réussite affichent des actions dans ce domaine :

- Valorisation de la compétence en lecture, stimulation conséquente du goût pour cettte activité, proposition d'une diversification des champs d'intérêt traités dans les livres ou harmonisation des stratégies de lecture pour l'ensemble de l'établissement;
- Mise en œuvre de diverses initiatives : l'heure du conte, les cercles de lecture, les sacs de lecture, un partage des coups de cœur adultes, l'exploitation d'une bibliothèque renouvelée ou des activités particulières pour les garçons (comme *Lire avec fiston*, qui sollicite la collaboration des papas);
- Formation des enseignants en lecture : continuum en lecture, orthographes rapprochées, ou autres types d'apprentissage.

Pour l'année 2008-2009, on a dénombré 71 actions concrètes dans ces écoles primaires en rapport direct avec la mesure SIAA. C'est dire

la fécondité de cette approche, surtout quand elle s'inscrit dans une perspective globale et tend à mobiliser vers l'objectif poursuivi l'appui des familles et de la communauté tout entière.

Mise à profit d'un partenariat de proximité

C'est dans ce but, en effet, que je proposai un dispositif de maillage, articulant le réseautage au moyen d'une structure légère. Dans les trois secteurs, une AGI (approche globale intégrée) regroupe occasionnellement autour d'une même table les directions d'école et des représentants des institutions et des organismes partenaires. Au cours de l'année 2009-2010, les AGI du Granit, de Coaticook et du Haut-Saint-François ont démarré successivement, selon leur rythme et leur contenu propres.

Les rencontres sont peu nombreuses (environ trois par année), brèves (une durée moyenne de 90 à 120 minutes), coordonnées (saisir l'occasion d'une réunion de concertation parallèle, comme celle assez englobante des *Tables Réalité Jeunesse*) et méthodiques (ordre du jour court et précis, documentation d'appoint réduite aux éléments essentiels et compte rendu concis).

Le coordonnateur et la secrétaire assurent un suivi systématique et la diffusion continue de l'information pertinente. Un portail et des forums électroniques facilitent la circulation des renseignements et offrent des possibilités d'échange sur un thème donné. De cette façon, l'AGI ne représente pas une contrainte supplémentaire dans les agendas encombrés des directions d'école, mais plutôt une contribution à la simplification et à un allégement du processus ainsi qu'à une économie de temps en vue d'une action plus directement efficace. Du moins, nous travaillons en ce sens.

Pour susciter les arrimages et les multiplier au profit des jeunes, on a donc mis en place un mécanisme permanent de communication, de réseautage et de concertation minimale, fondé sur un référentiel commun. Ainsi, un bottin informatisé et à jour concentre sur une seule fiche les renseignements essentiels relatifs à une école (profil des élèves, équipe-école, orientations de l'année en cours, problèmes requérant une aide extérieure, interventions prioritaires, coordonnées) et à tous les organismes partenaires du secteur (mission, personnel, préoccupation principale, expertise disponible, coordonnées).

En parcourant le bottin de l'AGI du Granit, on a déjà un bon aperçu de la richesse et de la variété des ressources dont une école du secteur de Lac-Mégantic peut se prévaloir. Voici quelques échantillons à titre d'exemple :

- Le Comité d'action locale (CAL) de *Québec en forme* : promouvoir l'adoption d'une saine alimentation et d'un mode de vie physiquement actif (priorité aux jeunes de 0 à 17 ans);
- La Clinique des jeunes (CSS du Granit) : mettre à leur portée une expertise en santé physique et psychologique (contraception, lutte au tabagisme, vaccination, etc.);
- Le Centre jeunesse de l'Estrie : aider les jeunes (de 0 à 18 ans), leurs parents et leur famille, qui sont aux prises avec des difficultés majeures sur les plans personnel, familial et social;
- Le CPE sous les étoiles : fournir des services de garde éducatifs à la petite enfance (de 0 à 60 mois), dépister les problèmes de développement et faire le pont avec l'école;
- *L'École en santé* (CSS du Granit) : agir sur quelques facteurs clés, comme l'estime de soi, les compétences sociales, ou des comportements sains et sécuritaires;
- La Bouée régionale inc. : permettre des interventions auprès des femmes victimes de violence conjugale et de leurs enfants (de 0 à 17 ans);
- Le Pont (organisme de justice alternative) : à l'aide de son programme *Passerelles*, offrir au milieu scolaire un soutien en matière de gestion des conflits;
- Maison de la famille : proposer des conférences, des activités et des services aux parents d'enfants d'âge scolaire, dans le contexte d'une lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale;
- Projet PRÉE (partenaire pour la réussite éducative en Estrie) : lancer des projets en vue de valoriser la persévérance scolaire ou de promouvoir la lecture, entre autres choses;
- SADC (Société d'aide au développement des collectivités) : valoriser l'entrepreunariat auprès des jeunes, développer des activités de type entrepreneurial dans les écoles du territoire, et autres projets semblables;
- Table de concertation *Réalité Jeunesse* du Granit : associer les jeunes (de 6 à 17 ans), les adultes, les intervenants, les enseignants, les municipalités et d'autres partenaires pour mettre en oeuvre des projets stimulants pour la jeunesse.

On pourrait aussi mentionner Info-Travail et Carrefour Jeunesse Emploi, Place aux Jeunes, Service Canada, la Table de concertation 0-5 ans et le Service des loisirs de la municipalité. Les secteurs du Haut-Saint-François et de Coaticook ont même convié les établissements d'enseignement privés et les écoles anglophones à se joindre au mouvement, désireux de pousser au maximum la volonté d'inclusion, de rassemblement et de mobilisation générale pour le bien des jeunes. »

Vers une culture de métissage

Enthousiaste et animé dans la description de cette *Approche globale intégrée*, Tom Quigley n'en demeure pas moins modeste, nuancé et prudent dans ses propos, sans triomphalisme. Il est conscient que les acquis ne sont jamais définitivement assurés dans ce domaine et il reconnaît la nécessité de reprises incessantes. Il espère cependant que les nouvelles façons de faire en arriveront à s'implanter puis à perdurer dans le fonctionnement de chacune des communautés et que les missions éducatives et sociales convergeront de plus en plus vers une préoccupation partagée du bien commun, au-delà des chasses gardées. Il cite l'exemple du village de Saint-Romain, où un élève ne saurait impunément s'adonner à l'école buissonnière. Un citoyen vigilant le ramènerait vite à l'ordre, en lui rappelant l'importance de l'éducation. L'institution scolaire doit compter sur une telle coopération des familles et des communautés.

Ces deux années de coordination de la stratégie d'intervention *Agir autrement* l'ont aussi amené à approfondir le concept de défavorisation, à le dégager d'une grille administrative réductrice, à l'envisager dans la complexité de ses ramifications et à toujours l'enraciner dans un contexte social donné, avec les adaptations requises.

Voilà comment une commission scolaire responsable de 7 000 élèves, répartis dans trente écoles primaires, trois écoles secondaires, quatre centres de formation professionnelle et un centre d'éducation des adultes, s'est engagée résolument à relever à long terme le défi redoutable posé par l'objectif d'une formation réussie pour de nombreux élèves issus de milieux socio-économiquement moins nantis.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

Des audaces à la mesure du sommet *Des Montagnes*!

Manawan, St-Ignace du Lac, Saint-Guillaume, Saint-Michel-des-Saints, Saint-Zénon, les rivières Matawin, du Milieu, du Poste, les lacs de la Bouteille, Kataway, Kayagamac, le réservoir Taureau … Ces noms évoquent la pittoresque région de la Matawinie, dans le haut pays de Lanaudière. Jolis lieux, d'autant qu'ils avaient revêtu leur robe hivernale. C'est à la mi-décembre que j'ai franchi les vallons et serpenté les montagnes pour rencontrer M. Jean-François Coutu, directeur engagé, voué à la réussite des élèves de l'école, passionné et amoureux de son milieu; c'est à l'école secondaire Des Montagnes que j'ai recueilli ses propos. En toute simplicité, il a partagé la réalité de son milieu et exposé les défis que son équipe-école relève depuis plusieurs années, dans un partenariat solide établi avec les acteurs sociaux et économiques de la région.

Confrontés à des réalités socioéconomiques difficiles, des dirigeants ont décidé de faire converger leurs efforts pour développer de nouveaux marchés d'emploi. Surtout reconnu pour la chasse et la pêche, ce plateau de la Haute Lanaudière regorge de lacs, de rivières et de forêts. La mobilisation croît, afin d'exploiter davantage les ressources physiques, humaines et matérielles propres au milieu; le défi est de retenir les forces vives de la région et de les mobiliser autour d'un projet de société.

Le milieu

L'école Des Montagnes, de la Commission scolaire des Samares, un établissement visé par la stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA), assure la scolarisation de 135 élèves de la 1re à la 5e secondaire, soit un groupe par degré scolaire et une classe PARI, regroupant des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage (plus de détails sont fournis sur cette classe plus loin dans le texte). L'établissement mise sur un personnel engagé qui relève des défis diversifiés, dont ceux liés à la fréquentation scolaire, à la réussite des élèves et à certaines réalités sociales. Des Montagnes est une école SIAA; le décile 10 du facteur de défavorisation est surtout attribuable à la faible scolarité des mères de famille.

Les élèves viennent principalement des municipalités de Saint-Zénon et de Saint-Michel-des-Saints ainsi que de campagnes environnantes. Dominée par une économie reposant principalement sur le secteur forestier, la région a été victime de fermetures d'usines, comme ce fut le cas pour plusieurs régions forestières du Québec; cela a provoqué des pertes d'emploi, la migration de travailleurs vers d'autres villes et villages ainsi que la diminution du revenu familial. Auparavant, faut-il le préciser, le marché de l'emploi était plus favorable aux garçons qu'aux filles.

Les autorités municipales, quant à elles, s'organisent pour valoriser le tourisme et développer des infrastructures régionales adéquates et dans cette optique, les responsables scolaires sont conscients qu'il faut augmenter le taux de diplomation. Comme le précise M. Coutu, natif de Saint-Michel-des-Saints, les citoyens étaient habitués à trouver facilement un emploi dans les usines et chez les exploitants forestiers; ils ne mesuraient pas l'importance de poursuivre des études pour travailler : la réalité a maintenant changé. Les parents des élèves sont conscients de la problématique actuelle; ils s'impliquent dans la prévention du décrochage auprès de leurs enfants en faisant valoir le poids d'une formation appropriée pour obtenir un emploi décent. À l'occasion, eux-mêmes se donnent en contre-exemple. Cette promotion de la scolarisation risque toutefois d'amener une migration de jeunes à l'extérieur de la région pour y exercer leur métier ou leur profession.

L'école

Nommé à la direction de l'école en juin dernier, le directeur actuel succède à Mme Carmen Gouin[1], directrice de 1997 à 2009, qui avait mis en place des projets novateurs pour contrer le décrochage scolaire, favoriser la réussite de tous les élèves et agir sur l'impact de problématiques sociales. Grâce à une équipe stable et engagée, des progrès ont été marqués. À Des Montagnes, il y a onze enseignants, des professionnels de l'orientation, de la psychologie et de l'éducation spécialisée assurant des services ponctuels, ainsi que du personnel de soutien à la vie scolaire et des employés au secrétariat, à l'entretien et à la bibliothèque.

Dans cette école, on perçoit une vive interaction entre les intervenants du milieu, les enseignants, les professionnels, le personnel de soutien et la direction. L'interdépendance avec les agents du milieu est une clé essentielle à la réussite des projets mis en œuvre. Les gens agissent dans un petit milieu tissé serré; plusieurs membres du personnel sont originaires de la région et y vivent. *L'équipe produit la qualité*.

La cohésion du personnel

Cette connivence entre les membres du personnel de l'école favorise le développement d'un sentiment d'appartenance et accroît la cohésion dans l'action. Pour agir sur la population dans son ensemble, il faut que ces liens interactifs produisent des effets intelligents et cohérents dans le milieu, auprès des élèves et des familles.

Afin de ne pas briser ce tissu d'interactions, M Coutu privilégie une gestion qui vise le consensus et l'adhésion, en respectant le rythme de chacun et en empruntant des voies démocratiques, fondées sur la consultation et le dialogue. C'est dans cette optique qu'il exerce son leadership pédagogique. Il rend hommage à la direction qui l'a précédé et qui a créé ce climat favorable à l'engagement mutuel de l'équipe-école. *C'est toute la force de l'intelligence des réseaux*!

Le personnel est donc incité à la créativité, à l'initiative, à la débrouillardise et à l'innovation. Dans un tel milieu, comme le précise M. Coutu, il y a des qualités et des attitudes à considérer et à promouvoir : flexibilité, partage, interaction et interdépendance, écoute et appartenance. Cela passe par le modelage de pratiques, la consultation du personnel et la valorisation des ressources individuelles et collectives. *Tous partagent la même mission*.

L'école compte sur onze enseignants engagés et convaincus; or, les ressources humaines disponibles dans la région sont limitées. Le corollaire de cette situation est qu'il faut éviter l'épuisement et l'engagement extrême des membres du personnel; on doit contrer la perte d'intérêt et le désengagement, particulièrement quand les gens ont à cœur la réussite de tous les élèves. Il faut établir des priorités, en étant conscient que l'on ne peut pas tout faire, ni tout régler.

Le partenariat avec des ressources externes

Pour affronter les problèmes sociaux, il faut faire des alliances avec les intervenants du milieu. Le directeur est conscient que la frontière entre l'école et la famille est mince; il y a une grande proximité entre les familles et l'école. Le personnel de l'école doit apprendre à exercer ses fonctions dans la sphère qui lui est dévolue; il faut donc bien définir les rôles et s'en tenir à ces derniers. Pour intervenir auprès des familles, l'école s'est associée à des partenaires du milieu; ainsi, la direction participe à la table Jeunesse Haute Matawinie ainsi qu'à une démarche d'animation citoyenne pour un projet de territoire de la Haute Matawinie. La Sûreté du Québec, la Maison des jeunes, le Centre de santé et de services sociaux, ainsi que les institutions financières et commerciales sont des acteurs avec lesquels l'école a établi des liens de partenariat.

« Il y a beaucoup de souffrances dans la région, rappelle ce Michelois[2] d'origine. On ne pouvait pas rester indifférent à cette détresse humaine. Il fallait agir. » Ainsi, des projets ont vu le jour, des activités ont été réalisées et des innovations ont été mises en place. Nous avons le soutien indéfectible des parents, malgré le fait que nous vivons dans un milieu défavorisé. « Il y a une distinction entre un milieu défavorisé et une clientèle démunie », rappelle-t-il. La défavorisation n'altère en rien la capacité de créer et d'innover. Les gens font preuve d'une

intelligence du cœur; ils se débrouillent et trouvent des solutions à leur mesure. *Ils sont fiers de leur région*.
La Commission scolaire Des Samares offre également des ressources pour soutenir la gestion de l'école et certains projets, entre autres par les services de conseillers pédagogiques, la promotion de nouvelles approches en lecture ou la mise en place de stratégies pour arrimer le primaire et le secondaire. Il y a aussi le Forum jeunesse emploi de Lanaudière et les tables de concertation, sans oublier les subventions spéciales du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans la stratégie d'intervention *Agir Autrement*. Tout cela permet à Des Montagnes de survivre et de soutenir la mise en œuvre d'actions efficaces auprès de ses élèves. Le personnel demeure un atout majeur de la réussite qu'obtient l'école dans la prévention du décrochage et la réussite scolaire des élèves. On y a créé une ambiance chaleureuse et un climat amical et elle se démarque par sa décoration originale, la constitution de ses classes, et l'aménagement de ses locaux, leur propreté et leur taille; c'est l'ensemble de ces détails qui accrochent les élèves. Y contribuent également la stabilité du personnel et la convivialité des relations. *L'indice du bonheur est élevé à Des Montagnes*!

L'horaire des cours et des ateliers

Dans le but de contrer l'abandon scolaire et la défection chez les élèves, l'horaire scolaire a été modifié; à la suite d'une entente avec le syndicat local, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a émis une dérogation administrative. L'horaire comprend 45 périodes sur un cycle de neuf jours. Le matin, il y a trois périodes de 70 minutes et, l'après-midi, deux de 60 minutes. Cela permet d'augmenter le temps d'enseignement dans toutes les disciplines, dont le français, la mathématique et l'anglais; on peut également mettre sur pied des ateliers, durant les après-midi des jours II et VII du cycle. Ainsi, à deux reprises, les élèves s'inscrivent à des activités diversifiées; ce sont des ateliers en arts plastiques ou en musique, des sports, ou des périodes de devoirs et de leçons. Les enseignants disposent ainsi de temps pour aider les élèves dans leurs apprentissages et, de façon générale, peuvent mieux les encadrer.
Cette formule existe depuis six ans. Déjà, on perçoit un essoufflement chez les élèves et une défection croissante qui se manifeste par un absentéisme. Pour le directeur, le milieu doit réfléchir à la situation, étudier des modèles alternatifs qui conviendraient mieux à la réalité actuelle et réviser le type d'ateliers et leur contenu. D'autre part, il est conscient que la formule a été et est un prototype gagnant, qui a permis au personnel de mettre en œuvre des projets et des activités pouvant rivaliser avec les institutions de grande taille.

Le groupe PARI

Outre les cinq groupes de 1re à 5e secondaire, l'école compte une classe appelée PARI. Elle réunit des jeunes du 2e cycle qui ont des difficultés d'apprentissage en mathématique, en français et en anglais, et on y utilise un matériel modulaire permettant aux élèves de cheminer à leur rythme, selon leurs difficultés. Le but visé est l'atteinte des exigences fixées pour la 4e secondaire; ces élèves se dirigent généralement vers une formation professionnelle et l'obtention d'un DEP. Certains jeunes de ce groupe réussissent à répondre aux exigences de la 5e secondaire et à obtenir un diplôme d'études secondaires (DES).

La démarche entrepreneuriale

La démarche entrepreneuriale, développée par Mme Gouin, a été orientante pour l'école. Elle a permis une mobilisation incroyable du personnel scolaire autour de projets rassembleurs ayant des seuils de réussite atteignables. Il a d'abord fallu obtenir l'adhésion du personnel aux orientations proposées; tout le milieu s'est engagé et les résistances ont été peu à peu vaincues.
À Des Montagnes, il n'y a plus de service de cafétéria; cela n'était plus rentable pour une entreprise, car la clientèle scolaire avait diminué de façon tangible au cours des dernières années. Cependant, il fallait assurer un service alimentaire pour les élèves. Cela a permis d'innover; on a créé une cantine scolaire gérée par des jeunes, dont certains ont des difficultés d'apprentissage, d'autres des retards scolaires, quelques-uns une faible motivation scolaire. Supervisés par une équipe d'enseignants, ils assurent le service quotidien de cette cantine, ce qui leur permet de développer leurs compétences en restauration et en service à la clientèle. Ceux qui ont des retards scolaires réalisent à l'interne un stage de service alimentaire. On obtient un succès tel, qu'une auberge de la région recrute parmi eux de futurs employés pour son commerce!

Le pédagogue

Un pédagogue doit posséder certaines qualités pour être en mesure d'intervenir de façon appropriée auprès des jeunes. Il doit posséder, d'abord et avant tout, une bonne capacité d'écoute des personnes et du milieu. Également, il doit avoir le souci de tâter le terrain, de consulter, de demander et d'interroger les gens pour connaître leur vision et leurs attentes. Il doit être capable d'auto-analyse de ses pratiques et de rétroaction au regard des actions qu'il met en place.
C'est aussi quelqu'un qui croit en ceux qu'il accompagne. Ses actions sont le plus souvent circonspectes, discrètes. Il gradue la portée de ses interventions un pas à la fois et calibre les actions et les projets pour demeurer à la mesure des personnes de son milieu; en effet, les activités d'envergure risquent parfois de ne pas atteindre les buts visés.
À Des Montagnes, le pédagogue ne doit pas oublier qu'il est en milieu dit *défavorisé*. Les projets mis en avant doivent être réalistes et tenir compte des contraintes matérielles, financières, humaines et sociales propres au milieu. Il faut éviter les châteaux en Espagne qui font rêver sans aboutir… Mais, tout en étant réaliste, il demeure une personne créative et créatrice. À l'occasion, il fait preuve d'imagination et propose de nouvelles voies et de nouveaux outils. Face aux restrictions d'ordre économique, il imagine des moyens originaux pour financer les activités de l'école : don de matériel, offres de services, prêts, etc. Le pédagogue appuie et encourage le développement de l'autonomie. *Il faut agir autrement*!

Le leadership pédagogique

« Mon leadership est souterrain; il soutient la création et l'innovation pédagogique », précise M. Coutu. « Je vise à atteindre l'intelligence des réseaux. (…) Reconnaître l'autre, comprendre ses perspectives et ne pas croire que l'on a réponse à tout : ce sont là des principes majeurs. Je me dois d'agir comme un agent de liaison, tout en préservant l'héritage des valeurs éducatives et humaines issues du milieu et en veillant à les transmettre. » Selon lui, la complicité entre les membres du personnel est une dynamique importante à maintenir et à sauvegarder. La consultation est le moyen privilégié pour s'assurer que chacun comprend les enjeux sous-jacents aux projets mis en œuvre et y adhère. Pour adopter un projet et le faire sien, l'individu doit y reconnaître les avantages pour le milieu. La rigidité devient néfaste dans certaines situations.

Pour préciser le sens de sa mission, M. Coutu cite Mme Michèle Courchesne, l'actuelle ministre de l'Éducation : « L'école idéale est humaine. C'est celle qui est capable de créer un milieu de vie que les enfants sont heureux de fréquenter chaque jour et où ils se sentent chez eux. C'est une école qui soutient l'effort, la rigueur, la discipline et qui donne aux enfants le goût de réussir et de se dépasser. »
Une priorité demeure, celle de s'assurer que l'école soit un milieu de vie sécuritaire et sain; elle doit être invitante. Cela ne se réduit pas à un bon accueil. Il faut que les élèves soient partenaires, voire initiateurs, des décisions qui influent sur la vie à l'école. C'est l'ouverture aux tendances émergentes : accueillir ce qui monte chez les nouvelles générations et se méfier du confort des acquis. *Être à l'écoute des besoins actuels réels, ne pas vivre uniquement sur les acquis du passé*.
Pour mener à terme les projets, il faut posséder les ressources les plus adéquates du milieu; cela fait aussi partie du rôle de leader : les chercher, exploiter les forces de l'équipe, miser sur les ressources disponibles et en diversifier la provenance. « Il faut rendre l'école autonome », précise-t-il. Actuellement, l'école profite d'une subvention accordée dans le contexte du projet SIAA; mais elle devra poursuivre

sa mission même si les subventions cessent. Pour arriver à atteindre les buts visés, il a fallu de l'audace, de la détermination et de la créativité.
Cette préoccupation de la mobilisation des ressources vives du milieu a permis d'ouvrir l'école à des ressources externes : les personnes retraitées, les services locaux, les parents, les services sociaux, la Maison des jeunes, etc. Prochainement, des élèves de l'école donneront des cours d'informatique à des personnes retraitées qui veulent se familiariser avec les nouvelles technologies. D'autres jeunes visitent déjà des personnes âgées de la région. Certains ont été invités à décorer les murs du centre d'hébergement de la municipalité. Un tournoi de hockey intérieur a permis de rassembler des élèves et des agents de la Sûreté du Québec, dans le contexte de l'activité « Choisis un bon gang! ». Pour le directeur de l'école, il faut favoriser la création de liens d'interdépendance entre les acteurs scolaires, à l'interne, et les membres de la communauté, à l'externe; en quelque sorte, de tisser une toile d'araignée entre les ressources vivantes du milieu, dans l'école et dans la communauté. *Gérer, c'est créer au quotidien*[3]!

La justice sociale

« Je suis un père de quatre enfants et quand je vois un jeune en détresse, ça m'arrache le cœur », lance d'entrée de jeu M. Coutu en abordant ce sujet délicat. « Œuvrer dans le milieu de l'éducation, c'est côtoyer des humains, façonner l'avenir de notre société et y faire avant tout des rencontres. (…) J'ai choisi de prendre un poste de direction d'école et j'ai quitté mes fonctions d'enseignant de mathématique au 2e cycle du secondaire parce que c'était pour moi une façon d'agir sur la réalité des jeunes de l'école. Je me vois comme un agent de changement. » M. Coutu avait fait ses débuts dans un poste de direction à l'école Pierre-de-Lestage, à Berthierville, comme responsable des classes ACS[4] et Alternative, regroupant des élèves qui avaient des difficultés d'apprentissage et des retards scolaires. « J'ai appris beaucoup au contact de ces jeunes, sur moi-même et sur mon rôle de directeur. » Or, pour lui, toute la société est responsable de l'éducation des jeunes. *Ça prend tout un village pour élever un enfant*[5]!
Sans être un missionnaire, le directeur est conscient que, par le choix d'attitudes et de comportements appropriés, il influence les jeunes et représente un adulte signifiant. Pour les élèves, l'école demeure un repère au sens de critère et de refuge, car on observe de plus en plus une rupture du tissu social. Dans cette optique, l'ex-enseignant de mathématique signale le fait que le personnel est une ressource vivante pour les adolescents de son école. Certains vivent de la détresse psychologique et morale, d'autres de la souffrance sociale et physique. À l'occasion, la direction supplée à des besoins aussi fondamentaux que celui de la faim; il est déjà arrivé à M. Coutu de fournir des coupons-repas à des élèves qui n'avaient pas un sou pour manger. « L'entraide est une valeur essentielle dans un milieu comme le nôtre »; on accompagne des jeunes qui vivent des drames humains : l'isolement, la solitude, la tentative de suicide, l'abandon, la démotivation, la pauvreté, la toxicomanie, la dépendance, l'éclatement des familles, etc. Il ne faut pas oublier que l'école Des Montagnes est une institution de petite taille; le dépistage est rapide et des interventions se font à court terme. L'action communautaire, précise le directeur, est en plein essor; la concertation émerge. *Les alliances avec les partenaires sont essentielles*.
L'école accueille des jeunes venant de milieux défavorisés, même si parfois, la pauvreté n'est pas toujours perceptible chez eux : ils portent des vêtements griffés, ont leur cellulaire et font des activités parfois coûteuses; ils semblent vivre sans aucune restriction financière. Il n'en demeure pas moins que la pauvreté agit de façon sournoise et fait ses ravages. M. Coutu appelle son personnel à la prudence quand vient le temps de solliciter les familles, les commerces et les entreprises pour les projets de l'école : tous, à des degrés différents, subissent les effets de la crise actuelle. Les gens sont généreux et engagés, mais il faut respecter la limite de leurs capacités. *Le pédiatre Gilles Julien est un modèle qui l'inspire*.
Avec les années, le métier de directeur a évolué; la clientèle des jeunes est de plus en plus diversifiée, leur génération est différente de celles qui l'ont précédée. Il faut prendre le temps de les écouter, de se connecter à ce qui constitue leur référentiel et leurs expériences et d'être un intervenant signifiant pour les jeunes vivant dans des milieux disjonctés. Le directeur demeure un modèle pour les jeunes. Il y a des conséquences à cela; le départ d'un adulte signifiant qui quitte le milieu amène les jeunes à vivre des deuils.
Comme c'est le cas dans plusieurs écoles de la Commission scolaire des Samares, à Des Montagnes, il y a le service des Sentinelles; ces élèves, identifiés dans le milieu pour leur disponibilité et leur capacité à écouter, aident et soutiennent des jeunes qui vivent des problèmes personnels. Ainsi, on a pu récemment accompagner un élève qui avait projeté de se suicider. Quand un jeune vit un problème personnel, la solidarité dans le milieu est spontanée et puissante.
Il y a aussi le projet PARER, le Programme d'accompagnement rapproché pour les élèves à risque, adapté d'un projet américain. Des jeunes sont ciblés (il y en a treize, à Des Montagnes), pour faire partie de ce réseau rapproché d'entraide que deux adultes supervisent. Ces adultes ont un rapport particulier avec les jeunes et leurs familles. À la base, il s'agit de donner de la fierté aux jeunes, d'éveiller leur sentiment d'efficacité, de favoriser leur réussite et d'accroître leur estime personnelle. *C'est une approche fondamentalement humaniste*.

Les conditions à considérer pour un changement à long terme dans un milieu défavorisé

À Des Montagnes, on a peu à peu mis en place des conditions gagnantes. Un projet commun, fondée sur une vision consensuelle, a été élaboré de façon démocratique en consultant les membres du personnel et en les engageant dans le processus de décision; tout s'est fait dans le respect des individus.
Au regard de la formation continue, les enseignants ont participé à plusieurs journées de formation, dont une en enseignement stratégique, qui leur a permis de réfléchir sur les fondements de la pédagogie et de la didactique. La formation continue est une priorité et l'on en tient compte dans l'affectation des budgets et des subventions de l'école. Sur le plan pédagogique, les enseignants de Deux Montagnes vont de l'avant.
On observe la mise en œuvre de projets interdisciplinaires, comme ce fut le cas pour l'activité durant laquelle les élèves devaient fabriquer un carrousel. En 2e secondaire, des enseignants de sciences, de français et d'arts plastiques se sont associés pour réaliser ce projet commun. Chaque enseignant y trouvait son compte : concevoir le prototype, le construire, le présenter dans une communication orale, etc. Le projet était supervisé par un cadre à la retraite des travaux publics de la Ville de Montréal. Lorsque l'on reprendra le projet, une autre année, il est prévu que l'enseignant d'anglais se joigne à l'équipe.
À Des Montagnes, on essaie de sortir des sentiers battus et d'inventer, de créer à partir des ressources disponibles. L'informatique est présente dans la réalisation de plusieurs projets et activités; on utilise des tableaux interactifs dans certaines disciplines; on a tenu un marathon de lecture; on organise des activités d'arrimage primaire-secondaire, des rencontres, des échanges, des discussions, etc. Les parents ont vécu en simulation accélérée l'horaire d'une journée de leur enfant; cela visait à les rendre conscients de l'environnement scolaire à Des Montagnes et du stress que subissent leurs jeunes lors du passage du primaire au secondaire.
Tout changement est possible, mais il faut qu'il soit préparé avec minutie et fondé sur une analyse rigoureuse; il doit être justifié, avoir du sens pour la communauté, recevoir l'aval des acteurs et des partenaires, produire de la cohésion et refléter une vision commune. Cela est d'autant plus vrai qu'en milieu défavorisé, il faut s'orienter à partir de repères et d'indicateurs diversifiés pour démystifier certaines croyances. Il y a maints exemples de changements sociaux qui ont passé la rampe des résistances : la loi anti-tabac, le port du casque en vélo, l'alimentation saine à l'école, l'abandon des sacs de plastique dans les commerces, etc. La transformation est possible; l'agent de changement doit persévérer.
Actuellement, à Des Montagnes, on cherche à établir des ponts avec d'autres écoles afin d'accroître les échanges entre élèves, de parfaire la formation des enseignants ou d'intégrer des projets et des activités vécus ailleurs. M. Coutu croit à l'apport des échanges entre jeunes de

milieux variés : s'ouvrir sur un univers socioculturel différent et construire des liens signifiants entre jeunes qui, tout en étant semblables, vivent des défis distincts. « Je suis préoccupé par l'ouverture des jeunes sur le monde afin d'améliorer ce qu'ils sont et d'apprendre davantage », précise-t-il. Pour conclure, il recourt à cette métaphore : *Comme direction, pour bien comprendre son école et y agir efficacement, il faut la marcher*!

M. Donald Guertin est consultant en éducation.

---

1. M^me^ Gouin, maintenant retraitée, est toujours engagée dans son milieu. Récemment, elle a participé à l'implantation d'un diplôme d'études professionnelles en cuisine et service de restauration ainsi que d'un programme de métier semi-spécialisé. Lorsqu'elle était directrice de l'école Des Montagnes, elle y a implanté un nouveau type de gestion. Femme d'action, rompant avec d'anciens standards, elle a proposé des façons différentes de gérer et a mis en place des pédagogies novatrices. Les investissements humains et financiers qu'elle a initiés ont porté fruit.
2. Le gentilé des habitants de Saint-Michel-des-Saints, selon la *Commission de toponymie du Québec*.
3. Les professeurs N. Wener et S. Cormier, de l'Université de Sherbrooke, avec qui M. Coutu poursuit ses études de 2^e^ cycle, lui ont inspiré ce leitmotiv d'action.
4. « Année de consolidation au secondaire », cette année permet à des élèves n'ayant pas réussi leur 2^e^ secondaire d'avoir une année de transition afin de se préparer au deuxième cycle.
5. Proverbe sénégalais

Un projet qui ébranle les élèves

par Martine Duguay

Ils sont tous là, à écouter leur enseignante avec une telle fascination! Vingt-trois élèves d'une classe de 5e année d'un quartier défavorisé de Montréal. On pourrait entendre une mouche voler. Étonnamment, elle est ni en train de faire un tour de magie, ni d'activer une console de jeux. L'enseignante fait simplement la lecture à ses élèves, comme elle le fait régulièrement.

Cette fois-ci, il s'agit de *Yakouba*, un album magnifiquement écrit et illustré par Thierry Dedieu. Yakouba, un jeune garçon qui vit dans un village africain, doit tuer un lion pour réussir son rite d'initiation et devenir un homme. Mais celui qu'il rencontre est malade et Yakouba va devoir choisir : le tuer et revenir au village sans gloire ou le laisser en vie et vivre l'exclusion. Il décide de l'épargner et au lieu de le nommer guerrier comme ses pairs, on lui confie la garde du troupeau. À partir de ce jour, le troupeau ne sera plus jamais attaqué par les lions.
D'abord perçu par les élèves comme un texte simple, il s'avère, après plusieurs discussions, beaucoup plus complexe à comprendre. Pour aider ses élèves à apprécier toute cette complexité, l'enseignante s'arrête à quelques reprises pour les laisser discuter en petites équipes d'un passage plus difficile ou pour leur permettre d'anticiper la suite. En effet, cet album soulève des questionnements de tout ordre : Yakouba devrait-il chercher un autre lion plutôt que tuer le premier, qui est malade? Yakouba devrait-il devenir quand même guerrier s'il ne tue pas le lion? Pourquoi le troupeau ne fut-il plus jamais attaqué par les lions? De telles questions permettent aux élèves d'en arriver à une meilleure interprétation de l'histoire.
Au terme de la lecture, voici ce que certains enfants ont à dire : une jeune fille originaire du Burundi lève timidement la main. Elle explique ce qu'est un rite de passage et comment ça se passe dans son pays. Un autre élève explique pourquoi il aurait donné le titre de guerrier à Yakouba : « Ce qui est courageux, c'est de ne pas avoir tué le lion malade et d'avoir affronté les personnes de son village. Yakouba est sage et il mériterait d'être comme les autres hommes. » Cet album interpelle le jeune lecteur sur le plan philosophique, comme la plupart des titres de la collection Coup de poing. D'ailleurs, cette collection exploite des thématiques éthiques et sociales ancrées dans la réalité des jeunes, comme la différence, la guerre, la violence, l'affirmation de soi, la mort ou l'environnement, pour ne nommer que celles-là.

De la bibliothèque à l'école ou…
Comment créer des liens entre le livre et l'enfant?

Le projet *Coup de poing* a été développé grâce à un partenariat entre la bibliothèque Père-Ambroise, anciennement la Centrale-jeunes, et le Programme de soutien à l'école montréalaise. Il faut savoir que cette bibliothèque est située dans un quartier très défavorisé de Montréal, où l'on retrouve une concentration importante de pauvreté et d'élèves issus de l'immigration. Cette situation pose un bon nombre de défis aux intervenants des écoles et les oblige à faire preuve de créativité pour favoriser la réussite scolaire des jeunes du quartier. C'est la raison pour laquelle on participe à des projets qui sous-tendent des pratiques pédagogiques novatrices; d'autant plus que le projet *Coup de poing* touche la lecture. En effet, plusieurs recherches montrent les liens étroits entre la compétence précoce en lecture et le succès scolaire ultérieur. La compétence à lire est essentielle pour réussir son parcours scolaire puisqu'elle est présente dans toutes les matières. De plus, elle devient un outil important pour jouer pleinement son rôle de citoyen et pour mieux comprendre le monde dans lequel on vit.
Par ailleurs, certains élèves issus de milieux défavorisés arrivent à l'école avec un bagage d'expériences différent de celui des élèves issus de milieux plus favorisés. En effet, ils ont eu moins d'expériences culturelles et sociales liées à l'écrit (lecture d'histoires, jeux éducatifs, comptines, etc.). Ils ont été moins souvent en contact avec des modèles de lecteur et ont eu moins d'occasions d'échanger autour de l'écrit. Il appartient donc à l'école de créer un environnement riche en livres, d'offrir différents modèles de lecteur, de favoriser les échanges autour des textes et de proposer différentes activités liées au monde de l'écrit. Dans ce contexte, le projet *Coup de poing* a été accueilli très favorablement par les écoles ciblées par le Programme de soutien à l'école montréalaise, car il vise des jeunes issus de milieux défavorisés qui ne fréquentent pas la bibliothèque et qui ont peu baigné dans la culture de l'écrit dans leur milieu familial.

Des albums qui interpellent le jeune lecteur ou…
Comment intéresser les enfants à la lecture?

La collection Coup de poing a été élaborée par des bibliothécaires de la ville de Montréal et les albums ont été choisis pour leur grande qualité iconographique et littéraire, pour la pertinence de leur thématique et pour leur aspect résistant. Ce dernier élément désigne une caractéristique de certaines œuvres qui exigent du lecteur une interprétation plus fine pour construire le sens du texte. Nous relevons ici un premier élément qui a un impact favorable sur le développement de la compétence à lire des élèves issus de milieux défavorisés, soit le choix de textes complexes. Il s'agit également d'une manifestation d'attentes élevées à l'égard des élèves, une caractéristique essentielle lorsqu'on intervient en milieu défavorisé.
Une enseignante tient ces propos : « Les thèmes abordés dans ces albums et la profondeur du texte conduisent naturellement le lecteur à s'interroger, à prendre position et à se confronter aux positions adverses. » Une autre enseignante ajoute : « Ce sont des textes remplis d'inférences, qui abordent des sujets importants et qui appellent à l'utilisation de nombreuses stratégies de lecture et des textes riches, avec des illustrations qui ajoutent à la complexité de l'album. » Une troisième enseignante s'exprime au sujet du choix des albums : « Je ne pensais pas que mes élèves seraient capables de comprendre ces albums, car j'ai dû moi-même en discuter avec mes collègues pour m'assurer d'en avoir une bonne compréhension. Je suis impressionnée par mes élèves; et en plus, ils sont extrêmement motivés par l'animation suscitée en classe par la lecture de ces histoires! » Jusqu'à maintenant, plus d'une centaine d'albums ont été sélectionnés et tous les groupes d'âge sont touchés, du préscolaire à la fin du secondaire.

De la simple lecture à une compréhension en profondeur ou…
Comment animer les albums de la collection Coup de poing?

Les albums de la collection Coup de poing sont exploités dans le contexte d'animations interactives en classe et à la bibliothèque. Comme ils

abordent des sujets qui interpellent le lecteur, enfant ou adulte, il s'avérait important de les animer. Comme ni les enseignants, ni les bibliothécaires n'ont développé cette expertise, nous avons décidé, en partenariat avec les bibliothèques de quartier, d'offrir une formation conjointe de deux jours aux enseignants et aux bibliothécaires sur l'animation de ces albums. Elle permet tout d'abord un partage d'expertise entre les différents professionnels et ensuite, elle favorise les liens entre l'école et la bibliothèque. Ces deux journées de formation leur donnent aussi l'occasion de réfléchir au développement de la compétence à lire et à son importance cruciale en milieu défavorisé : de plus, ils peuvent planifier des activités de lecture à partir des albums de la collection. Nous signalons ici un deuxième élément important pour assurer une bonne performance des écoles en milieu défavorisé, soit le développement professionnel. Ce dernier est reconnu par la recherche comme ayant le plus d'effets durables sur l'amélioration des apprentissages des élèves et sur la motivation des intervenants. Une bibliothécaire nous dit : « Ces deux journées de formation nous ont permis de développer notre pratique d'animation de l'album, d'intégrer les discussions entre les élèves dans nos animations et d'apprendre des autres. » Une autre nous parle de son expérience : « Les échanges avec les enseignantes ont été très enrichissants; ils nous ont permis de mieux les connaître et d'apprendre d'elles. J'ai aussi apprécié le temps consacré à la planification de nos animations interactives. »

À la suite de la journée de formation, les enseignants animent deux activités de lecture dans leur classe autour d'albums sélectionnés dans la collection Coup de poing. Ces animations se déroulent en trois temps :

1. Activer les connaissances antérieures des élèves sur le principal thème abordé dans l'album
2. Faire la lecture à voix haute de l'album en interrompant celle-ci deux ou trois fois pour poser une question de compréhension
3. Après la lecture, revenir sur la compréhension de l'histoire en posant quelques questions et animer une discussion sur le thème abordé.

Soulignons que les questions proposées aux élèves doivent susciter une réelle discussion et que celle-ci doit se tenir le plus souvent possible entre les élèves eux-mêmes. Cette démarche tient compte de deux éléments importants qui favorisent le développement de la compétence à lire des élèves issus des milieux défavorisés, soient les questions qui sollicitent des habiletés cognitives de haut niveau et les interactions sociales entre les élèves pour favoriser l'apprentissage.

Durant les semaines qui suivent cette animation, l'enseignante et ses élèves se rendent à la bibliothèque du quartier pour faire une activité en rapport avec celle qui a été effectuée en classe. La bibliothécaire les reçoit et leur propose une activité de mise en réseau de l'album, qui peut se faire à partir du thème, mais aussi à partir de l'auteur, de l'illustrateur, de la maison d'édition, du genre littéraire ou de tout autre aspect. Un tel exercice contribue au développement de la compétence à lire des élèves et permet d'approfondir le thème abordé en classe et d'enrichir leur compréhension du monde. Au terme de leur visite, la bibliothécaire présente aux enfants un chariot rempli de livres qui ont tous un lien avec l'album de départ. Elle souhaite piquer assez leur curiosité pour qu'ils aient envie de revenir seuls, avec un ami ou avec leur famille. Ainsi, les jeunes sont invités à poursuivre l'exploration infinie du monde du livre, en vivant une expérience du livre qui en appelle une autre.

Enfin, lors du retour en classe, l'enseignante ou l'enseignant propose aux élèves une activité de prolongement, qui permet aux enfants d'intégrer leurs apprentissages à travers des activités d'arts plastiques, d'art dramatique ou d'écriture. Ces dernières sont souvent l'occasion d'exprimer les émotions qu'ils ont vécues tout au long du projet de lecture.

L'année dernière, vingt-cinq enseignants de quinze écoles ciblées par le Programme de soutien à l'école montréalaise et huit bibliothécaires de la ville de Montréal ont participé au projet *Coup de poing*. Voici quelques témoignages exprimés par des participants, au terme du projet :

- « Pouvoir s'exprimer en toute liberté, pouvoir confronter ses idées avec celles des autres, dans le respect, donner aussi accès à ce pouvoir des mots qui facilite l'intégration sociale, c'est ça toute la pertinence de ce magnifique projet. »
- « Les visites à la bibliothèque développent chez les enfants l'intérêt d'y aller et d'y retourner même avec sa famille. Les activités à la bibliothèque de son quartier démontrent aux élèves qu'on peut aussi apprendre à lire à l'extérieur des murs de l'école. »
- « En abordant des thèmes riches, nous développons le langage culturel des enfants, ce qui améliorera leur compétence à lire. »

À la fin de l'année 2008-2009, les différents participants ont été amenés à noter les principaux effets de ce projet sur leur pratique ainsi que sur les enfants. En voici la synthèse :

Les effets du projet *Coup de poing*		
Élèves	**Enseignants**	**Bibliothécaires**
■ Ils développent leur compétence à comprendre et à interpréter un texte. ■ Ils apprennent à donner leur opinion, à argumenter, à développer leur jugement critique et ainsi à devenir de meilleurs citoyens. ■ Les échanges autour de l'album les aident à accéder à un niveau supérieur de compréhension. ■ À partir des sujets abordés dans les albums, ils parlent de leur culture et de leur expérience personnelle, familiale et scolaire. ■ Les animations à la bibliothèque leur offrent un nouveau lieu d'apprentissage de la lecture. ■ Les albums *Coup de poing* les attirent à la bibliothèque.	■ Ils ont découvert le potentiel pédagogique de l'utilisation de l'album en classe. ■ À partir des sujets traités dans les albums, ils font des liens avec des problématiques vécues en classe. ■ Ils y voient un riche contexte d'enrichissement culturel, essentiel aux élèves issus des milieux défavorisés. ■ Tous les élèves de leur classe participent aux discussions. ■ La collaboration avec les bibliothécaires permet un partage d'expertise et fournit l'occasion de consolider les liens entre l'école et la bibliothèque.	■ Ils démontrent aux enfants que l'on peut lire et s'amuser avec les livres dans un contexte informel, à l'extérieur de l'école. ■ À cause de l'aspect résistant des albums et des thématiques abordées, ils ont développé des animations où la réflexion et la discussion sont plus vives qu'avec d'autres albums. ■ Comme ils prennent le temps d'approfondir la compréhension des albums et que les élèves y prennent plaisir, ils s'aperçoivent que les enfants reviennent à la bibliothèque sans l'enseignant. ■ Ils réalisent que cette collection est un bel outil d'intégration sociale, d'ouverture sur le monde et de respect des différentes cultures.

Conclusion

Le projet *Coup de poing* est sans contredit une façon novatrice d'amener les élèves à discuter de leurs lectures et à mieux comprendre le

monde dans lequel ils vivent. Il aide à développer la compétence à lire des jeunes issus de milieux défavorisés, dans un contexte de lecture authentique et en abordant des thèmes qui les touchent. Comme on l'a dit précédemment, les élèves de milieux défavorisés ont eu souvent moins d'expériences autour de l'écrit; il est donc important que les intervenants scolaires saisissent toutes les occasions pour les faire baigner dans cette culture. À travers ce projet, les enfants apprennent aussi à donner leur opinion, à argumenter, à développer leur jugement critique et ainsi à devenir de meilleurs citoyens. Enfin, la fréquentation de la bibliothèque permet aux élèves de faire des apprentissages liés à la compétence à lire à l'extérieur de l'école, ce qui les aide à comprendre l'utilité de la lecture dans la vie en société. Ainsi, la lecture ne demeurera pas pour ces élèves un apprentissage purement scolaire.

Depuis deux ans, plus de 500 élèves issus de différentes écoles de l'Île de Montréal ont participé au projet *Coup de poing*. Ils ont discuté de la guerre, de la différence, de l'homoparentalité, de la solitude ou d'autres sujets, et ce, dans un contexte de respect et d'ouverture. Plusieurs intervenants du milieu scolaire ont eu des réserves quant au choix des albums de cette collection, mais lorsqu'on entend certains propos de jeunes, nos doutes se dissipent : « En discutant autour des albums *Coup de poing*, on se sent plus intelligent. » « Je pensais que ça serait bébé (faisant référence au format album), mais finalement, c'est intéressant et on peut réfléchir. Ça me donne le goût de choisir ces livres à la bibliothèque. » En faisant référence aux histoires qui se déroulent en Inde ou dans des contextes africains, un élève nous dit : « J'aime les albums Coup de poing parce que ça parle de notre pays. »

Les albums *Coup de poing* touchent des thèmes qui interpellent le jeune lecteur, qu'on ne retrouve pas souvent dans les manuels scolaires et que les enseignants n'osent pas toujours aborder. Des thèmes qui amènent le jeune lecteur à se livrer, à parler de sa culture et à apprendre de l'autre. Et comme le dit si bien la bibliothécaire Marie Martel : « Ces expériences de lecture sont en outre susceptibles de constituer une source de résilience, car elles donnent la permission à des jeunes qui vivent des situations pour lesquelles le monde n'a pas prévu de mots à leur hauteur, de dire l'indicible. »

La liste des albums de la collection *Coup de poing* est disponible sur le site de la Ville de Montréal, sous l'onglet « Coup de poing ».

M^me^ Martine Duguay est une personne-ressource professionnelle au service du Programme de soutien à l'école montréalaise.

La communauté d'apprentissage professionnelle : pour changer des pratiques en milieu défavorisé

par Chantal Desmarais

L'école Saint-Paul, de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais, est située en milieu urbain. Elle est entourée de maisons unifamiliales habitées principalement par des personnes à la retraite. La plus grande partie de son effectif scolaire se retrouve donc à la frontière de son territoire, loin de l'école. Les familles sont, pour la plupart, de milieux socioéconomiques défavorisés et habitent des logements à prix modiques. Cependant, cette école de 375 élèves est particulièrement riche de diversité culturelle; en effet, quelque 40 ethnies différentes y sont représentées et comptent pour 42 p. 100 de l'ensemble des élèves.
Devant cette diversité culturelle et considérant le grand nombre d'enfants allophones, l'enseignement de la lecture représentait un véritable défi lancé aux enseignantes.

En effet, bien qu'ils soient remplis de bonne volonté, les élèves allophones possèdent un vocabulaire peu élaboré et imprécis en langue française. Ils sont très peu exposés au français à l'extérieur de l'école et leurs parents ne maîtrisent pas suffisamment la langue pour être en mesure de les aider à faire leurs devoirs et à étudier leurs leçons. Lorsqu'une chercheure de l'Université du Québec en Outaouais a accepté de collaborer à un projet de recherche-action visant à mettre en place une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) dans le but d'améliorer la réussite des élèves en lecture, l'occasion était trop belle!

Avec le soutien de la directrice et accompagnée par une conseillère pédagogique et une personne-ressource régionale, l'équipe du 1er cycle s'est donc investie dans ce projet de recherche-action. Il consistait à mettre en place une nouvelle façon de travailler en équipe et de profiter du vécu et des forces de chacune des enseignantes dans le partage et l'entraide. Au cours des rencontres réservées à la CAP, l'équipe a tenté de cerner quels étaient les besoins des élèves et de trouver des outils et des moyens diversifiés pour favoriser la réussite de tous. La mobilisation s'est faite autour des savoir-faire que l'équipe possédait déjà, mais qu'elle pouvait bonifier. Avec le soutien et l'accompagnement offerts, les pratiques des enseignantes se sont peu à peu modifiées, toujours dans le respect du rythme de l'équipe. Aujourd'hui, dans sa troisième année d'expérimentation, l'équipe est très mobilisée et les constats sont positifs et valorisants.

Comment s'est effectué le changement?

Lors de la première année d'expérimentation, dix journées complètes étaient consacrées à des rencontres de l'équipe, accompagnée par la conseillère pédagogique, la personne-ressource régionale et la chercheure. Au début de la démarche, il n'existait pas vraiment de vision globale et commune au sein du groupe. Il a fallu commencer par une réflexion sur les valeurs essentielles au travail en équipe, à la collaboration et à la concertation. Cette réflexion a aussi porté sur les conditions gagnantes au bon fonctionnement d'une CAP, lesquelles sont très diverses; elles vont des ressources matérielles jusqu'à l'engagement et la responsabilité de chaque membre du groupe. Les premières journées ont donc servi, en bonne partie, à s'assurer d'une vision commune à toutes les enseignantes et à une compréhension du processus de réflexion sur les pratiques que suppose une communauté d'apprentissage professionnelle.
Une fois ces éléments approfondis et tenant compte que la CAP vise aussi la mesure de résultats sur la réussite des élèves, il fallait alors choisir un outil pour effectuer cette mesure. Comme l'enseignement de la lecture était l'aspect que l'équipe avait choisi de travailler, on a utilisé une trousse d'évaluation en lecture intitulée GB+, publiée aux Éditions Beauchemin, pour mesurer le rendement des élèves et établir des niveaux de lecture appropriés pour chacun d'entre eux. Les enseignantes se sont donc approprié cet outil en l'expérimentant dans leur classe et en discutant de leur expérimentation avec leurs collègues au cours des rencontres. Chaque enseignante devait faire lire à voix haute à chacun de ses élèves un petit livret tiré de la trousse, qui présentait différents niveaux de difficulté. Ensuite, l'élève résumait ce qu'il avait lu et répondait à quelques questions de compréhension. L'enseignante était ainsi en mesure de dire si le livret choisi représentait une lecture de niveau *facile*, *instructif* ou *difficile* pour l'élève, selon le classement préétabli à l'aide des outils de la trousse. On recherchait donc un niveau de lecture autonome pour l'enfant, à savoir celui où il pouvait lire seul et bien comprendre ce qu'il lisait. Une fois ce niveau de lecture déterminé, on prêtait à l'élève des livres de niveau facile ou instructif, qu'il conservait avec lui et qu'il utilisait lors de la période de lecture quotidienne. C'est ce qui a permis d'instaurer, à chaque jour, une période de lecture autonome signifiante et motivante. Cette évaluation du niveau de lecture de chaque élève a constitué la mesure de départ pour évaluer les progrès en cours d'année.
L'utilisation de cet outil permettait aussi de cibler les interventions à privilégier avec les élèves selon leurs besoins et d'enseigner de façon explicite certaines notions et stratégies à des sous-groupes. En effet, après avoir évalué chaque élève à l'aide de la trousse, l'enseignante pouvait repérer les difficultés qu'il avait, autant en ce qui concernait les méprises à l'oral ou les sons non acquis, qu'en ce qui avait trait aux difficultés de compréhension. Elle formait alors des sous-groupes et travaillait avec quelques élèves à la fois sur certains aspects en particulier. Pour ce faire, elle utilisait du matériel disponible dans la classe mis au point par les enseignantes ou encore des livrets construits de la même façon que ceux de la trousse, donc exactement adaptés à chacun des élèves.
Ce cycle d'évaluation et d'enseignement explicite se répétait plusieurs fois en cours d'année. Il était donc possible de mesurer précisément la progression en lecture de chaque élève, à l'aide de l'outil de mesure. Les enseignantes étaient donc capables de situer exactement leurs élèves et d'évaluer l'ampleur de leurs progrès. Elles pouvaient ensuite transmettre cette information à leurs collègues lorsque les enfants passaient à l'échelon scolaire suivant.
Bien sûr, certaines difficultés ont dû être surmontées tout au long du cheminement. Parfois, les enseignantes trouvaient que cela allait trop vite, ou alors se questionnaient sur les raisons de ces changements. Elles avaient toujours enseigné d'une façon différente, avec un certain taux de réussite et de satisfaction; alors pourquoi changer? Elles ont parfois aussi eu la réaction inverse de vouloir tout changer, tout de suite; mais cela n'était pas réaliste non plus! Il a donc été important de se donner le temps de réfléchir sur les impacts des changements apportés et sur les résultats observés et de se recentrer sur les objectifs fixés au départ. Certains changements sont arrivés d'une façon plus brusque, souvent à cause d'un élément déclencheur. Ainsi, une enseignante de l'Ontario a fait part aux autres participantes d'un intéressant

modèle de gestion de la classe et suscité par ce témoignage une mobilisation pour réorganiser les classes. Ce récit d'une pratique concrète a donné aux enseignantes le goût de persévérer.
Toutefois, il est ici question d'un long processus; des enseignantes relatent qu'il leur a fallu près de deux ans pour prendre une certaine assurance à cet égard. Au cours de la deuxième année, l'accompagnement s'est poursuivi avec la conseillère pédagogique, la personne-ressource régionale et la chercheure; six demi-journées ont été consacrées aux rencontres de la CAP. Toutefois, à plusieurs reprises, l'équipe s'est arrêtée pour faire des mises au point et pour consulter et partager ses expérimentations avec les collègues. Maintenant, à la troisième année d'expérimentation, elles ont laissé tomber certaines pratiques qu'elles ne considéraient plus comme efficaces. Par exemple, elles n'utilisent plus une collection en particulier; elles enseignent désormais la lecture en puisant dans la littérature jeunesse et en utilisant les livres de différents niveaux associés à la trousse d'évaluation. Elles ont persisté d'une année à l'autre, se sont entraînées à faire de l'enseignement explicite auprès de leurs élèves et ont profité de la complicité de leurs collègues et du soutien de l'équipe de la CAP.

Quelques constats relativement aux pratiques

Tous ces changements de pratiques ont porté fruit. En effet, le travail en équipe s'est grandement amélioré, le niveau de confiance est plus élevé et dorénavant, les enseignantes partagent aussi leurs situations difficiles sans craindre d'être jugées. Au contraire, elles trouvent des ressources et du soutien dans le groupe. Les rencontres permettent un temps d'arrêt et de remise en question qui est très profitable. Les enseignantes utilisent un vocabulaire commun pour décrire l'habileté à lire de leurs élèves. Elles discutent de leurs différents cas et les échanges sont très profitables. Chacune a une connaissance plus précise des difficultés des élèves du cycle et peut intervenir de manière plus efficace et plus rapide. Elles constatent qu'il y a moins de perte de temps et que l'enseignement en sous-groupe s'avère particulièrement efficace. Les orthopédagogues, qui ont aussi participé à la CAP, sont maintenant plus présentes en classe; elles travaillent en collaboration avec les enseignantes et elles connaissent mieux tous les élèves. Par leur expertise spécifique, elles favorisent également la réussite des élèves.
Certaines conditions facilitantes ont été mises en évidence. Entre autres, les enseignantes ont mentionné l'importance :

- du soutien accordé par la conseillère pédagogique et la personne-ressource régionale au cours des deux premières années,
- du temps de libération accordé pour les rencontres de la CAP et pour mettre en place les divers changements,
- du budget alloué pour l'achat de livres et de matériel,
- de la flexibilité et du respect du rythme des participantes,
- de la stabilité de l'équipe dans le cycle.

Grâce à la mise en place de telles conditions, les changements de pratiques se sont maintenus et incitent les collègues à participer à l'expérience.

Des bénéfices pour les élèves

Les élèves sont heureux de lire et ils insistent pour avoir leur période de lecture autonome! Ils sont plus motivés et ont développé un sentiment de compétence face à la lecture. Fiers de leurs apprentissages, ils sont valorisés car ils constatent eux-mêmes leurs progrès. Comme ils sont évalués régulièrement quant à leur niveau de lecture, ils sont particulièrement conscients de leurs progrès. En fait, plusieurs sont impatients et demandent à leur enseignante à quel moment sera leur prochaine évaluation! Chacun progresse à son rythme et reçoit de l'aide exactement là où il en a besoin, grâce à la mise en place de l'enseignement explicite. Les enseignantes sentent qu'elles ont la possibilité de donner le soutien nécessaire à chacun. Étant donné que c'était le défi majeur que représentait l'enseignement de la lecture avant la mise en place de la CAP, le résultat est extraordinaire!
Toutefois, le plus beau constat est certainement de voir tous ces enfants qui ont développé une attitude positive face à la lecture, les yeux brillants, avec un livre à la main!

Quelles sont les suites?

À l'école Saint-Paul, la CAP ne s'est pas limitée à l'expérience que nous venons de décrire. En effet, l'année dernière, le 3^{e} cycle a mis sur pied une CAP et cette année, le 2^{e} cycle emboîte le pas. Pour préparer le présent article, nous avons regroupé quelques participantes des différentes CAP et discuté de l'impact de ce modèle de travail en équipe. Il ressort des discussions que c'est un processus qui prend du temps, mais qui apporte beaucoup. Les enseignantes du 1er cycle se sont faites rassurantes pour celles qui en sont à leur début en CAP; elles comprennent les difficultés que leurs collègues éprouvent et elles se reconnaissent dans ces incertitudes face à des changements aussi importants. Toutefois, elles les encouragent à persévérer. Pour leur part, il n'est plus question de retourner à leurs anciennes pratiques; elles se sentent maintenant plus efficaces et sont profondément convaincues de mieux assurer la réussite de leurs élèves en persistant dans ce modèle de fonctionnement. D'ailleurs, dans notre commission scolaire, l'école Saint-Paul fait maintenant office de modèle pour le développement des communautés d'apprentissage professionnelles!

M^{me} Chantal Desmarais est conseillère pédagogique à la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais.

Des « sacs d'histoires » : une promotion de la littératie familiale

par Danielle Roy

Depuis 2004, plus d'une centaine d'écoles montréalaises de milieux défavorisés et pluriethniques ont proposé à leurs élèves du préscolaire et du premier cycle de vivre une expérience exceptionnelle, soit celle du projet « sacs d'histoires ». Ce projet favorise des activités familiales stimulantes et interactives gravitant autour du livre. De plus, il invite l'école, les parents et la communauté à travailler en collaboration.

L'élève rapporte à la maison un sac contenant :

- un album en français (les éditeurs ont libéré les droits pour les écoles ciblées par le Programme de soutien à l'école montréalaise);
- une ou des traductions de l'histoire (proposées en neuf langues);
- un enregistrement sur disque compact de l'histoire, en français et en différentes langues;
- du matériel ludique conçu par des parents, des membres de l'équipe-école ou des personnes de la communauté.

À l'origine, ce projet s'est inspiré d'une initiative menée en Grande-Bretagne appelée « *storysacks* ». À la suite d'une réflexion et de la mise à l'essai du projet dans plusieurs écoles, il a été adapté au contexte particulier des écoles ciblées par le Programme de soutien à l'école montréalaise. La préoccupation première était de rejoindre particulièrement les parents issus de l'immigration qui maîtrisent peu le français, tout en touchant l'ensemble des parents, dont ceux ayant un faible niveau de littératie. Cela a donné lieu à la traduction du texte en différentes langues ainsi qu'à la production d'un disque compact où on peut entendre l'histoire racontée en français et en plusieurs langues.
Les objectifs principaux du projet « sacs d'histoires » sont les suivants :

- Rapprocher l'école et la famille
- Soutenir et encourager la tenue d'activités de littératie familiale en français, tout en valorisant les langues d'origine

Ce projet est si prometteur et original qu'il a fait des petits jusqu'en Suisse, où les enseignants y ont vu un excellent moyen de créer un lien stimulant avec la famille autour de la lecture et aussi de rejoindre les familles immigrantes.

En quoi ce projet est-il prometteur en milieu défavorisé et pluriethnique?

La réussite des élèves est le résultat de multiples facteurs auxquels tous les acteurs sont appelés à contribuer. Parmi ces derniers, l'engagement des parents tout au long du cheminement scolaire de l'enfant, qui constitue un pivot essentiel, ainsi que la valeur qu'ils accordent à l'école. En milieu défavorisé, certaines familles peuvent se sentir éloignées de la vie de l'école, soit parce qu'elles ont vécu des expériences négatives ou tout simplement parce que cet univers leur est moins familier. Le projet « sacs d'histoires » est donc un moyen privilégié pour favoriser les liens entre l'école et la famille. Il sollicite l'engagement et la participation parentale sur différents plans.
Les parents ont ainsi une occasion de participer à la vie de l'école en collaborant à la création du matériel ludique qui sera inséré dans les sacs et en assistant à leur lancement. Pour certains d'entre eux, fabriquer des jeux a été une activité très valorisante, qui a brisé leur isolement : « Ça m'a permis de sortir de la maison et de rencontrer d'autres parents. » « Ce projet est éducatif et amusant; le fait de travailler pour les enfants, je le referais n'importe quand! » On sollicite aussi un engagement et une participation parentale qui peut prendre différentes formes : vivre une activité de littératie familiale, jouer avec son enfant, etc. Un père remercie les initiateurs du projet en ces mots : « Ils font un travail qui nous fait nous réunir une fois par semaine en famille et c'est ça qui aide les jeunes à réussir à l'école. » Toutes ces activités rapprochent les parents de la vie scolaire de leur enfant. Le fait que le projet soit simple et ludique favorise ainsi une participation et un engagement de tous les parents à vivre un moment agréable autour d'un livre à la maison. Il a aussi permis à plusieurs enseignants de mieux connaître le vécu des familles et de réduire la distance entre l'école et la maison.
De plus, dans ce projet, l'enfant joue un rôle d'ambassadeur de l'école dans sa famille. Le livre ayant été présenté et lu en classe au préalable, l'enfant est très souvent empressé et heureux d'apporter ce trésor à la maison et de le partager avec sa famille. C'est donc une autre façon d'établir un lien entre la famille et l'école.

Développement de la littératie familiale

D'autre part, le développement de la littératie revêt une importance cruciale dans une société où les savoirs se multiplient et se complexifient. Avoir un faible niveau de littératie en 2010 a un impact majeur sur l'emploi, la santé ainsi que la participation citoyenne. Un récent document publié au Québec[1] va dans le même sens; on y mentionnait quelques effets du faible niveau de littératie chez les Québécois :

- ils ne profitent pas totalement de l'information disponible (journaux, étiquettes sur les contenants de produits pharmaceutiques ou autres, circulaires publicitaires, etc.);
- ils ne peuvent pas contribuer pleinement à la vie économique, sociale et culturelle de leur milieu;
- ils ont du mal à atteindre une meilleure qualité de vie;
- ils ne peuvent pas toujours aider leur entourage et leurs enfants à s'épanouir grâce à la lecture.

On peut donc affirmer qu'être un faible lecteur entraîne une forme d'exclusion sociale et aggrave le phénomène de pauvreté. C'est donc toute la société qui est interpelée par ce défi de hausser le niveau de littératie de l'ensemble de la population pour combattre l'une des causes de la pauvreté et de l'exclusion sociale. Pour arriver à développer ce niveau de littératie, des interventions doivent se faire dans tous les milieux : à l'école, à la maison et dans la communauté.

En rapport avec ce constat, il a été réaffirmé au niveau fédéral, dans le contexte de l'élaboration de la Stratégie nationale d'alphabétisation précoce pancanadienne, l'importance de « mettre en œuvre des initiatives qui aideront les parents à comprendre l'importance du développement du langage et de la littératie chez leur enfant et à prendre part à des activités qui appuient ce développement[2]. » Le projet « sacs d'histoires » répond bien à ce souhait, puisqu'il permet à la lecture de sortir des murs de l'école et d'entrer dans les familles de façon simple et respectueuse. « Le projet nous a fait vivre un beau moment en famille! » Ces mots d'un parent auraient pu être dits par plusieurs autres, car l'évaluation est unanime concernant les « sacs d'histoires » : ils proposent un moment plaisant qui satisfait tous les membres du noyau familial.

Le fait que certaines familles puissent utiliser le disque compact pour accompagner la lecture de l'album permet aussi aux parents qui sont de faibles lecteurs de soutenir leur enfant dans une activité de littératie authentique sans pour autant se sentir incompétents ou inefficaces. Cette activité vécue dans la famille donne un sens plus large aux exercices de littératie scolaire et aide les élèves de milieux défavorisés à comprendre le sens et l'utilité de la lecture, une base essentielle au développement de leurs compétences. Cette occasion de lecture en famille pourrait aussi avoir un effet à plus long terme, soit de motiver et d'encourager les parents à accroître leur compétence en matière de littératie, par le biais de l'éducation des adultes ou en ayant recours aux services offerts dans la communauté.

Valorisation de la langue d'origine

En milieu défavorisé pluriethnique, le fait de parler une autre langue est souvent perçu comme un frein au développement de la compétence à lire en français. Pourtant, de nombreuses recherches montrent qu'une expérience diversifiée de littératie avant l'entrée à l'école, et ce, quelle que soit la langue utilisée, permet une meilleure entrée dans l'écrit. Selon Jim Cummins, « la mise en relief de la langue maternelle à l'école contribue non seulement au développement de la langue maternelle, mais aussi au développement des compétences des enfants dans la langue de la majorité de l'école[3]. » Une des particularités du projet est de fournir aux familles du matériel traduit en plusieurs langues. Le guide précise : « En offrant des livres traduits et lus dans leur langue d'origine, les sacs d'histoires permettent aux parents moins alphabétisés ou moins familiers avec la langue française de participer aux apprentissages de leur enfant en toute confiance. Les enfants et les parents peuvent écouter et lire l'histoire en langue d'origine, puis en français, et finalement, faire ensemble des activités ludiques basées sur l'histoire[4]. »

Le fait de valoriser des activités de littératie en langue d'origine a permis à plusieurs familles de se sentir reconnues dans leur culture familiale et de se rapprocher de l'école et du vécu de leur enfant. Les commentaires illustrent bien que ce projet a touché les familles immigrantes de plusieurs façons. Une mère s'est exclamée : « J'étais émue aux larmes d'entendre cette histoire dans ma langue d'origine et de pouvoir jouer avec mon fils. » Un élève s'est aussi confié : « C'est la première fois que j'entends ma mère lire en créole. » De plus, l'écoute de l'histoire en plusieurs langues dans la classe a favorisé un éveil aux langues ainsi qu'une ouverture à d'autres cultures. Une enseignante nous dit que ses élèves se sont ainsi ouverts sur le monde. De petits curieux se sont également amusés à écouter l'ensemble du disque, comme nous le souligne un petit garçon de façon candide : « J'ai écouté toutes les langues! »

Le projet « sacs d'histoires » a fait ses preuves. Chaque année, des dizaines d'enseignants montréalais s'y engagent et observent l'enthousiasme de leurs élèves quand ils partent avec ce beau sac rempli de trésors. Mais le trésor véritable se trouve bien au-delà du contenu du sac; il est dans ce bel échange créé dans la famille autour du livre. Il se trouve aussi dans l'émotion et la reconnaissance des parents immigrants qui entendent pour la première fois un livre québécois lu dans leur langue d'origine.

Souhaitons que ce projet se poursuive et permette à de nombreuses autres familles de milieux pluriethniques ou socio-économiquement faibles de se rapprocher de l'école et de partager un beau moment de littératie en famille.

M^me^ Danielle Roy est professionnelle au Programme de soutien à l'école montréalaise, à la Direction régionale de Montréal du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Références bibliographiques

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, DIRECTION RÉGIONALE DE MONTRÉAL, PROGRAMME DE SOUTIEN À L'ÉCOLE MONTRÉALAISE. *Guide pour la confection, la promotion et la diffusion des sacs d'histoires*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT. *Des chiffres qui parlent du niveau de littératie au Québec*, Québec, 2006.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Rapprocher les familles et l'école primaire*, Gouvernement du Québec, 2004.

RÉSEAU CANADIEN DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE ET L'ALPHABÉTISATION. *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce*, rapport sommaire 2009.

---

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Des chiffres qui parlent du niveau de littératie au Québec*, 2006, p. 1.
2. LE RÉSEAU CANADIEN DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE ET L'ALPHABÉTISATION, *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce*, rapport sommaire 2009, p. 9.
3. CUMMINS, J., « La langue maternelle des enfants bilingues », *Sprogforum* n^o^ 19, 2001, p. 18.
4. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, DIRECTION RÉGIONALE DE MONTRÉAL, PROGRAMME DE SOUTIEN À L'ÉCOLE MONTRÉALAISE, *Guide pour la confection, la promotion et la diffusion des sacs d'histoires*, p. 6.

Un prétexte au développement : une cour d'école

par Huguette Théberge

Titre du projet : Projet d'amélioration d'une cour d'école primaire
Matériel : Le nouveau programme d'exploration de la formation professionnelle
Clientèle : 4e secondaire, Cité étudiante Polyno, Commission scolaire du Lac-Abitibi
Enseignante : Karen Campagna

Description

La Commission scolaire du Lac-Abitibi est située en Abitibi-Ouest et compte approximativement 3 000 élèves à la formation générale des jeunes. Elle comprend plusieurs écoles en milieux défavorisés et la situation socio-économique y est difficile. Le territoire compte quatre écoles secondaires, deux écoles accueillant des élèves du primaire et du premier cycle du secondaire, une école offrant le premier cycle du secondaire et la première année du deuxième cycle du secondaire, et une polyvalente, la Cité étudiante Polyno, qui intègre les deux cycles du secondaire et les jeunes de l'adaptation scolaire, pour un total d'environ 1 100 élèves. Deux centres complètent cet environnement éducatif, dont le centre de formation professionnelle Lac-Abitibi, qui fait partie de l'école secondaire. Les indicateurs ministériels pour les années 2003 à 2007 indiquent un taux de décrochage de 13,6 %, ce qui nous encourage à repenser sans cesse, selon les besoins de nos élèves, les services à offrir.

La réforme québécoise et son nouveau curriculum nous ont ouvert la porte pour implanter et développer de nouvelles façons de transmettre le savoir et créer des liens d'appartenance dans notre milieu. Le nouveau programme d'exploration de la formation professionnelle s'adresse aux élèves de la 2e année du deuxième cycle du secondaire. Ce programme comprend différentes activités pédagogiques (les situations d'apprentissage et d'évaluation) liées à une démarche d'orientation, soit l'ORIE (observation, retour, information, expérimentation). Les composantes de cette démarche incluent l'observation des fonctions de travail (modelage), un retour en groupe pour analyser l'expérience en atelier avec les autres grâce à des rétroactions hebdomadaires, des mises à jour constantes de l'information à l'aide des différents médias ainsi qu'une expérimentation pratique et cyclique.

En mettant en œuvre ce programme à la Cité étudiante Polyno, nous avons eu l'opportunité de développer davantage de liens avec le centre de formation professionnelle Lac-Abitibi. Avec la première cohorte, en 2008-2009, nous avons travaillé en concertation avec l'enseignante en formation générale, Mme Karen Campagna, et la directrice adjointe du centre de formation professionnelle, Mme Sylvie Lapierre, pour élaborer ce projet. Ces partenaires ont mis en place les bases nécessaires pour initier un projet stimulant, concret, écologique et utile à la communauté, en prenant en considération que les écoles de notre commission scolaire sont en milieux défavorisés (indice 10). Avec ce projet, nous voulions particulièrement toucher les domaines généraux de formation suivants : « Vivre ensemble et citoyenneté » et « Orientation et entrepreneuriat ».

Après avoir songé à plusieurs projets, celui de l'aménagement d'une cour d'école primaire a fait l'unanimité. Pour le réaliser, nous avons sollicité les enseignants du centre de formation professionnelle, en raison de leur expertise et de leur désir de travailler avec les jeunes. M. Steeve Cloutier nous a signalé son intérêt à collaborer avec la formation générale dans le contexte du cours d'exploration de la formation professionnelle et a démontré beaucoup d'enthousiasme face au projet. Par la suite, les douze élèves du groupe ont, par leur implication, leur travail d'équipe, leur mobilisation et particulièrement leur passion, relevé le défi. Nous voulions conscientiser les élèves à l'importance d'une participation dans la communauté en abordant les valeurs suivantes : la confiance en soi, l'autonomie, l'entraide, l'esprit d'équipe, le leadership, l'esprit entrepreneurial, la débrouillardise, le respect des échéanciers, l'engagement dans son milieu et le sentiment d'appartenance. Nous voulions également leur faire découvrir l'importance de mener à terme un projet en respectant toutes les étapes de sa réalisation : choix de l'école, élaboration des plans et croquis, vérification de l'aspect sécurité relativement à la règlementation ministérielle pour les cours d'école, financement, commande des matériaux, fabrication de huit modules en soudure, menuiserie et peinture et pour finir, livraison des modules.

Il va de soi que certains problèmes sont survenus pendant l'année et que nous avons éprouvé quelques difficultés. Tout d'abord, nous avons dû arrimer l'horaire des jeunes de la formation générale (9 jours) et celui de la formation professionnelle (5 jours) de manière à disposer d'une demi-journée d'ateliers pratiques par cycle de neuf jours. C'est grâce à une très grande ouverture du centre que nous avons réussi à établir un calendrier d'ateliers fonctionnels pour les deux secteurs de formation visés. Il fallait aussi respecter notre échéancier en fonction des ajustements dans la fabrication des modules. Puis, étant donné l'ampleur du projet, assumer les coûts associés à sa mise en place. Nous sommes heureux d'avoir pu compter sur la disponibilité de Steeve Cloutier, qui a dû consacrer de son temps personnel pour effectuer le soudage-montage, ainsi que sur la collaboration constante de Karen Campagna, pour assurer la coordination avec le milieu qui allait recevoir les modules. Sans oublier que nous avons également procédé à la mise sur pied d'un comité de parents dans un délai relativement court. L'appui du Département des ressources matérielles et celui du centre de formation professionnelle nous ont été d'un grand secours. Nous avons pu, avec la mobilisation de tous les acteurs, contourner certains obstacles et bien mener à terme ce projet.

Les élèves ont développé des compétences transversales et des stratégies qui leur seront utiles à long terme. À titre d'exemple, ils ont appris à « se donner des méthodes de travail efficaces », au moment de concevoir des modules ou encore lorsqu'ils devaient faire des soudures en hauteur en prenant garde d'éviter les brûlures; ils exerçaient également la compétence « mettre en œuvre sa pensée créatrice », en cherchant à rendre les modules attrayants pour des jeunes du primaire, ou lorsqu'ils devaient modifier des croquis à cause d'un problème de faisabilité.

La mise en place d'un tel projet demande de l'adaptation, voire un changement de vision du rôle de l'enseignant. Nous avons vécu le projet collectivement, en donnant aux élèves un rôle de décideur, pour favoriser leur engagement et leur motivation. L'enseignante a vu rapidement

la différence entre la façon d'apprendre des garçons et celle des jeunes filles. Les premiers étaient en action et voulaient expérimenter les concepts sans tarder. Les secondes, pour leur part, étaient plus observatrices et se donnaient le temps d'apprivoiser un équipement avant de s'en servir. Par ailleurs, le projet a permis à chacun et à chacune de faire le point sur son cheminement professionnel. Les enseignants des autres disciplines ont observé des changements chez ces jeunes. Ils ont expérimenté des applications concrètes des mathématiques et du français et ont fourni plus d'efforts dans ces matières par la suite.

Le retour périodique en classe permettait aux élèves de faire part de leurs craintes et de leurs besoins. En avril, ils avaient commencé l'assemblage des modules et prévoyaient un produit fini très intéressant. Ils ne souhaitaient pas le voir vandaliser. Cette crainte a amené les jeunes à vouloir élaborer un document qui expliquerait les démarches du projet à l'aide de photos et de commentaires et qui serait remis aux élèves du primaire en même temps que les modules.

Une cérémonie protocolaire a souligné l'ouverture de cette cour d'école nouvellement aménagée. Le projet est représentatif du lien entre l'école et la communauté au sein de notre territoire. Des parents de la localité, les enseignants du pavillon de Clermont (en particulier, M^{me} Suzanne Lapierre), ainsi que des employés de la commission scolaire et de la municipalité ont aménagé le terrain pour l'ancrage des nouveaux jeux (préparation du béton) en un temps record. Ce fut une fierté pour les jeunes d'inaugurer la cour d'école, le mercredi 10 juin 2009, en présence de tous les acteurs impliqués. Ce lieu a repris vie grâce aux projets des élèves du secondaire de la Cité étudiante Polyno. Les élèves du programme d'exploration de la formation professionnelle ont été touchés par la joie exprimée par les enfants; fiers de leur travail, ils ont compris l'importance de s'impliquer dans la communauté. Les élèves du primaire se trouvent chanceux de pouvoir maintenant profiter de cette nouvelle cour aménagée et disent qu'ils y feront très attention. De plus, les jeunes du secondaire ont pu se découvrir une passion pour certains métiers tels que le soudage ou la menuiserie et sont devenus des modèles positifs pour les plus petits. Cet aspect devient important surtout lorsqu'on se préoccupe du décrochage scolaire en milieux défavorisés.

À la suite de cette expérience, nous constatons que la mobilisation de tous les acteurs, le soutien et l'accompagnement des enseignants par les directions et un aménagement d'horaire approprié sont des éléments indispensables pour réaliser un projet de ce type. La concertation entre les acteurs et la planification annuelle sont ainsi primordiales pour assurer la viabilité de cette situation d'apprentissage et d'évaluation. Dès le début de l'année 2009, les élèves de la nouvelle cohorte se sont présentés au comité consultatif de gestion qui réunit les directions d'établissement, pour leur offrir de participer à un projet semblable. Ils ont pu expliquer leur projet, faire voir les modules construits l'année précédente et offrir aux écoles la possibilité de s'inscrire en s'appuyant sur l'expertise acquise. Les directions d'établissement présenteront leurs candidatures au groupe d'élèves concernés et ces derniers en feront l'analyse à partir de critères qu'ils ont élaborés pour choisir l'école qui bénéficiera de ce projet en 2009-2010. De plus, considérant le succès obtenu avec le projet, nous avons offert cette option aux élèves du parcours ordinaire de la 2^{e} année du 2^{e} cycle du secondaire. Il a fallu faire une sélection des participants, car un groupe se limite à 15 et nous avons reçu, en mai 2009, 45 demandes.

L'une des priorités du centre de formation professionnelle est de faire la promotion des métiers auprès des jeunes de moins de 20 ans. Grâce à l'ouverture des directions et des enseignants de la FP, qui considèrent qu'un bon nombre de ces jeunes feront partie de leur effectif scolaire, la réception est excellente et les projets les plus ambitieux sont toujours les bienvenus. En offrant cette option, le centre peut prolonger son partenariat avec le secondaire et répondre aux besoins des jeunes issus de milieux défavorisés. Déjà, l'expérience acquise avec la première cohorte nous a permis d'offrir un plan de formation stimulant et surtout, d'initier un projet intéressant et d'envergure, avec un soutien efficient pour assurer sa réussite. Les résultats des jeunes ont dépassé nos attentes, autant sur le plan scolaire que pour le bénéfice personnel des individus. Nous avons remarqué une motivation accrue au regard de la fréquentation scolaire, un désir plus grand de relever des défis, un meilleur choix d'orientation vers des métiers non-traditionnels et beaucoup de solidarité entre les participants. De plus, le fait de mieux se découvrir aide l'élève à se valoriser dans son milieu.

Le succès de ce projet démontre qu'il y a une volonté d'innover au sein de notre commission scolaire et que tout est possible lorsque les différents partenaires acceptent de s'impliquer.

- Enseignante à la formation générale des jeunes (4^{e} secondaire) : M^{me} Karen Campagna
- Enseignant au centre de formation professionnelle Lac-Abitibi : M. Steeve Cloutier
- Conseillère pédagogique : M^{me} Brigitte Roy
- Élèves de 4^{e} secondaire en 2008-2009 : Kim Mailloux, Raphaëlle Beaudoin, Lucie Lefebvre, Laurie Béland, Maxime Girard, Gabriel Lagrange, Samuel Geoffroy-Héroux, Alexandre Croteau, Frédéric Mercier, Olivier Bordeleau-Grenier (en formation professionnelle 2009-2010 — DEP), Jeff Godbout (en formation professionnelle 2009-2010 — DEP), Shawna Gray (détentrice d'un DES).
- Avec le soutien de la directrice générale de la commission scolaire, M^{me} Huguette Théberge, et du directeur d'établissement, M. Éric Dupuis.

Les services de garde : des partenaires éducatifs

par Johanne Cyr et Joanne Cyr

Considérant que l'enfant est non décomposable, le mieux-être de ce dernier nécessite une cohérence et une cohésion entre la classe et le service de garde.
Le mois de septembre de l'année 2006 a représenté un moment significatif dans la vie des services de garde en milieu scolaire. En effet, le Conseil supérieur de l'éducation a, dans un avis, désigné les services de garde comme partenaires majeurs au sein de la communauté éducative. Cela s'expliquait par une croissance fulgurante de la fréquentation des services de garde au cours des dernières années : de 70 000 enfants en 1995-1996 (Roy, Baillargeon et Larouche 1999) à 92 664 en 1997-1998 et jusqu'à 230 698 en 2004-2005 (Gouvernement du Québec 2006).
De plus, dans certains cas, le nombre d'heures de fréquentation du service de garde était équivalent au nombre d'heures passées en classe.

La fonction éducative des services de garde

En se basant sur ces données, ainsi que sur la portée du Règlement sur les services de garde en milieu scolaire, le Conseil supérieur de l'éducation réitère la fonction éducative de ces derniers; il leur reconnaît une mission complémentaire mais distincte de celle de la classe.

Témoignage d'une direction d'école

« Le rôle éducatif du service de garde au sein de l'école est, dans un premier temps, un prolongement des valeurs du projet éducatif. Il vise entre autres à permettre aux enfants de se construire, à travers des activités dont la structure est différente de celle qui est proposée en classe. La promotion des valeurs et des attitudes sont les mêmes en classe et au service de garde. Les éducateurs et les enseignants doivent se concerter régulièrement pour atteindre une cohésion dans ce sens. »
Pour réaliser sa fonction éducative, le service de garde doit relever plusieurs défis. Parmi eux, « la poursuite de l'intégration des services de garde à l'école » ainsi que « l'actualisation de la fonction éducative complémentaire dans les pratiques » (Avis du CSE, p. 42).
En ce qui a trait au premier défi, la vision dépasse le partage des locaux existants et invite à la concertation afin de mieux répondre aux besoins des enfants en dehors des heures de classe.
Quant au deuxième défi, il exige l'élaboration d'un programme d'activités en rapport avec le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) ainsi que des interventions éducatives qui s'inscrivent dans le projet éducatif de l'école.
Cette mission passe par le développement de compétences qui permettront d'actualiser la fonction éducative. À ce titre, deux volets de la formation peuvent être envisagés : la formation initiale et la formation continue.
De façon plus précise, le Conseil suggère de rehausser les exigences de formation pour l'obtention d'un poste et de favoriser l'accès à la formation continue, tel qu'il est mentionné dans le contexte du levier 1 (Avis du CSE, p. 61). Il recommande donc aux commissions scolaires d'organiser des formations en milieu de travail qui tiennent compte du besoin d'accompagnement professionnel du personnel (Avis du CSE, p. 69).

L'actualisation de la fonction éducative

À la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), deux conseillères pédagogiques en services de garde et surveillance des dîneurs répondent aux besoins de formation exprimés ou souhaités par les milieux. Des offres de formation sur mesure sont élaborées pour outiller les éducatrices en vue de mettre en place un programme d'activités éducatives qui puisse s'inscrire dans la mission de l'école : instruire, socialiser, qualifier. *Instruire* par l'exploration, la découverte et la compréhension de son milieu; *socialiser* en apprenant le vivre-ensemble et en développant un sentiment d'appartenance; et *qualifier* en proposant des activités adaptées aux domaines d'intérêt, aux aptitudes et aux besoins de chaque enfant.
Ainsi, le fil conducteur de l'offre de formation établit clairement des liens entre les activités et les interventions éducatives privilégiées au service de garde et la mission de l'école, conformément au PFÉQ et au projet éducatif de l'école ainsi qu'en visant le développement intégral de l'enfant.
Le PFÉQ lui-même interpelle l'ensemble de l'équipe-école, en affirmant ceci : « En raison de leur caractère englobant, le développement des compétences transversales et l'enracinement des démarches d'apprentissage dans les domaines généraux de formation sont pris en compte dans l'ensemble des activités se déroulant à l'école et sont placés sous la responsabilité de tous les intervenants. » (MEQ 2001a, p. 8)
De plus, les services de garde de la CSMB sont invités à participer activement au projet éducatif de leur école, en faisant des liens entre les activités offertes et les objectifs du plan de réussite.
En toile de fond, la préoccupation constante du développement intégral de l'élève oriente les actions éducatives des éducatrices, au regard du Règlement sur les services de garde en milieu scolaire.
Enfin, à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, une vision intégrative annoncée, affichée et connue de tous favorise une appropriation collective et univoque des concepts mentionnés précédemment et, par le fait même, encourage la communauté éducative à se rallier à l'actualisation d'une vision commune. (*Vision intégrative CSMB*, avril 2006)
Les équipes des services de garde sont amenées à élaborer des programmes d'activités qui tiennent compte du PFÉQ, plus précisément des compétences transversales et des domaines généraux de formation (DGF), des objectifs du plan de réussite de l'école et des sphères de développement global. Selon les formations reçues, on donne la priorité à l'un ou l'autre des objectifs éducatifs et ces derniers sont diffusés par le biais des grilles de planification. Certaines éducatrices utilisent aussi la fiche d'activité. Elles s'assurent ainsi que l'activité proposée soit en rapport avec leurs intentions éducatives.
Dans certaines écoles, des projets novateurs ont permis de mettre en place une collaboration active entre les partenaires éducatifs, grâce entre autres au Programme de soutien à l'école montréalaise : des projets d'action qui favorisent la communication entre les éducatrices et

les enseignantes à l'école Paul-Jarry et à l'école Henri-Forest, des ateliers parents-enfants qui se déroulent en classe et qui impliquent les éducatrices à l'école Chanoine-Joseph-Théorêt, un comité de lancement du projet éducatif à l'école Laurentides, un projet d'activité physique entre l'enseignante et les éducatrices à l'école Notre-Dame-des-Sept-Douleurs, une rencontre entre enseignantes et éducatrices sur leur vision de l'école à l'école Harfang-des-Neiges, un projet commun des services de garde de cinq écoles de Verdun et un autre, entre quatre écoles de Lachine. De plus, récemment, plusieurs écoles ont participé à un projet mobilisateur autour de la cour d'école, offert par Kino-Québec. Voilà autant d'exemples d'actualisation de la vision intégrative.

Depuis deux ans, des formations ont été offertes à près de 80 p. 100 des écoles de la CSMB et la pertinence d'une concertation se confirme et se traduit par le partage d'information entre les acteurs d'une école. Ainsi, les partenaires éducatifs peuvent travailler en collaboration au projet éducatif de l'école, au plan de réussite, au code de vie, au plan d'intervention adapté (PIA), à la plateforme éducative du service de garde, aux outils de communication ou aux différents comités de l'école, entre autres choses.

À ce titre, l'accompagnement, le soutien et les formations offertes par les conseillères pédagogiques favorisent l'exploration et l'appropriation des connaissances nécessaires à de telles démarches.

La contribution des éducatrices s'étend non seulement à leur collaboration avec les partenaires éducatifs, mais aussi à leur engagement à développer, au-delà de l'expérience acquise, de nouvelles compétences qui leur permettront de mieux jouer leur rôle éducatif.

Témoignage d'une direction d'école

« Sur le terrain, la présence des conseillères pédagogiques a permis de valoriser le travail des éducatrices. On a compris l'importance de ce service à l'école. Les éducatrices comprennent toute l'importance de ce qu'elles apportent aux enfants. De plus, le lien est en train d'émerger entre la classe et le service de garde, que ce soit sur le plan des travaux scolaires, des thèmes à développer ou autre. Nous ne pourrions plus nous passer des services des conseillères. »

Témoignages de techniciennes

« Je n'aurais jamais pu donner de la formation moi-même et j'étais contente qu'il y ait quelqu'un qui puisse venir accompagner mon équipe dans l'élaboration du programme d'activités. »

« Il y a plusieurs sujets dont on n'a plus à traiter en réunion d'équipe depuis qu'on a entrepris une démarche de formation sur les valeurs et les règles de fonctionnement. »

Témoignages d'éducatrices

« Finalement, la formation m'a permis de réaliser qu'on fait déjà plein d'activités en rapport avec les compétences transversales et les domaines généraux de formation. Avant, ça m'apparaissait compliqué. »

« Merci pour cette formation, on voudrait en avoir beaucoup d'autres. On a rarement eu l'occasion d'échanger autant entre nous. On en a besoin. »

Témoignages d'enfants

« Au service de garde, je joue et j'apprends de nouvelles activités. »

« Je participe à un projet où j'apprends à fabriquer des bijoux, pour les vendre ensuite. »

« À l'informatique, j'ai appris à faire le @. »

« Moi, à l'ordi, je travaille mes mains en jouant à des jeux que j'aime. »

« Au service de garde, j'apprends des autres et les éducatrices nous montrent de nouvelles choses. »

L'intérêt relativement à l'offre de formation, la réceptivité quant à la démarche et aux contenus proposés, l'accueil et le partage d'idées, voilà autant de situations vécues qui témoignent de l'engagement des éducatrices à offrir aux enfants un service de garde de qualité, dans un cadre éducatif et ludique.

M^{mes} Johanne Cyr et Joanne Cyr sont conseillères pédagogiques en services de garde et surveillance des dîneurs, à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

Un imagier qui deviendra un musée virtuel

par Estelle Menassier

Nous sommes dans un local où les couleurs vertes et bleues s'entremêlent sur les murs. De nombreuses affiches ainsi qu'une multitude de dessins et de bricolages viennent confondre la palette d'origine. Un immense château trône au milieu de la pièce et une bibliothèque avec présentoir découpe cette classe en trois espaces distincts. Cela laisse entrevoir la multitude d'ateliers possibles. Nous sommes dans l'antre des tout-petits, qui s'initient à l'école et qui vont prendre goût à celle-ci par le biais du jeu, des routines, de la méthode ainsi que de la socialisation.

Partons de paroles recueillies :

Paroles d'élèves de maternelle	Paroles de parents
■ Parce que quand on pige et puis on repige, moi j'aime cela. ■ J'aime choisir des images. ■ C'est mieux qu'un dessin, cela éclaire. ■ C'est le gros ordinateur qui le fait : c'est comme si on n'avait pas besoin de le faire avec les mains. ■ Un gros rectangle affiché au plafond qui éclaire la feuille, moi je trouve cela bien spécial. ■ On est la seule classe à avoir un gros ordinateur. ■ J'aime quand tu fais des mots avec l'ordinateur. ■ J'aime quand c'est spécial. ■ C'est l'fun de choisir des images. ■ Cela fait changement. ■ J'aime voir les vraies choses.	■ Mon fils est capable de nommer plusieurs mots pour un même objet. ■ Il se sent concerné. ■ Il se sent fier d'employer des mots différents, par exemple *la baignoire*, pour désigner *le bain*. ■ L'ordinateur est vu comme un instrument de savoir et pas seulement comme une console de jeux. ■ Cela lui donne le goût d'aller faire des recherches sur Internet. ■ Il a envie de trouver des images sur l'ordinateur. ■ Au début de l'année, il en parlait tous les jours. ■ Il aime beaucoup cela. ■ Il a hâte le matin d'aller à l'école pour travailler avec le gros ordinateur.

Tous ces témoignages nous donnent un avant-goût de ce que nous allons découvrir dans la classe de M. Denis Labelle, enseignant à l'école Paul-Jarry, de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.
Nous sommes dans une classe de maternelle, située en milieu socioéconomique défavorisé (décile 10) et qui devient de plus en plus multiethnique.
Enseignant très soucieux de se développer professionnellement et à l'affut de la recherche sur l'enseignement au préscolaire, M. Labelle a créé un imagier virtuel où chaque élève est invité à interagir et à remplir la page blanche des mots à acquérir. Ce titulaire de classe, qui se présente comme étant en « paternelle », allusion à la rareté d'enseignants masculins au primaire et encore plus au préscolaire, nous a donc reçu dans sa classe pour observer, non en téléréalité mais bel et bien en direct, sa façon d'enseigner par le jeu l'acquisition de vocabulaire.

Le virtuel a une histoire

Cherchant à développer un vocabulaire plus enrichi et souhaitant que ses élèves acquièrent la culture lexicale de l'école en plus de sauvegarder les particularités de leur propre origine, M. Labelle, sur les recommandations d'une enseignante conseil, a créé un imagier. Ce dernier s'est articulé autour de différents thèmes que les élèves choisissaient ou que l'enseignant jugeait pertinents. Pour chaque thème, les élèves devaient trouver les objets, les choses, les personnes ou les animaux qui serviraient à peupler le panneau blanc. Nous en étions à cette phase de l'apparition de l'écriture et du dessin. En effet, M. Labelle dessinait — avec son talent approximatif — les demandes des élèves. Mais la vision de l'enseignant l'a amené à voir les limites de l'art graphique.
Il participa alors à un concours de la commission scolaire où l'on décernait des prix à des projets qui utilisaient les technologies de l'information et des communications (TIC). Il nomma son projet « Un imagier concret et sans limite ». Son but était de gagner un projecteur multimédia (ou canon) qu'il pourrait laisser en permanence dans son local. Ses intentions étaient claires :

- Amener tous les élèves à ajouter des objets ou différents éléments;
- Sensibiliser les parents pour qu'ils acquièrent du vocabulaire et produisent un document final imprimé;
- Avoir des images saisissantes et réalistes pour mieux comprendre le sens des mots;
- Encourager tous les élèves à améliorer l'imagier en participant de plus en plus à sa réalisation;
- Impliquer les élèves en difficulté d'apprentissage par une approche novatrice et stimulante;
- Développer une approche visuelle, kinesthésique et ludique;
- Rendre le projet intemporel.

Le projet de M. Labelle fut retenu et il remporta le prix souhaité! Il ne lui restait plus qu'à convaincre la direction de lui acheter un tableau blanc et d'avoir un ordinateur fixe, en plus de ceux dont il disposait déjà dans sa classe. Croyant fermement à une pédagogie flexible,

adaptée à tous les besoins, l'école accepta d'investir des ressources financières dans le projet.
C'est ainsi qu'à la rentrée 2009, l'imagier était à la disposition des petits lutins qui allaient lui donner vie de façon singulière et unique.

Une connaissance du programme qui se fond sur la toile des clip arts

Trois compétences du programme de formation sont ainsi exploitées pour parfaire la motivation intrinsèque de chacun des nouveaux élèves :

- Affirmer sa personnalité
- Communiquer
- Construire sa compréhension du monde

L'apport de cette pratique contribue au développement affectif de l'élève, car chacun peut se sentir compétent et développer une bonne estime de soi. Il va pouvoir s'initier à partir de ses goûts et de ses champs d'intérêt. Ainsi, son identité personnelle se met en place et sa confiance en lui-même se développe.
Sur le plan de la communication, l'élève va pouvoir engager des conversations à partir de situations réelles et signifiantes. Il pourra aussi s'intéresser aux TIC, jouer avec les mots et explorer différentes formes d'écriture; ces activités seront des atouts pour lui permettre de construire sa compréhension du monde et organiser le contenu de ses messages.
Enfin, il apprendra dans le plaisir et les joies de la curiosité, en faisant appel à des jeux structurés qui créent un lien avec son quotidien. Il pourra observer, manipuler, explorer et surtout, associer des idées.
L'imagier de M. Labelle remplit toutes ces fonctions, comme nous le verrons ci-après.

Un imagier qui irradie par un travail d'équipe

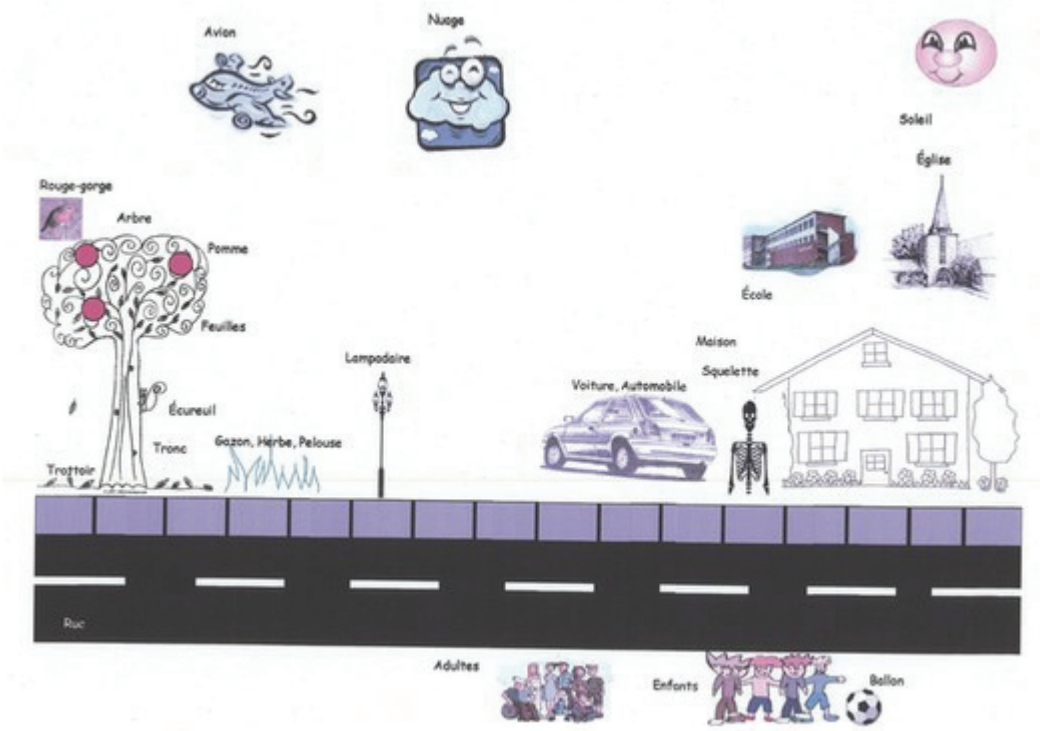
La partenaire de niveau de M.Labelle m'interpelle pour me louanger les pratiques de son collègue et la collaboration fructueuse qu'elles entraînent; les yeux passionnés, ces deux enseignants engagés se proposaient d'aller au colloque du préscolaire en novembre 2009 : « On va aller voir ce qui se passe ailleurs et s'enrichir », me confie M^{me} Parisien.
Ayant une bonne connaissance du milieu et des familles, elle fut un atout de taille pour intégrer M. Labelle dans ce nouveau milieu. Leurs échanges de pratiques sont tissés harmonieusement et les deux collaborent avec efficacité pour desservir au mieux les apprentis-écoliers.
Le projet contamine. Les enseignants de premier cycle essayent d'arrimer leurs besoins avec ceux de leurs collègues afin de conjuguer, non du conditionnel, mais du présent qui deviendra vite du concret, dès la classe de 1re année. Ils regardent ensemble les thèmes explorés, le vocabulaire manquant et la conscience phonologique des élèves lorsque ces derniers abordent le premier cycle.

Une leçon avec l'imagier virtuel : journal de bord de 20 minutes

10 h 10, dans la classe
Retour de la récréation
Régler un conflit suscité par le partage d'un ballon dans la cour d'école
Utiliser des stratégies de communication pour régler la discorde
Donner une médaille au champion du pacifisme
Déclarer aux élèves : « On retourne au matin, il est 8 h. On arrive en classe… Que se passe-t-il le matin? »
Éclats de voix, agitation; on discerne le mot *imagier* entre les cohortes des dissonances vocales.

Dialogues énergiques et parade autour du tableau blanc :

- *Enseignant* : Que voit-on sur l'imagier?
- *Élève* : La rue.
- *Élève* : Un trottoir.
- *Enseignant* : C'est fait pour quoi le trottoir?
- *Élève* : Pour marcher…
- *Enseignant* : Ou pour trotter? Que voit-on encore?
- *Élève* : Un arbre.
- *Enseignant* : Un arbre cela a aussi un…?
- *Élève* : Un tronc!
- *Enseignant* : Et ensuite?
- *Élève* : L'herbe.
- *Enseignant* : Comment peut-on dire aussi pour l'herbe?
- *Élève* : De la pelouse.
- *Enseignant* : Du gazon.
- *Élève* : Il y a aussi une voiture.
- *Enseignant* : Comment peut-on dire aussi?
- *Élève* : Une automobile.
- *Enseignant* : Bravo!



Ainsi de suite, on nomme ce que l'on voit, puis il enchaîne avec un jeu de devinettes.
Exemple : Qu'est ce qui est noir avec des lignes jaunes?
Après le questionnement, c'est au tour des élèves de venir piger le nom d'un ami. L'élève doit en nommer la première lettre et demander aux autres de deviner le prénom. Chaque élève est ainsi capable de reconnaître son prénom et d'apprendre celui de ses camarades.
L'élève dont le prénom a été trouvé doit enrichir l'imagier en y ajoutant un élément du thème de son choix.
Ainsi, nous assistons à la mise en place de trois nouveaux éléments.
Charlie choisit d'ajouter une maison. Il choisit sa maison parmi toutes celles du fichier image. L'image est collée.
Exemple : *Est-ce que je vais placer la maison à côté de l'avion? Sur l'avion? Où je la place, cette belle maison? Est-ce qu'elle reste aussi grosse que la voiture? Est-ce qu'elle peut être mise tout près de l'arbre?*
Un à un, les artisans de l'imagier vont répondre aux questions en développant le sens des dimensions, de la logique urbaine et de la composition réaliste d'un paysage. Ensuite, M. Labelle écrit le mot *maison* à côté de l'image et demande : « *Maison*, cela commence par un…? »
On passe alors à un autre sujet : les pommes. D'autres questions sont posées : Dans quelles sortes d'arbres poussent les pommes? S'il y a plusieurs pommiers, on dit que c'est un…? »
La participation s'accroît jusqu'à l'apparition de notre ami l'oiseau, qui ne restera pas longtemps une espèce. Il devient très vite un rouge-gorge, comme dans la chanson apprise dans les dernières semaines.
Les transferts opèrent, le rythme est détendu mais rapide. Les élèves se lèvent à tour de rôle pour nommer les objets et les lettres des mots. La conscientisation alphabétique bat son plein et le travail se fait en créant et en s'amusant. Enfin, l'imagier laisse la place à une phrase. Le multimédia reste opérationnel.
Après un échauffement structuré, les élèves sont invités à reconnaître des mots dans une phrase. Une fois qu'ils les ont identifiés, ils vont les surligner dans la couleur de leur choix : les bleus clairs ou foncés sont à l'honneur ce matin-là! Le mimétisme fonctionne, permet de délier les langues et chacun trouve sa place. On identifie et on nomme des signes comme la virgule et le point. On les colorie également. Puis, la phrase coloriée deviendra un jeu mathématique où l'on dénombre les mots et où on cherche le mot le plus long ou celui qui est le plus court.
Après environ 20 minutes, les apprentis-élèves décodeurs de sons et de lettres sont fatigués. Ils ont besoin de passer à une autre activité.

Fin de la leçon

De la calligraphie au virtuel, l'émancipation visionnaire de cet enseignant, qui grave de façon cognitive les facteurs mobilisateurs de la réussite d'une génération qui se sent inspirée par un clavier, une souris et des images rapides et concrètes, nous promet d'intéressantes avancées pour explorer le sens de l'apprentissage.

M^{me} Estelle Menassier est responsable de la revue *Vie pédagogique*.

Parcours olympique à travers le temps, de Chamonix 1924 à Vancouver 2010 : un projet rassembleur à la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe

C'est l'avènement des Jeux olympiques d'hiver, en février 2010 à Vancouver, qui a donné l'idée à Joël Bouthillette[1] de concevoir un projet pédagogique rassembleur pour sa commission scolaire. En effet, inspiré par les initiatives des villes qui ont accueilli les Jeux d'hiver depuis 1924 et le courage des athlètes qui y ont évolué, il a mis sur pied, en collaboration avec Diane Racine, coordonnatrice des Services éducatifs de la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe (CSSH), le projet *Parcours olympique à travers le temps, de Chamonix 1924 à Vancouver 2010*. Ce projet implique activement les 42 établissements de la commission scolaire et s'inscrit parfaitement dans son plan stratégique qui accorde une grande importance à la persévérance scolaire. Ainsi, le slogan retenu, *Le courage de se dépasser*, est approprié lorsque l'on prend connaissance de l'organisation qui sous-tend le projet et de l'implication des élèves, des enseignants, des directions d'école ainsi que des partenaires.

Description du projet

Parcours olympique à travers le temps est un vaste projet pédagogique qui valorise l'activité physique auprès des élèves et qui est en rapport avec le programme de formation de l'école québécoise. En effet, tant pour la préparation des cérémonies qui se déroulent dans chacune des écoles que dans la réalisation de capsules radio, les suggestions d'activités d'apprentissage que l'on trouve dans le guide pédagogique[2] amènent les élèves à développer des compétences disciplinaires et transversales dans tous les domaines d'apprentissage. Le projet comprend trois étapes.



Première étape

Pour réaliser le projet, il a d'abord fallu que le comité organisateur apparie chaque établissement à une année olympique et au pays qui y était associé. Par exemple, l'école Saint-Hugues est couplée avec la ville de Sapporo, au Japon, où ont eu lieu les Jeux d'hiver en 1972. La première étape met davantage l'accent sur l'activité physique et la persévérance.

Le relai de la flamme olympique et la cérémonie d'accueil



Du 21 septembre au 27 octobre 2009, une cinquantaine d'élèves, de parents et de membres du personnel de chaque établissement et de la population, guidés par des coureurs qui portaient le flambeau, le drapeau du pays et celui de la commission scolaire, ont couru dans les rues des différentes municipalités du territoire de la commission scolaire pour assurer le relai de la flamme olympique entre chacun des établissements (écoles primaires et secondaires, centres d'éducation des adultes et centres de formation professionnelle). Par exemple, le matin du 21 septembre, le jour du lancement officiel du projet, les coureurs ont quitté le siège social de la CSSH (qui représentait la ville de Chamonix, hôte des premiers Jeux olympiques d'hiver en 1924), pour se rendre à l'école Larocque, associée à la ville de Saint-Moritz, où avaient eu lieu les Jeux d'hiver en 1928. Durant l'après-midi, ce sont les coureurs de l'école Larocque qui ont assuré le relai de la flamme jusqu'à l'école Douville, qui représentait également la ville de Saint-Moritz. Le lendemain, les coureurs de l'école Douville ont assuré le relai de la flamme jusqu'à l'école Saint-Joseph-Spénard, associée aux Jeux d'hiver de 1932 à Lake Placid. Ainsi, chaque jour, des coureurs assuraient le relai entre deux écoles.

Une cérémonie d'accueil aux couleurs du pays hôte avait lieu dans chaque établissement. Au cours de la cérémonie, le flambeau ainsi que le drapeau de la commission scolaire étaient remis à des représentants de l'école au son de l'hymne national du pays associé. Le scénario du déroulement de la cérémonie était le même que celui auquel *Vie pédagogique* avait assisté à l'école Larocque. Les coureurs étaient accueillis comme des champions olympiques. Par la suite, des groupes d'élèves défilaient, personnifiant les athlètes qui représentaient les pays participants aux Jeux d'hiver de 1928. Le défilé était suivi d'un discours de la directrice ou du directeur de l'école et d'un mot de Normand Ménard[3], un éducateur physique renommé de la région. Les élèves exécutaient ensuite une danse « cardiolympique », à laquelle le public était invité à participer. Cette danse était animée par les intervenants de l'organisme Jeunes en santé[4].

C'est donc près de 2 000 coureurs qui ont participé au *Parcours olympique à travers le temps* durant les mois de septembre et octobre 2009. À la fin de cette première étape, le 3 novembre 2009, un cross-country auquel plus de 800 élèves ont pris part a été organisé avec le Club athlétique de Saint-Hyacinthe.

Le parcours olympique et le choix des coureurs

C'est en collaboration avec les éducateurs physiques et le Club athlétique de Saint-Hyacinthe que Joël Bouthillette a tracé le parcours olympique[5]. La distance entre chacun des établissements étant fort différente, il a été convenu avec les éducateurs physiques de limiter le parcours à 5 km. Lorsque la distance entre les établissements était trop grande, un autobus était utilisé pour transporter les coureurs; on procédait de la façon suivante : les 50 élèves couraient tous ensemble le premier kilomètre. Par la suite, tous les coureurs montaient dans un autobus qui s'arrêtait à 4 km de l'école où on se dirigeait et les coureurs se relayaient à tous les 1,5 km. Le dernier 500 mètres était couru par l'ensemble du groupe. En fait, chaque coureur parcourait un maximum de 2,5 km.

Dans chaque école, un comité formé d'un membre de la direction, de l'éducateur physique et d'autres enseignants devaient organiser au moins trois courses pour choisir les élèves qui participeraient à la course entre les établissements. Les élèves désireux de représenter leur école lors du relai de la flamme olympique devaient participer aux trois courses, en joggant à leur rythme, mais sans marcher. Le but de l'activité était d'encourager les élèves à relever un défi et à faire preuve de persévérance et non de trouver les meilleurs coureurs de l'école. Puisque dans plusieurs établissements il y avait plus de 50 élèves qui avaient répondu aux exigences, les noms étaient mis dans une boîte; un tirage au sort déterminait alors le nom des élèves qui participeraient à la course entre les deux écoles.



Deuxième et troisième étape[6]

La deuxième étape, la « Radio olympique » de la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, mobilisait l'ensemble des écoles autour de la réalisation de capsules audio concernant les différentes années des Jeux olympiques d'hiver auxquelles elles étaient associées et servait de base à la troisième étape, le « Rallye radio ». Cet aspect du projet était important dans la mesure où il favorisait l'intégration des technologies de l'information et des communications (TIC) dans le processus d'enseignement-apprentissage. Les enseignants qui ont accompagné les élèves dans la production des capsules radio ont été soutenus par le service local et national du RÉCIT (voir la note 6, en fin de document) du développement de la personne. Chaque école pouvait choisir entre les différentes modalités proposées dans le *Guide pédagogique*. Par exemple, un groupe-classe pouvait réaliser l'ensemble des capsules ou plusieurs groupes-classes pouvaient produire les capsules et se partager les sujets. D'une durée d'environ trois minutes, les capsules radio concernaient le pays et l'année des Jeux olympiques attribués à l'école.

La deuxième étape était davantage centrée sur le développement des compétences transversales et disciplinaires. Les équipes-écoles impliquées dans la réalisation des capsules radio pouvaient choisir parmi les différents scénarios proposés dans le guide. Par exemple, faire participer les élèves à des jeux de rôles dans lesquels l'un d'entre eux tenait le rôle d'un athlète olympique qui se faisait interviewer sur ses performances ou sur ses habitudes de vie; ou encore, des élèves personnifiaient des artistes du pays venant présenter leurs œuvres ou un entraîneur qui expliquait les méthodes d'entraînement des athlètes. Ce ne sont là que quelques-unes des suggestions que l'on trouve dans le guide; on y traite également de nombreux sujets : l'évolution du matériel sportif et des techniques pour mieux comprendre l'amélioration des performances; la présence des athlètes québécois et canadiens qui sont allés aux Jeux d'hiver; les conditions météorologiques particulières à la région et les problématiques liées à ces dernières; la description des fêtes religieuses, des coutumes et des traditions des pays concernés; etc.

En outre, le guide contient une section consacrée aux « pistes pédagogiques en rapport avec les domaines disciplinaires ou les clientèles ». Des suggestions sont faites pour le préscolaire, le primaire, le secondaire et la formation professionnelle. On y fournit de nombreuses références aux sites Internet à consulter pour la réalisation de plusieurs activités[6]. Ci-après quelques exemples d'activités présentées dans le guide :

Au préscolaire, un projet intitulé *Explorons nos horizons* propose, entre autres, des activités où les élèves vont énumérer les sports olympiques ou encore, échanger sur les valeurs olympiques. En mathématique, on propose un exercice portant sur l'étude de la forme des pentes de sauts. On suggère également une activité pour aider à comprendre les différents calculs de pointage utilisés dans certaines disciplines. En français, on propose aux élèves de construire un jeu-questionnaire de type *Génie en herbe* ou encore de participer au projet *Code Canada* sur le site Vancouver 2010, pour faire découvrir aux gens des autres pays, par des mots et par une ou des images, ce que représente le Canada pour l'élève. En science et en technologie, les élèves sont invités à se renseigner sur ce qu'est le dopage, comment on le détecte et quels sont ses effets sur les muscles, le squelette et la santé, ou encore à s'intéresser à l'évolution des chronomètres à travers le temps.

Il serait ici trop long de donner des exemples des sujets proposés dans tous les domaines disciplinaires. Mentionnons toutefois que plusieurs activités d'apprentissage concernent les arts plastiques, la musique, la danse, l'éthique et la culture religieuse, l'anglais, l'univers social, l'approche orientante et la formation professionnelle.

La troisième étape, le « Rallye radio » s'est déroulée de février à avril 2010 et a été mise en œuvre pour favoriser l'écoute des capsules radio. Ainsi, tel qu'on le précise dans le guide pédagogique, chaque école était invitée à soumettre quelques questions dont les réponses se trouvaient dans les capsules réalisées par les élèves. Un document contenant l'ensemble des questions avait été remis aux écoles et l'on invitait les élèves à participer au rallye en répondant aux questions.

Un projet communautaire

Le projet *Parcours olympique à travers le temps* débordait le cadre scolaire, puisque les résidants des municipalités où il s'est déroulé ont été impliqués dans le processus. Par exemple, tous les maires avaient été avisés par lettre de l'événement, ainsi que du jour, de l'heure et de l'itinéraire que les coureurs emprunteraient dans leur municipalité. Les élus municipaux, la population et les parents étaient invités à participer à la course et aux cérémonies d'accueil.

Les radios, les télévisions et les journaux régionaux ont été informés du projet et plusieurs en ont fait écho. Des reportages ont été faits sur le site de Projet Média Jeunesse[7]. D'autre part, un reportage vidéo de la course entre les écoles et des cérémonies d'accueil a été réalisé chaque jour et déposé sur le site Internet du projet[8]. Il pouvait ainsi être visionné par l'ensemble de la communauté.

Un projet d'une telle envergure nécessite bien sûr le soutien et la collaboration de divers organismes. Mentionnons, entre autres, les conférences que Normand Ménard a données lors des cérémonies d'accueil dans chacune des écoles, la collaboration du *Club athlétique* de Saint-Hyacinthe, qui a participé à l'établissement des itinéraires pour le parcours olympique et le cross-country, et l'organisme *Jeunes en santé*, qui s'est impliqué de différentes manières dans le projet, particulièrement en donnant des conférences sur la santé aux élèves du troisième cycle du primaire.

En guise de conclusion

Parcours olympique à travers le temps est un projet qui a servi de point d'ancrage pour amener les élèves à développer, de façon originale

et significative, certaines des compétences transversales et des compétences disciplinaires mentionnées dans le Programme de formation de l'école québécoise. De plus, « il a créé une belle synergie au sein de la commission scolaire grâce à l'implication de tous les intervenants des Services éducatifs, des directions d'école, des éducateurs physiques et des enseignants en général », précise Joël Bouthillette. Quant aux retombées sur les élèves, on croit qu'ils comprendront l'importance de l'effort et de la persévérance et seront davantage sensibilisés aux bienfaits de l'activité physique sur la santé. En outre, les organisateurs de l'événement ont cru que ce vaste projet aurait des retombées certaines sur le développement du sentiment d'appartenance à la communauté maskoutaine, aux écoles et à la commission scolaire. En somme, le slogan *Le courage de se dépasser* concerne non seulement les élèves, mais également toutes les personnes qui ont participé à cet événement.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

1. Joël Bouthillette est responsable du RÉCIT national en développement de la personne et à la santé et conseiller pédagogique en développement de la personne et à la santé, à la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe (CSSH). *Vie pédagogique* l'a rencontré le 21 septembre 2009.
2. COMMISSION SCOLAIRE DE SAINT-HYACINTHE, ÉQUIPE DES SERVICES ÉDUCATIFS, *Guide pédagogique* 2009-2010.
3. Normand Ménard est un éducateur physique qui a un parcours exemplaire dans le monde de l'activité physique et qui est bien connu dans la région. Pour mieux connaître son engagement dans le domaine sportif, on peut consulter le *site Internet*.
4. Créé en 2004 à l'occasion de la 40e finale des Jeux du Québec à Saint-Hyacinthe, « *Jeunes en santé* » est un organisme sans but lucratif qui a pour mission d'offrir des services pour améliorer la qualité de vie de la population en général, par la promotion d'un mode de vie sain et actif.
5. Voir le *site Internet* pour le parcours entre chacun des établissements.
6. Pour de plus amples informations sur les activités, consulter le site du *Service national du RÉCIT*.
7. Voir le site [*http://www.projetmediajeunesse.ca/*]
8. [*www.olympiques.cssh.qc.ca*]

Puissante coalition en faveur de la persévérance scolaire

par Paul Francœur

Le Forum 2009 de l'entrepreneurship a témoigné d'une alliance de plus en plus fructueuse entre le réseau scolaire et le monde des affaires.

En ce 22 octobre 2009, malgré un premier assaut avant-coureur des conditions hivernales, près de 350 agents d'éducation se rassemblaient à l'hôtel Plaza de Québec, à l'occasion du 11e Forum d'automne de la Fondation de l'entrepreneurship. Avec le soutien du *Défi de l'entrepreneuriat jeunesse* du gouvernement du Québec, cet événement offre chaque année aux enseignants et aux intervenants jeunesse un carrefour privilégié pour s'initier à l'entrepreneuriat scolaire ou pour progresser dans cette direction.

Cette fois, le programme du Forum s'articulait autour du thème central de la persévérance scolaire, en proposant l'entrepreneuriat comme un antidote efficace au décrochage des élèves du secondaire. On sait que ce phénomène préoccupant est fortement conditionné par le degré de motivation des adolescents. Or les projets entrepreneuriaux ont fait la preuve de leur valeur à cet égard, en stimulant manifestement l'intérêt, le sentiment d'appartenance, l'engagement et la responsabilité des jeunes dans leur démarche d'apprentissage.

En conférence d'ouverture, le sociologue Michel Perron a présenté l'état des lieux en matière de persévérance et de diplomation au Québec, relayé par Jacques Ménard, un haut dirigeant d'entreprise, qui au déjeuner-conférence a traité du décrochage comme drame humain et familial dans le contexte socioéconomique. Une dizaine d'ateliers ont illustré des expériences diversifiées au chapitre de l'entrepreneuriat dans les écoles.

Ce compte rendu en survol devrait permettre d'apprécier comment la relation entre l'école et l'entreprise se précise, s'affine et s'accroît au bénéfice réciproque des missions éducative et socioéconomique. Préjugés et préventions s'amenuisent de part et d'autre au profit d'une vision complémentaire et enrichie des besoins de notre collectivité.

La cible et ses enjeux

Le point de vue d'un sociologue : Michel Perron

Au cours des dernières décennies, plusieurs intervenants du milieu scolaire ont exprimé leur scepticisme à l'endroit d'une interprétation abusive et parfois peu nuancée des statistiques relatives à la diplomation. Professeur à l'Université du Québec à Chicoutimi, le sociologue Michel Perron s'emploie à fournir un constat rigoureusement fondé au sujet de la réussite éducative et une analyse mesurée de ces résultats. À l'aide des plus récentes données disponibles, il a détaillé un portrait à jour en cette matière, pour le secondaire, à l'échelle des régions et des municipalités du Québec. Ces statistiques crédibles donnent un aperçu de la taille du défi à relever. Par exemple :

- Le Québec occupe une position peu enviable relativement au pourcentage de sa population qui obtient un diplôme équivalent au DES (diplôme d'études secondaires) ou au DEP (diplôme d'études professionnelles) dans les délais prescrits : alors que le Canada se classe au seizième rang des pays de l'OCDE, le Québec se positionne au neuvième rang parmi les provinces canadiennes;
- Chaque année, 28 000 jeunes Québécois fêtent leur 20e anniversaire sans avoir encore obtenu un diplôme;

- Le taux de diplomation au Québec n'a pratiquement pas changé au cours des deux dernières décennies pour la population âgée de 16 ans et plus;
- Selon des calculs fiables, chaque décrocheur coûte 120 000 $ à notre société, alors que 20 000 $ suffiraient en amont pour prévenir qu'il abandonne ses études.

Le conférencier a souligné la variété des taux de décrochage à l'échelle régionale, où les territoires de la Chaudière-Appalaches, de la Capitale-Nationale et du Saguenay–Lac-Saint-Jean s'en tirent avantageusement, particulièrement après sept ans d'études au secondaire. Les régions de fort poids démographique comme Montréal et la Montérégie devront obligatoirement hausser leur taux de diplomation après sept ans d'études au secondaire, pour que les statistiques globales s'améliorent de façon significative.
Selon lui, la mobilisation actuelle pour atteindre les objectifs fixés — 80 % de diplomation avant l'âge de 20 ans d'ici 2020 — doit reposer sur des plans d'action concrets, fondés sur des engagements fermes de la part des communautés locales et régionales, et encadrés et évalués en tenant compte des particularités propres aux différents milieux. Il a insisté sur dix déterminants qui font consensus en vue de mettre en place des initiatives signifiantes, comme la force du leadership, le partenariat entre les services publics, la société civile et le milieu des affaires, une action centrée sur l'élève et sur ses parents dès la petite enfance, le soutien financier suffisant et l'évaluation des résultats.
Après avoir évoqué les raisons du ralentissement de l'obtention d'un diplôme avant l'âge de 20 ans (difficultés ou retards scolaires, interruption temporaire des études, conciliation travail-études, etc.), il a conclu son exposé en citant le slogan qui a cours au Saguenay–Lac-Saint-Jean : « Chaque jeune a besoin d'encouragement chaque jour. »

Le point de vue d'un dirigeant d'entreprise : Jacques Ménard

Au dîner-conférence, Jacques Ménard a enchaîné sur le même thème, en plaçant l'accent sur le décrochage considéré comme un drame humain et familial et comme une catastrophe sociale. Il a posé directement la question « Quelles sont les conséquences concrètes d'un décrochage? » dans le contexte de l'émergence d'une économie du savoir, de la mondialistion des réseaux d'information et de communication, de l'érosion de l'État providence et de l'augmentation de l'endettement individuel et collectif. Le jeune décrocheur, mal préparé à s'insérer dans une société moderne, se butera à des portes closes quand il postulera un emploi qualifié. Et les emplois non qualifiés équivaudront de plus en plus à un travail peu valorisant et sous-payé ou au chômage périodique, sans compter que les emplois de ce type se transportent de plus en plus vers les pays émergents. Donc, on fait face à un véritable drame humain qui se prolonge souvent durant toute une vie et se répercute sur la génération suivante. Le décrochage représente aussi un séisme économique pour le Québec, en raison du vieillissement inexorable et accéléré de la population, du défi énorme que posent nos finances publiques et de notre faible taux de productivité.
Dans cette perspective, l'atteinte des objectifs de la mission éducative constitue notre seule planche de salut comme société, si nous voulons maintenir notre niveau de vie. « Je crois que l'entrepreneuriat est une bonne façon de susciter l'intérêt des jeunes, de soutenir leur persévérance et d'allumer en eux cette petite étincelle qui fait toute la différence pour une vie réussie. Car c'est notamment grâce à l'entrepreneuriat que nous arriverons à rattraper nos retards. Tous les indicateurs pointent dans la même direction. Les expériences entrepreneuriales remportent beaucoup de succès chez les élèves. Elles ont un impact positif sur leur motivation. Elles incitent les élèves à rester à l'école. Elles leur ouvrent des voies nouvelles. Par ailleurs, nous avons un urgent besoin d'accroître la capacité entrepreneuriale de nos jeunes pour relever les défis démographiques, financiers et de productivité dont je vous ai entretenu. »

Dix expériences porteuses

Les dix ateliers du Forum constituaient un échantillonnage fort représentatif des expériences diversifiées et de plus en plus nombreuses, pratiquées dans les écoles sous le signe de l'entrepreneuriat. Malgré quelques ratés inévitables, on reconnaît généralement la valeur indéniable de cette formule et l'intérêt de ses retombées pédagogiques. Nous vous proposons un regard panoramique sur le contenu de ces ateliers, qui devrait vous inciter à pousser plus loin et à en consulter les comptes rendus complets sur le site [*www.entrepreneurship.ca/forum2009*].

Une école primaire profondément transformée

L'école Sainte-Marguerite de Magog, située dans un quartier défavorisé et qui accueille 300 élèves, a connu une métamorphose notoire au cours des dernières années, grâce à la mise en œuvre de pratiques éducatives audacieuses et rentables. En plus d'appliquer des programmes de sports-études et d'anglais intensif, elle fait partie du Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales (RQÉEE). On y dénombre huit micro-entreprises de production, de services et de distribution, gérées par un conseil d'administration composé d'élèves, avec le soutien d'un enseignant à la direction générale : par exemple, une *micropulperie* fabriquant du papier artisanal, les *jeunes bibliothécaires*, qui fournissent des services à la bibliothèque de l'école, les *p'tits marchands*, qui assurent un service de distribution, etc. Yvan Valence, le directeur, et Sébastien Ratté, un enseignant, ont animé l'atelier et expliqué leur démarche qui a complètement modifié le profil de l'établissement; ils ont aussi fait état des résultats obtenus sur les plans entrepreneurial, pédagogique, social et organisationnel.

Le GPS ou Guide pour s'orienter

Danielle L'Heureux, consultante en recherche et développement pour *Septembre éditions* et Marcelle Gingras, professeure à l'Université de Sherbrooke, ont fait connaître une innovation : un outil en ligne qui permet à l'élève du secondaire de disposer d'un bilan complet de sa situation actuelle, de ses potentiels et de ses ressources personnelles en vue d'une réussite. Par ce moyen, l'élève peut prendre conscience des possibilités qui s'offrent à lui et de l'importance de s'engager dans une démarche qui mettra en valeur ses compétences entrepreneuriales. Les deux animatrices ont d'abord décrit le contenu du GPS en ligne, avec ses interprétations et ses propositions d'action, en insistant sur les liens entre la démarche entrepreneuriale et la démarche d'orientation de l'élève. Le GPS est conçu surtout pour les élèves de 3^{e} secondaire (bilan d'exploration). Il sera éventuellement disponible pour les élèves de 4^{e} secondaire (bilan décisionnel).

Une école secondaire à volet entrepreneurial et aux couleurs orientantes

L'école secondaire Vanier, à Québec, porte officiellement le titre d'école à volet entrepreneurial, ce qui signifie que tous ses enseignants intègrent dans leur pédagogie la culture entrepreneuriale et l'approche orientante (AO). Le haut taux de défavorisation des élèves commandait un renouvellement des pratiques pédagogiques afin d'améliorer leur motivation et leur réussite. Les enseignants sont accompagnés par la responsable de l'AO afin de bonifier les activités déjà existantes et d'en concevoir de nouvelles au moyen de SAÉ (situations d'apprentissage et d'évaluation) entrepreneuriales et orientantes. Il s'agit de faire vivre aux élèves des projets significatifs et diversifiés. Ce défi est relevé à Vanier, puisque à la fin de son cheminement scolaire, un élève aura vécu pas moins de 40 SAÉ différents. Annie Gosselin, la directrice, et Nathalie Ringuette, responsable de l'AO, ont exposé l'historique de cette démarche d'école, les retombées concrètes pour les élèves et le mode de coordination des SAÉ durant l'année scolaire, et donné des exemples de SAÉ qui ont été réalisées.

Première analyse systématique des retombées de l'entrepreneuriat scolaire

Dans le contexte du *Défi à l'entrepreneuriat jeunesse*, le Secrétariat à la jeunesse a attribué une subvention au CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire) dans le but d'effectuer une recherche mesurant les effets du programme en entrepreneuriat sur la réussite personnelle et scolaire des élèves du secondaire. Claire Lapointe, directrice du CRIRES, a dévoilé des

résultats préliminaires de cette étude dont le rapport final sortira en mars 2010. Après un rappel de la méthodologie de cette enquête, elle a énuméré quelques effets observés en fonction de la typologie retenue. Les premières conclusions apportent un éclairage utile pour préciser le type de projet convenant à une école donnée ou pour évaluer un projet déjà en place.

Un cégep entreprenant à l'horizon

Le Département des techniques de comptabilité et de gestion du cégep de Chicoutimi a mis sur pied un programme permettant à l'étudiant d'apprendre dans et par l'action, en développant des compétences entrepreneuriales. Cette démarche se révèle prometteuse : département plus dynamique, développement de projets connexes, augmentation du nombre d'inscriptions, participation de quatre départements à ce projet expérimental. Si bien que l'équipe des intervenants rêve à la possibilité d'étendre à l'ensemble de l'institution cet engagement entrepreneurial. Marc Privé, enseignant, et André Archer, agent de milieu, ont insisté dans leur présentation sur l'importance de développer chez les jeunes les valeurs de créativité, d'autonomie, de passion et de coopération. Ils travaillent tous deux activement à propager la culture entrepreneuriale dans leur communauté collégiale.

L'expérience de l'école-des-Cœurs-Vaillants

Cet établissement primaire de Sainte-Foy offre à ses élèves la possibilité de s'engager dans deux micro-entreprises environnementales : la *Micropulperie* et la *Récup'Action*, un service de récupération de déchets. Dans ce type de projet, les élèves sont amenés à monter de toutes pièces une organisation, à assurer la production de produits finis et à établir des partenariats avec des organismes externes. Sébastien Reid a rendu compte de la vie entrepreneuriale de l'établissement qu'il dirige, en invitant quelques élèves à expliquer eux-mêmes le fonctionnement de l'organisation dont ils sont des participants actifs. Matthias Pepin, doctorant en psychopédagogie, a fait état de sa recherche sur les motivations hétéroclites qui poussent les élèves à se mobiliser au sein de la micropulperie. Tous les intervenants ont souligné combien ces projets alimentent l'intérêt des élèves envers leur école et accroissent leur motivation pour l'apprentissage.

Une école-entreprise au Saguenay

Maintenir sur les bancs de l'école des jeunes de 16 ans et plus aux prises avec de graves difficultés d'apprentissage constitue un défi quotidien pour les agents d'éducation. Le Carrefour Environnement Saguenay (CES) a recours à l'entrepreneuriat pour préparer ses élèves au marché du travail et outiller la clientèle adulte désireuse d'intégrer ou de réintégrer ce marché. Le modèle adopté au CES est celui de l'école-entreprise. L'objectif est ici de préparer des citoyens autonomes et engagés. L'apprentissage concret s'acquiert sur les différents plateaux de travail. Jean-François Boivin, enseignant au CFEER+ (Centre de formation en entreprise et en récupération), a décrit comment l'intégration de ces deux volets est facilitée par la cohabitation dans un même édifice des locaux de classe et de plusieurs OSBL œuvrant dans le secteur du développement durable. Ces entreprises accueillent les élèves pour des stages en milieu protégé, tout en fournissant une clientèle aux minientreprises du centre : cantine, atelier de confection d'articles à partir de matières récupérées et dîners ponctuels à prix modique.

Le C.A.F.E. : une école réinventée

Denis Morin, directeur-conseil en entrepreneuriat, et Lise Dubuc, directrice d'école, ont présenté le Centre d'apprentissage et de formation en entrepreneuriat (C.A.F.E.), créé à la Commission scolaire de l'Énergie pour contrer le décrochage scolaire et ramener sur la voie de la réussite des élèves éprouvant des retards d'apprentissage. Le centre propose à ces élèves une école réinventée où les promesses de réussite sont garanties, moyennant de la bonne volonté et des efforts. Lancé en septembre 2008, le C.A.F.E. a déjà conduit à bon port une douzaine de jeunes de 16 à 19 ans. Dès l'année suivante, 55 élèves entreprenaient le même cheminement. La clé de ce succès repose sur un programme d'enrichissement instrumental inspiré de Reuven Feuerstein, combiné à une stratégie pédagogique entrepreneuriale articulée et totalisant 400 heures annuellement. L'atelier proposait un aperçu de cette formule gagnante et une expérimentation de l'outil d'enrichissement instrumental.

Passeport pour une intégration sociale réussie

Danielle Viau, enseignante en adaptation scolaire au Centre d'éducation des adultes de la Commission scolaire des Sommets, travaille depuis quinze ans auprès d'élèves adultes déficients intellectuels, dysphasiques ou atteints d'un trouble envahissant du développement, inscrits au programme Intégration sociale. Ces 35 élèves ont participé à deux projets entrepreneuriaux, le premier en 2007, en organisant une cantine à l'école, et le second en 2008, en aménageant un jardin communautaire à Windsor. Ils ont colligé dans leur portfolio des évaluations de compétences qui leur fourniront un passeport pour participer ensuite à la vie de leur communauté, notamment avec les cuisines collectives et les activités d'horticulture. L'atelier a permis aux participants de s'approprier la démarche où les élèves ont contribué à l'élaboration de critères de réussite.

Une culture entrepreneuriale à la dimension d'une région

Plusieurs acteurs-clés des milieux scolaire et économique du Saguenay–Lac-Saint-Jean se sont mobilisés et coordonnent leurs actions en faveur d'une culture plus entrepreneuriale. Dans ce but, une table régionale a été mise sur pied en 2006 pour soutenir particulièrement ce développement auprès des jeunes. Le dispositif a permis d'amorcer une synergie fructueuse et la mise en place d'initiatives scolaires mieux concertées. Stéphane Bernier, coordonnateur de cette table régionale, et Serge Bergeron, directeur général de la Commission scolaire du Pays-des-Bleuets, ont traité de ces réalisations.

La sagesse de l'incertitude

Au moment des pauses, des commentaires glanés ici et là ont permis de saisir des aspects de l'état d'esprit de quelques participants au Forum. On reconnaît, par exemple, que l'entrepreneuriat scolaire a donné un nouveau souffle à la pédagogie par projets en lui fournissant des assises plus stables et un meilleur enracinement dans la réalité. On endosse aussi l'objectif de 80 % de diplomation à moyen et à long terme, mais on ne considère pas comme un absolu que cette obtention s'effectue strictement dans les délais prescrits. On croit que, dans le contexte d'une société en crise, certains élèves ont besoin d'une pause dans leurs études, soit pour trouver un équilibre personnel dans un face à face avec la réalité sociale et économique grâce à une expérience concrète de travail, soit pour faire temporairement l'école buissonnière en réfléchissant en profondeur à l'orientation de leur vie ou encore en voyageant à l'étranger pour découvrir le monde. Plusieurs reprennent ensuite leur formation avec une motivation intérieure renforcée. De plus, il ne faut surtout pas laisser pour compte ce 15 à 20 % de jeunes qui ne sauraient prétendre à un DES ou à un DEP, mais qui peuvent accéder à une forme de réussite valable, ainsi que quelques ateliers l'ont démontré. Les enseignants souhaiteraient qu'on en tienne compte plus positivement dans les bilans de réussite et qu'on ne déprécie point le dispositif du raccrochage et la formation offerte aux jeunes adultes. Tous les participants au Forum se déclarent partisans d'une forme de réussite pour TOUS. Ils admettent très volontiers qu'un partenariat avec le monde des affaires amorce une confrontation éclairante des valeurs. Par exemple, en favorisant chez l'élève la connaissance de soi, des autres et du milieu, l'école permet au jeune de se préparer à une intégration dans la société – un monde incertain – dans un esprit de liberté, de créativité et de responsabilité. Mis en contact avec le courant entrepreneurial, l'élève développe en plus une meilleure capacité d'adaptation à la réalité et le sens de l'initiative, de l'efficacité et de la productivité. Et face aux nuages qui assombrissent l'horizon collectif et que Jacques Ménard a évoqués avec le sobre réalisme d'un dirigeant lucide et expérimenté, ces éducateurs – comme il sied à leur vocation – entretiennent néanmoins l'espoir. Le pire n'est pas toujours sûr et le processus éducatif peut, à long terme, remodeler le destin d'une nation.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

Des jeunes engagés dans leur milieu — profils de trois élèves récompensés par *Forces AVENIR*

par Inês Lopes

Exigences scolaires, activités parascolaires, travail à temps partiel pour certains… Pour ces élèves déjà bien occupés, trouver le temps de s'impliquer dans son milieu peut parfois sembler un effort supplémentaire. Mais il y a de ces jeunes pour qui l'engagement fait partie du quotidien, fait partie d'eux. Le présent article dresse le court profil de trois jeunes qui se sont démarqués par leur engagement : Matilde, Esteban et Charlie. En reconnaissance de leur contribution, ces jeunes ont été récompensés par un prix *Forces AVENIR*.

Forces AVENIR

Forces AVENIR a pour mission de reconnaître et de promouvoir l'engagement des jeunes Québécois ici et à l'étranger. Le projet a débuté en récompensant des étudiants universitaires engagés dans une multitude de secteurs, puis il s'est étendu au secondaire. Ainsi, ces jeunes qui œuvraient auparavant dans l'ombre sont maintenant portés à l'avant-scène, puisque l'on souligne les démarches et les efforts qu'ils ont investis dans leurs milieux. Qu'ils soient impliqués dans leur école, leur quartier, leur ville ou à l'international, *Forces AVENIR* met en lumière leurs accomplissements citoyens. Des quatre coins du Québec, des jeunes et des enseignantes et enseignants du secondaire peuvent remporter un prix dans l'une ou l'autre de ces quatre catégories : *Élève engagé*, *Élève persévérant*, *Projet engagé et Personnel engagé*. Le processus se déroule donc ainsi : des jeunes soumettent d'abord leur candidature. Par la suite, les jurys spécialistes sélectionnent les lauréats de la semaine dans chacune des catégories. Ces gagnants sont ensuite récompensés par une bourse et un certificat, puis honorés lors d'un gala annuel. Lors de cette soirée, les noms des lauréats régionaux sont également dévoilés et ces jeunes reçoivent une bourse supplémentaire ainsi que le trophée *Forces AVENIR*. Puis, des médias locaux et même provinciaux leur rendent hommage pour leurs actions exemplaires et porteuses de changements. Il y a donc un grand nombre d'engagements et de jeunes à féliciter. Nous vous présentons ici trois d'entre eux, qui sont impliqués dans leur milieu.

Élèves engagés

En 2008, alors qu'elle était en 4e secondaire à l'école Rochebelle (Commission scolaire des Découvreurs), **Matilde Bois** a reçu le prix « *Forces AVENIR*, Élève engagée ». À ce moment, elle réalisait déjà des vidéos pour conscientiser aux réalités autochtones, à l'environnement ou à l'apport social de l'art. À travers ses œuvres cinématographiques, dont certaines ont été primées, elle souhaite faire part de ses points de vue et informer les gens. Ses implications bénévoles sont également multiples : elle participe entre autres à la soupe populaire de Québec et au comité de mathématique soutenant des élèves du primaire, elle organise des campagnes d'UNICEF, puis participe à la promotion de l'école d'été de l'INM (Institut du Nouveau Monde) à son école. Lors d'un voyage au Costa Rica, elle prend également part à la restauration de sentiers écologiques dans un parc régional de conservation ainsi qu'à la revitalisation de certaines installations.

Je communique avec elle pour savoir où elle en est et connaître ses nouveaux engagements. Elle me rappelle de la Colombie-Britannique, car elle étudie maintenant au Lester B. Pearson College, un établissement qui accueille 200 jeunes de 100 pays et qui fait partie du réseau des *United World Colleges*. Ce réseau a pour mission d'éduquer à la paix, à la compassion et à la compréhension de l'autre. Lorsque je lui demande de quel engagement elle est le plus fière, elle me parle alors de son court métrage, *Génocide de l'imaginaire*. Ce film rempli de poésie est en quelque sorte un « Refus global » actualisé à notre société et à notre époque, qui traite de notre société de consommation. Je suis impressionnée par la qualité de son œuvre ainsi que par tout le temps qu'elle a visiblement accordé à la réalisation de celle-ci. « Il y a plein d'éléments qui y sont rassemblés, et pas toujours de façon claire; je voulais que les gens puissent l'interpréter comme ils le veulent ». Aujourd'hui, Matilde continue à s'exprimer sur les sujets qui la touchent, par la vidéo et par l'art.

> « Dans la poursuite du sentiment de destruction, on tente d'appliquer un peu de vigueur sur ce qui reste de nous : l'image. On craint la destruction des mirages longtemps mis sur pied et, par-dessus tout, la déchéance de ses usines à carapaces colorées, de ses usines à déguisements édulcorés. Quand va-t-on comprendre que se hisser sur de frêles échasses uniformes ne fait que fragiliser notre âme? C'est la globalisation de la normalisation. C'est la conquête des frontières qui en crée à chaque fois une multitude d'autres, plus sournoises... »
>
> Matilde Bois, *Génocide de l'imaginaire*

Esteban Salcedo s'est mérité le prix « *Forces AVENIR*, Élève engagé » en 2009, alors qu'il était en 5e secondaire à l'école des Sources (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys). Ce jeune a immigré de la Colombie à l'âge de 5 ans. Lors de ses visites dans son pays d'origine, il est témoin des différences entre le « ici » qu'il connaît et le « là-bas ». Les inégalités et les différences qu'il observe le motivent à s'impliquer et à continuer à croire en cette phrase qu'il a un jour entendue et qui le suit toujours : « Ceux qui ont les moyens d'intervenir ont aussi la responsabilité de le faire. » Comment a-t-il choisi d'intervenir? Par une collecte de vélos usagés qu'il espérait expédier en Colombie, puisque ces vélos y deviennent non seulement un moyen de transport mais également un moyen de subvenir à ses besoins. Puisque la démarche était plus complexe que ce qu'il avait anticipé, il a eu recours au soutien de l'organisme Cyclo Nord-Sud. Cent trente-cinq vélos plus tard, un envoi quitte pour l'El Salvador et un autre pour Cuba, puisque Cyclo Nord-Sud n'avait à l'époque aucun lien avec la Colombie. Mais, vous vous en doutez bien, Esteban veut remédier à la situation lors d'un prochain envoi.

Lorsque je m'entretiens avec lui, Esteban définit l'engagement comme « toutes les actions qui sont au bénéfice d'autres personnes que soi-même; enfin, ça peut aussi être pour soi, mais pas uniquement pour soi ». Il explique ensuite que « pour être engagé, il faut d'abord être sensibilisé. Si les jeunes ne sont pas informés, il y a peu de chances qu'ils agissent. Il faut par exemple être informé des besoins de sa communauté, localement ou internationalement ». Plus récemment, Esteban a initié une deuxième collecte de vélos, cette fois-ci à destination de Cuba. L'étudiant souhaite devenir diplomate ou journaliste afin de sensibiliser autrui aux inégalités sociales et, à sa façon, de pouvoir contribuer à changer les choses.

Élèves persévérants

Forces AVENIR a également voulu récompenser des élèves engagés dans leur propre réussite; ces élèves persévérants qui ont pu connaître certaines difficultés, mais qui ont décidé de s'accrocher et de s'investir à l'école.

Charlie Williams a reçu le prix « *Forces AVENIR*, Élève persévérant » en 2009, alors qu'il étudiait à l'école Saint-Laurent (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys). Au primaire, on lui avait apposé l'étiquette de « turbulent » et il a ensuite été inscrit à une classe de cheminement particulier continu (CPC) lors de son entrée au secondaire. Collectionnant les mécontentements à son égard de la part d'autres élèves ou d'enseignants, Charlie a décidé de prouver qu'il était capable de changer de direction et de s'en sortir. Plusieurs membres du personnel de son école confirment que ce jeune est alors devenu « la motivation personnifiée ».

J'ai eu l'occasion de parler à Charlie, qui termine maintenant son secondaire à l'éducation aux adultes. Je lui demande ce qui a été, pour lui, l'élément déclencheur de sa volte-face. Il confie que sa bouée a été le basketball. Il a décidé de s'y accrocher et fort. Pour demeurer dans l'équipe, il savait qu'il devait améliorer son rendement scolaire. Il ajoute que le soutien de deux membres du personnel l'a également grandement aidé : Marc-André Demers, son entraîneur de basketball, qui l'a incité à ne pas abandonner les études, et Alexandra Pauzé, son enseignante. « Beaucoup ne sortent jamais du cheminement particulier, mais Alexandra m'a amené à croire que j'en serais capable. » Je sens dans ses propos le respect et la reconnaissance qu'il a envers cette enseignante, qui s'est elle-même engagée envers lui. « Avant, beaucoup d'enseignants m'avaient dit que je ne pourrais jamais réintégrer le régulier. Il semblerait que j'ai prouvé le contraire. » Le parcours n'a pas été sans embûches. Charlie a dû apprendre à gérer plusieurs stress, autant sur le plan scolaire, que relativement à sa performance au basketball et au fait de rester sur la bonne voie. Je lui demande s'il croit qu'il peut représenter un modèle pour d'autres jeunes, ce à quoi Charlie me répond : « Oui. Je ne suis pas une *super star*, mais ceux qui sont encore au cheminement particulier, je sais comment ils se sentent. Je veux qu'ils voient ce que j'ai réussi à faire et qu'ils croient qu'eux aussi peuvent le faire. » Aux jeunes qui auraient connu un parcours semblable au sien, il a envie de dire de ne jamais accepter qu'on leur dise qu'ils sont incapables de quoi que ce soit. Passé d'un statut d'« élève turbulent » à celui de « jeune déterminé », il souhaite aujourd'hui étudier en sciences de la santé ou en soins infirmiers. En terminant notre courte entrevue téléphonique, je lui demande « Y a-t-il autre chose que tu aimerais ajouter, Charlie? » Il conclut donc ainsi : « J'aimerais que les enseignants sachent que ce n'est pas parce qu'ils croient qu'un élève ne peut pas réussir qu'ils ne doivent pas lui donner la chance d'essayer. Dans mon cas, c'était surtout des troubles de comportement, et pas tant des problèmes scolaires. Qu'ils leur donnent juste une chance! »

Quelques mots de la fin

Je ne peux qu'être fière des accomplissements de ces trois jeunes, de leurs valeurs et de leur conscience d'eux-mêmes et du prochain. Ces Matilde, Esteban, Charlie et tous les autres que je n'ai pu vous présenter sont des jeunes qui décident de consacrer du temps à changer certaines réalités, alors qu'ils n'en ont probablement pas beaucoup ou qu'ils pourraient le passer à faire autre chose. Ils font sans doute partie du nombre de ceux et celles qui ont saisi que donner est aussi appréciable que recevoir…

J'aimerais remercier Matilde, Esteban et Charlie pour leur témoignage et les féliciter pour leurs engagements. Merci aussi à Marie-Ève Malouin, directrice du programme* Forces AVENIR *au secondaire.

M^me^ Inês Lopes est consultante en éducation (enjeux environnementaux et sociaux).

Références bibliographiques

Le site de *Forces Avenir* : [*http://www.forcesavenir.qc.ca*]

Le film *Génocide de l'imaginaire*, de Matilde Bois : [*http://www.genocidedelimaginaire.org*]

Innover dans l'enseignement supérieur

BÉDARD, Denis et Jean-Pierre BÉCHARD (sous la direction de). *Innover dans l'enseignement supérieur*, Paris, Éditions PUF, 2009, 266 p.



Mettre en œuvre une innovation pédagogique

En introduction, MM. Denis Bédard et Jean-Pierre Béchard expliquent que la facture de l'ouvrage de collaboration suit un ordre lié aux phases de mise en œuvre d'une innovation : conception, implantation et révision[1]. Qui plus est, ils précisent que cinq thèmes ont été proposés aux différents auteurs pour la rédaction de leur article : changement, résistance, adaptation, paramètres et constats. Des enjeux sont à la base de ce livre : les concepts d'innovation et de curriculum et la question de « la dynamique de développement des innovations pédagogiques dans l'espace curriculaire[2] ».

D'abord, il faut souligner la facture même du livre et des articles. On a inclus des ajouts aux différents textes sous forme d'encadrés et de compléments de lecture; ces additions permettent au lecteur d'enrichir sa lecture et de prolonger sa réflexion. Des notes et de nombreuses références complètent le tout.

Selon M^me^ Françoise Cros, « l'innovation est parvenue tardivement dans les établissements d'enseignement supérieur[3] ». En préface, elle ajoute que « la massification, la fragilité des disciplines et la professionnalisation de l'université[3] » expliquent le mouvement d'innovation actuel. Également, elle considère que l'examen de l'innovation peut être fait sous trois angles : la technologie, le curriculum et la pédagogie. Elle mentionne les sept conditions nécessaires à l'installation permanente d'une innovation dans une organisation de formation[4].

Quatre chapitres traitent la question de la *conception* des innovations. M. Denis Bédard s'intéresse à l'étudiant, sujet central des innovations pédagogiques. Au chapitre 4, M. Patrick Pelletier démontre en quoi les influences sociétales contribuent au renouvellement des curriculums. Le leadership pédagogique est le sujet du chapitre 5; au 6^e^, M. Martin X. Noël fait un portrait de stratégies sous-jacentes aux innovations.

Quant à la *mise en place des innovations*, au chapitre 7, l'auteure aborde la question de l'apprentissage expérientiel. Puis, M^me^ Louise Langevin examine le sujet des changements imposés aux pratiques et aux conceptions, et les modalités de l'accompagnement des acteurs. Au chapitre 9, on nous propose un compte rendu étayé et une analyse d'expériences pédagogiques d'innovation en considérant des changements survenus quant au rôle de l'étudiant. Par la suite, M^me^ Joëlle Fanghanel étudie et analyse des interactions entre différentes instances en contexte d'innovation. Pour traiter la question de la révision de l'innovation, M. Rolland Viau examine cet aspect sous l'angle de la motivation. Au chapitre 12, M. Jean Jouquan discute des aspects à considérer quand on évalue les impacts d'une innovation. Dans les deux derniers chapitres, on traite de la diffusion des innovations et du renouvellement du corps professoral.

Au chapitre 5, les auteurs traitent la question du leadership; entre autres dans les pages 95 et suivantes, ils énumèrent cinq conditions gagnantes pour l'exercice efficace d'un leadership pédagogique favorisant un changement durable. En conclusion, ils évoquent cinq déterminants qui favorisent l'engagement des leaders : la connaissance et la maîtrise du contexte, la crédibilité et la position officielle, le réseau pédagogique, le réseau des décideurs et le réseau des membres de la faculté universitaire[5].

M. Martin X. Noël, au chapitre suivant, évoque quatre défis majeurs « posés au leadership stratégique des dirigeants[6] »; sa réflexion s'inscrit dans une perspective de stratégie de gestion. En conclusion, il rappelle que ces « axes de préhension du réel apportent un éclairage particulier qui donne prise à quatre défis distincts, auxquels correspondent autant de représentations de ce qu'est la conception d'un curriculum en enseignement supérieur[7] ».

Pour sa part, en conclusion de l'article, M^me^ Lucie Mandeville écrit ce qui suit : « Un curriculum basé sur la démarche expérientielle exige également de développer des aptitudes complémentaires à celles mises en jeu dans l'enseignement traditionnel. Ainsi, une autre initiative serait de former les enseignants à des techniques d'animation, de coaching ou de relation d'aide pouvant s'avérer pertinentes pour favoriser un apprentissage expérientiel significatif[8]. »

Au chapitre 8, M^me^ Louise Langevin esquisse un référentiel pour l'accompagnement pédagogique[9]. Elle souligne les obstacles qu'elle observe dans la mise en œuvre d'innovations; entre autres, il peut y avoir : « absence de culture de formation; isolement des enseignants; prépondérance et survalorisation de la recherche; limite des ressources financières et humaines; changement dans les types et le nombre d'étudiants; présence d'enseignants qui diffèrent entre eux et leurs prédécesseurs; imputabilité des établissements d'enseignement supérieur; attentes des effets de formation; résistances individuelles à se former à l'enseignement; etc. ».[10]

Au chapitre 11, M. Rolland Viau explicite six déterminants qui conditionnent les activités motivationnelles en vue d'une innovation pédagogique : la signifiance, la diversité, le défi, l'engagement cognitif, le choix et la collaboration. Il rappelle également qu'étant une « condition essentielle à l'engagement et à la persévérance dans les études, la motivation est une des plus importantes caractéristiques d'apprentissage à considérer[11] ».

En conclusion, MM. Bédard et Béchard mentionnent que l' « acte d'innover implique non seulement un changement curriculaire mais aussi un changement, pour les personnes, dans leur rapport au travail[12] ».

Puis, ils précisent et explicitent que le paradigme de la complexité au supérieur repose sur les trois temps de la mise en œuvre de l'innovation : la conception, l'implantation et la révision.
Donald Guertin

---

1. Page 21.
2. Page 22.
3. Page 13.
4. Page 16.
5. Page 105.
6. Page 111.
7. Page 120.
8. Page 137.
9. Page 148.
10. Page 149.
11. Page 188.
12. Page 263.

Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication, enjeux, applications et modèles de mesure

BLAIS, Jean-Guy (sous la direction de). *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication, enjeux, applications et modèles de mesure*, Québec, Éditions PUL, 2009, 309 p.



Les technologies de l'information et de la communication au service de l'évaluation des apprentissages

Selon le directeur de l'ouvrage, M. Jean-Guy Blais, ce livre « présente une vision actualisée et ciblée de différentes composantes propres au développement et à l'application de systèmes technologiques intégrés pour l'évaluation des apprentissages[1] ». Ainsi, l'ouvrage comporte quatre sections : 1) la présentation et l'examen de deux plateformes et de systèmes d'épreuves informatisées, ainsi qu'une description des caractéristiques des systèmes technologiques dédiées à l'évaluation; 2) un éventail des domaines d'application; 3) les défis et les enjeux; 4) des dimensions techniques plus avancées.

M. Blais mentionne que l'arrivée de l'ordinateur et l'émergence des applications technologiques ont transformé les pratiques; entre autres, selon lui, on constate une plus grande rapidité du traitement, de la transmission et de la diffusion, ainsi qu'une possibilité accrue de réponses « à certains besoins d'individualisation de l'évaluation en proposant des processus adaptatifs[2] ».

Après avoir exposé, de façon plus détaillée, les contenus des articles des quatre sections, M. Blais conclut : « Lorsque je regarde la distance entre le contenu et les résultats de la première expérience et ce que les deux expériences plus récentes ont permis de développer et d'expérimenter, il me semble qu'un bon bout de chemin a été parcouru, et que l'ère du bricolage est derrière nous[3]. »

Au chapitre 5, les auteurs se sont intéressés à l'apport des technologies dans l'évaluation de la compétence à écrire. Leurs travaux leur ont permis de « montrer les potentialités de la mise à contribution des technologies dans l'évaluation de la compétence à écrire[4] ». Tout en reconnaissant les potentialités liées à l'usage des technologies, les auteurs admettent que les outils imposent certaines limites. Selon eux, il faut poursuivre les recherches afin de s'assurer de la fiabilité et de la validité des outils et des résultats obtenus.

Au chapitre 11, les auteurs examinent la question de la médiatisation de récits d'expériences professionnelles. Après avoir décrit le contexte et certains aspects méthodologiques, ils exposent un modèle théorique permettant l'articulation des concepts suivants[5]: la flexibilité cognitive, le savoir issu du domaine de la pratique, l'acte de sens, la régulation et la résolution de problèmes, laquelle constitue le concept central. En discutant du potentiel du récit d'expérience, les auteurs[6] affirment que « l'apprenant met à contribution des habiletés cognitives de haut niveau favorisant un niveau d'abstraction qui stimule la réflexion et permet d'aborder le problème selon plusieurs approches différentes, ce qui débouche sur un éventail de solutions plus élaborées et nuancées[7] ». Les auteurs examinent un dispositif, le REPM, outil conçu pour développer les compétences professionnelles. Quatre prémisses sont à la base de ce modèle descriptif : la connaissance humaine, la flexibilité cognitive, les pratiques et le sens[8]. Leur article permet également d'examiner d'autres dispositifs. En conclusion, entre autres points, les auteurs reconnaissent que « la verbalisation ciblerait plus adéquatement le processus de métacognition chez l'apprenant, et l'observation électronique vidéo pourrait permettre de nuancer les actions de ce dernier ».

Cet ouvrage est certes un outil utile aux acteurs et aux intervenants concernés par les questions de l'évaluation des apprentissages intégrant les technologies de l'information et de la communication. Comme le souligne l'éditeur, en quatrième de couverture, c'est la première fois qu'on expose à un lectorat francophone un état de situation du développement de tests et d'épreuves informatisés.

Donald Guertin

---

1. Page 1.
2. Page 3.
3. Page 8.
4. Page 101.1
5. Pages 213 et suivantes.
6. Page 216.
7. Page 218.
8. Page 236.

Les écritures en situations professionnelles

CROS, Françoise, Louise LAFORTUNE et Martine MORISSE (sous la direction de). *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Éditions Presses de l'Université du Québec, 2009, 251 p.



Écrire pour construire le savoir et l'identité professionnelle

Dans la foulée de travaux menés sur la place des écrits dans la construction de la pensée et de l'identité, des chercheurs traitent, dans cet ouvrage, la question de l'écriture professionnelle, d'autant que l'

« écriture influe sur les formes de pensée de celui qui écrit[1] ». Comme le précise M^me^ Cros, c'est une écriture favorisant le développement des compétences professionnelles. Dans cette optique, ce livre démontre en quoi l'écriture favorise la professionnalisation, en précise les caractéristiques et traite de contradictions possibles. Les auteurs amènent le lecteur à comprendre la place qu'occupent les écrits professionnels, comme communication visible et différée[2]; ils sont analysés tant sous l'angle de la théorie que sous celui de la pratique[3].

Ce livre est le fruit d'une concertation, « d'une élaboration collective et progressive de réflexions suscitées par l'utilisation de l'écriture dans des situations professionnelles non explicitées ou dans des situations aux fins de professionnalisation[4] ». Il comprend deux volets : l'écriture comme instrument de développement professionnel (écrits et pratiques), et le rôle joué par l'écriture dans le développement professionnel (écrits et qualification)[5]. Il éclaire les rapports qu'établit l'individu avec ses écrits, un rapport de *performance* associé à une prise de *distance*, et un rapport de *conscience* de ses pratiques inscrit dans une démarche de *changement*.

L' « écriture réflexive est un outil servant non seulement la pensée, mais ayant aussi des effets sur le comportement même des gens qui écrivent[6] ». Pour démontrer cela, au chapitre 1, M^me^ Lafortune décrit et analyse un dispositif mis en place pour accompagner des membres du personnel scolaire en vue d'un changement[7]. Pour soutenir sa réflexion, elle reprend les catégories de Kaddouri[8] : l'écriture *dans*, *pour*, *sur* et *à partir* de sa pratique professionnelle. Empruntant à M^me^ Morisse le concept de *réfléchissement*, elle rappelle la fonction que joue l'écriture dite professionnelle, car ces écrits permettent de *dire le faire*[9]. Après avoir ancré la place de l'écriture réflexive, M^me^ Lafortune décrit deux dispositifs mis en place : la fiche réflexive et le journal d'accompagnement[10]. Mais, « écrire prend du temps et prendre du temps pour le faire ne semble pas utile, voire nécessaire, à une démarche de changement[11] ». L'accompagnement exige un suivi et une continuité que les écrits assurent; ils permettent le cheminement de l'individu et du groupe. C'est toute la place qu'occupent les écrits dans la formation.

Au chapitre 2, on examine le rapport que des enseignants établissent avec leurs activités d'écriture. D'une part, les recherches amènent les auteurs à constater que trop souvent, les enseignants dévalorisent la place que tiennent leurs écrits professionnels. D'autre part, certains outils, dont la fiche de préparation[12], peuvent devenir de réels instruments de dialogue dans le contexte d'activités de formation. « Expliciter leur rapport à l'écriture peut permettre d'analyser les savoirs qui les mobilisent, en fonction de situations de production, et de réfléchir aux effets de leurs pratiques sur eux-mêmes et sur leurs élèves[13]. »

M^me^ Champy-Remoussenard, au chapitre 3, étudie le discours sur des activités professionnelles en s'interrogeant sur l'apport de l'écriture à la pratique. « L'écriture sur l'activité constitue une voie d'accès vers l'expérience, lorsqu'il y a besoin de la faire savoir[14]. » Toutefois, l'écrit sur l'activité se distingue des écritures professionnelles; c'est un discours sur soi qui permet une mise à distance[15]. Il vise le développement du pouvoir agir[16]. « Discourir sur l'activité, c'est rendre possible l'accès au travail réel, partager avec autrui sa part intime du travail et mesurer les conséquences et les enjeux de cet accès[17]. »

Au chapitre 4, les auteures examinent les écrits au service de l'orientation professionnelle; elles s'attardent au processus de socialisation de l'écriture. Selon elles, « l'écriture a tout le potentiel pour agir positivement dans cet engagement de deux subjectivités[18] » en contexte de relation d'aide.

M^me^ Cros, dans le chapitre 5, jette un pont entre la première et la deuxième partie en étudiant le développement des compétences à travers certains écrits, tels que la thèse. *La carte ne coïncidera jamais avec le territoire.* « La pensée est donc au cœur de la problématique de l'écriture de la science[19] »; elle impose trois types d'approche : un rapport au signifiant, le choix des traces et la dimension cognitive. Pour analyser et interpréter ses données, elle recourt au modèle cognitiviste[20].

En deuxième partie, l'écriture est traitée « comme facilitateur du processus de professionnalisation[21] ». M^me^ Pollet témoigne de son expérience de doctorante. M^me^ Godelet, au chapitre 7, rapporte des expériences d'étudiants en rédaction de mémoire au cours desquelles elle constate la qualité de l'engagement et de l'investissement des individus; la posture qu'adoptent ces étudiants est similaire à celle du praticien-chercheur[22]; le praticien et l'écrivant. En écrivant, le praticien construit son identité énonciative; celui qui prend conscience qu'il construit le discours[23] peut ainsi apprendre et construire son identité professionnelle.

Au chapitre suivant, M^me^ Merhan présente pour sa part l'expérience du portfolio en formation universitaire, le décrivant comme un outil qui structure le rapport entre formation et travail et favorise l'identité. Les écrits

du portfolio sont moins « des produits que des pratiques », en autant qu'ils « reposent sur des échanges et une coopération[24] ».

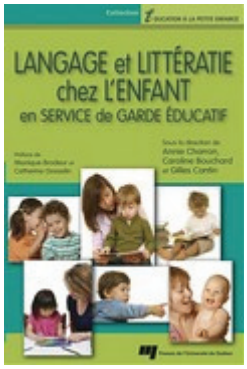
En conclusion, M[mes] Bélanger, Fréchette et Landry démontrent en quoi l'écriture est un outil de professionnalisation; c'est aussi un moyen d'améliorer sa pratique, d'organiser sa pensée et d'expliciter sa démarche; c'est un acte social qui favorise la mise en relation et un moyen pour développer son identité professionnelle.

Donald Guertin

1. Page 3.
2. Page 6.
3. Page 5.
4. Page 5.
5. Page 6.
6. Page 6.
7. Le projet dont il est question fut réalisé, au Québec, de 2002 à 2008, auprès de membres du personnel scolaire dans une perspective d'accompagnement-recherche-formation d'un changement; pages 16 et suivantes.
8. Pages 19 et suivantes.
9. Pages 20-21.
10. Pages 24 et suivantes.
11. Page 33.
12. Pages 65 et suivantes.
13. Page 67.
14. Page 83.
15. Page 84.
16. Page 93.
17. Page 93.
18. Page 119.
19. Page 135.
20. Pages 135 et suivantes.
21. Page 8.
22. Page 186.
23. Page 189.
24. Page 225.

Langage et litteratie chez l'enfant en service de garde éducatif

CHARRON, Annie, Caroline BOUCHARD et Gilles CANTIN (sous la direction de). *Langage et litteratie chez l'enfant en service de garde éducatif*, Québec, Éditions Presses de l'Université du Québec, 2009, 198 p.



L'apprentissage de la langue en milieu de garde

L'attachement « constitue un facteur de protection important pour le développement des compétences langagières, cognitives, métacognitives et sociales[1] ». En préface, M[mes] Brodeur et Gosselin affirment que ce fait est une clé pour saisir l'apport des communications dans cet ouvrage où sont recensés des textes qui ont fait l'objet d'une présentation dans le cadre d'un colloque tenu en 2008 à l'Association francophone pour le savoir (ACFAS).

« L'importance de favoriser le développement du langage et de la littératie [lecture et écriture] chez les jeunes enfants est maintenant reconnue[2] », précisent d'entrée de jeu les directeurs de cette œuvre collective. Les différents textes traiteront la question sous différents angles et en feront état; il s'agit le plus souvent de résultats de recherches menées sur le terrain au cours des dernières années. Après avoir fourni des données statistiques fort intéressantes, les codirecteurs situent la problématique en rappelant que les éducatrices en milieu de garde ont la responsabilité et la possibilité de favoriser le développement du langage chez l'enfant en bas âge[3].

L'ouvrage regroupe dix études et des recherches exposées lors du colloque de 2008; cette activité a été l'occasion de regrouper des chercheurs intéressés à la question du langage et de la littératie chez le jeune enfant en service de garde éducatif. Successivement, les différents collaborateurs traitent la question sous des angles variés, faisant valoir toute la place des éducatrices en milieu de garde quant à l'apprentissage de la langue.

Au chapitre 1, les auteurs ont mesuré les rapports entre des facteurs de risque et le retard du développement langagier chez des enfants en bas âge. Ils en arrivent à établir que « le risque de présenter un retard de langage n'est pas équivalent pour tous les enfants[4] » et que « l'éducatrice en milieu de garde occupe une place de premier plan pour agir sur le développement langagier des enfants[5] », voire « contribuer à contrebalancer l'effet néfaste des facteurs de risque[6] ».

Au chapitre 2, les auteurs étudient « le lien entre le vocabulaire réceptif et les habiletés pragmatiques[7] ». Leurs recherches ont permis d'identifier un « effet significatif de taille du vocabulaire réceptif sur les habiletés pragmatiques des enfants[8] ». Les résultats de l'étude amènent les chercheurs à inciter les éducatrices à favoriser chez les enfants en bas âge le développement précoce d'un vocabulaire riche et diversifié, à leur permettre de prendre le temps de bien « communiquer », en portant « une attention particulière à ce que l'enfant dit et en lui laissant l'initiative, en se mettant physiquement à son niveau et en poussant juste un peu plus loin son niveau de langage[9] ». Enfin, ils font valoir la place cruciale qu'occupent les éducatrices dans l'apprentissage de la langue.

Au chapitre 3, ils présentent une approche *novatrice* qui favorise l'amélioration du vocabulaire chez les enfants à risque. Ils sont attentifs au fait de bien présenter les bases théoriques et les applications de cette approche. Au chapitre 4, ils discutent de l'impact de la présence d'un orthophoniste sur les pratiques dans les centres de la petite enfance. Au chapitre suivant, les auteures présentent le programme de stimulation précoce du langage en lien avec l'émission télévisuelle *Cornemuse*. En plus de présenter le contenu de la boîte à outil, elles ont pris soin de bien situer le cadre théorique[10], reconnaissant que ce « programme stimule efficacement le développement des habiletés métalinguistiques[11] ».

Au chapitre 6, les auteurs étudient le rapport entre l'apprentissage de la langue et celui de la musique; c'est la place qu'occupent les stimuli de la perception auditive comme « processus de construction mentale[12] ». Ils citent les travaux menés par Francès[13], qui a établi une taxonomie de la perception : détection, identification et différenciation. En conclusion, ils affirment que « les activités en musique sont une façon ludique d'éveiller à l'écrit, car elles permettent aux enfants de porter attention à des éléments différents[14] ».

Au chapitre 7, les auteures étudient la littératie en contexte familial. Selon elles, les activités de stimulation par la lecture devraient débuter tôt chez l'enfant, dès ses premières années. « L'initiation hâtive aux activités de lecture, de même que la durée de ces périodes partagées avec un adulte, expliqueraient une part importante du développement cognitif de l'enfant[15]. » Au chapitre suivant, Pascal Lefebvre étudie les liens entre les difficultés de lecture chez les enfants issus de milieux défavorisés et les causes dites environnementales. Il conclut que « la prévention des difficultés de lecture et d'écriture doit à la fois cibler les habiletés des enfants ainsi que les pratiques sociales de leur environnement en lien avec ces habiletés[16] ».

Au chapitre 9, les auteures ont étudié l'efficacité de « la lecture interactive pour le développement du langage chez l'enfant d'âge préscolaire[17] »; elles ont examiné des programmes d'intervention dite précoce et affirment que « l'instauration de tels programmes à grande échelle permettrait aux enfants d'être mieux préparés pour l'entrée à la maternelle[18] ». Enfin, au chapitre 10, Annie Charron étudie les orthographies rapprochées comme méthode novatrice pour favoriser l'apprentissage de l'écrit chez les enfants en bas âge. Elle considère, entre autres, les programmes de ce type mis en œuvre au Québec.

En conclusion, les auteurs de cet ouvrage affirment que « le langage et l'éveil à l'écrit sont étroitement

reliés[19] ». Tout en admettant l'inégalité des chances des enfants, ils reconnaissent le rôle que joue l'éducatrice au regard des apprentissages langagiers. Il existe une diversité de moyens pédagogiques, mais il faut que les éducatrices soient conscientes du soutien qu'elles peuvent offrir aux enfants en milieu de garde. L'enjeu majeur demeure la formation appropriée des éducatrices.

Donald Guertin

1. En préface, page VIII.
2. Page 1.
3. Pages 2 et 3.
4. Page 17.
5. Page 17.
6. Page 17.
7. Page 4.
8. Page 33.
9. Page 34.
10. Page 83
11. Page 91.
12. Page 95.
13. Pages 96-98.
14. Page 103.
15. Page 123.
16. Page 139.
17. Page 5.
18. Page 158.
19. Page 177.

Des jeunes engagés dans leur milieu — profils de trois élèves récompensés par *Forces AVENIR*

par Inês Lopes

Exigences scolaires, activités parascolaires, travail à temps partiel pour certains… Pour ces élèves déjà bien occupés, trouver le temps de s'impliquer dans son milieu peut parfois sembler un effort supplémentaire. Mais il y a de ces jeunes pour qui l'engagement fait partie du quotidien, fait partie d'eux. Le présent article dresse le court profil de trois jeunes qui se sont démarqués par leur engagement : Matilde, Esteban et Charlie. En reconnaissance de leur contribution, ces jeunes ont été récompensés par un prix *Forces AVENIR*.

Forces AVENIR

Forces AVENIR a pour mission de reconnaître et de promouvoir l'engagement des jeunes Québécois ici et à l'étranger. Le projet a débuté en récompensant des étudiants universitaires engagés dans une multitude de secteurs, puis il s'est étendu au secondaire. Ainsi, ces jeunes qui œuvraient auparavant dans l'ombre sont maintenant portés à l'avant-scène, puisque l'on souligne les démarches et les efforts qu'ils ont investis dans leurs milieux. Qu'ils soient impliqués dans leur école, leur quartier, leur ville ou à l'international, *Forces AVENIR* met en lumière leurs accomplissements citoyens. Des quatre coins du Québec, des jeunes et des enseignantes et enseignants du secondaire peuvent remporter un prix dans l'une ou l'autre de ces quatre catégories : *Élève engagé*, *Élève persévérant*, *Projet engagé et Personnel engagé*. Le processus se déroule donc ainsi : des jeunes soumettent d'abord leur candidature. Par la suite, les jurys spécialistes sélectionnent les lauréats de la semaine dans chacune des catégories. Ces gagnants sont ensuite récompensés par une bourse et un certificat, puis honorés lors d'un gala annuel. Lors de cette soirée, les noms des lauréats régionaux sont également dévoilés et ces jeunes reçoivent une bourse supplémentaire ainsi que le trophée *Forces AVENIR*. Puis, des médias locaux et même provinciaux leur rendent hommage pour leurs actions exemplaires et porteuses de changements. Il y a donc un grand nombre d'engagements et de jeunes à féliciter. Nous vous présentons ici trois d'entre eux, qui sont impliqués dans leur milieu.

Élèves engagés

En 2008, alors qu'elle était en 4e secondaire à l'école Rochebelle (Commission scolaire des Découvreurs), **Matilde Bois** a reçu le prix « *Forces AVENIR*, Élève engagée ». À ce moment, elle réalisait déjà des vidéos pour conscientiser aux réalités autochtones, à l'environnement ou à l'apport social de l'art. À travers ses œuvres cinématographiques, dont certaines ont été primées, elle souhaite faire part de ses points de vue et informer les gens. Ses implications bénévoles sont également multiples : elle participe entre autres à la soupe populaire de Québec et au comité de mathématique soutenant des élèves du primaire, elle organise des campagnes d'UNICEF, puis participe à la promotion de l'école d'été de l'INM (Institut du Nouveau Monde) à son école. Lors d'un voyage au Costa Rica, elle prend également part à la restauration de sentiers écologiques dans un parc régional de conservation ainsi qu'à la revitalisation de certaines installations.
Je communique avec elle pour savoir où elle en est et connaître ses nouveaux engagements. Elle me rappelle de la Colombie-Britannique, car elle étudie maintenant au Lester B. Pearson College, un établissement qui accueille 200 jeunes de 100 pays et qui fait partie du réseau des *United World Colleges*. Ce réseau a pour mission d'éduquer à la paix, à la compassion et à la compréhension de l'autre. Lorsque je lui demande de quel engagement elle est le plus fière, elle me parle alors de son court métrage, *Génocide de l'imaginaire*. Ce film rempli de poésie est en quelque sorte un « Refus global » actualisé à notre société et à notre époque, qui traite de notre société de consommation. Je suis impressionnée par la qualité de son œuvre ainsi que par tout le temps qu'elle a visiblement accordé à la réalisation de celle-ci. « Il y a plein d'éléments qui y sont rassemblés, et pas toujours de façon claire; je voulais que les gens puissent l'interpréter comme ils le veulent ». Aujourd'hui, Matilde continue à s'exprimer sur les sujets qui la touchent, par la vidéo et par l'art.

> « Dans la poursuite du sentiment de destruction, on tente d'appliquer un peu de vigueur sur ce qui reste de nous : l'image. On craint la destruction des mirages longtemps mis sur pied et, par-dessus tout, la déchéance de ses usines à carapaces colorées, de ses usines à déguisements édulcorés. Quand va-t-on comprendre que se hisser sur de frêles échasses uniformes ne fait que fragiliser notre âme? C'est la globalisation de la normalisation. C'est la conquête des frontières qui en crée à chaque fois une multitude d'autres, plus sournoises... »
>
> Matilde Bois, *Génocide de l'imaginaire*

Esteban Salcedo s'est mérité le prix « *Forces AVENIR*, Élève engagé » en 2009, alors qu'il était en 5e secondaire à l'école des Sources (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys). Ce jeune a immigré de la Colombie à l'âge de 5 ans. Lors de ses visites dans son pays d'origine, il est témoin des différences entre le « ici » qu'il connaît et le « là-bas ». Les inégalités et les différences qu'il observe le motivent à s'impliquer et à continuer à croire en cette phrase qu'il a un jour entendue et qui le suit toujours : « Ceux qui ont les moyens d'intervenir ont aussi la responsabilité de le faire. » Comment a-t-il choisi d'intervenir? Par une collecte de vélos usagés qu'il espérait expédier en Colombie, puisque ces vélos y deviennent non seulement un moyen de transport mais également un moyen de subvenir à ses besoins. Puisque la démarche était plus complexe que ce qu'il avait anticipé, il a eu recours au soutien de l'organisme Cyclo Nord-Sud. Cent trente-cinq vélos plus tard, un envoi quitte pour l'El Salvador et un autre pour Cuba, puisque Cyclo Nord-Sud n'avait à l'époque aucun lien avec la Colombie. Mais, vous vous en doutez bien, Esteban veut remédier à la situation lors d'un prochain envoi.
Lorsque je m'entretiens avec lui, Esteban définit l'engagement comme « toutes les actions qui sont au bénéfice d'autres personnes que soi-même; enfin, ça peut aussi être pour soi, mais pas uniquement pour soi ». Il explique ensuite que « pour être engagé, il faut d'abord être sensibilisé. Si les jeunes ne sont pas informés, il y a peu de chances qu'ils agissent. Il faut par exemple être informé des besoins de sa communauté, localement ou internationalement ». Plus récemment, Esteban a initié une deuxième collecte de vélos, cette fois-ci à destination de Cuba. L'étudiant souhaite devenir diplomate ou journaliste afin de sensibiliser autrui aux inégalités sociales et, à sa façon, de pouvoir contribuer à changer les choses.

Élèves persévérants

Forces AVENIR a également voulu récompenser des élèves engagés dans leur propre réussite; ces élèves persévérants qui ont pu connaître certaines difficultés, mais qui ont décidé de s'accrocher et de s'investir à l'école.

Charlie Williams a reçu le prix « *Forces AVENIR*, Élève persévérant » en 2009, alors qu'il étudiait à l'école Saint-Laurent (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys). Au primaire, on lui avait apposé l'étiquette de « turbulent » et il a ensuite été inscrit à une classe de cheminement particulier continu (CPC) lors de son entrée au secondaire. Collectionnant les mécontentements à son égard de la part d'autres élèves ou d'enseignants, Charlie a décidé de prouver qu'il était capable de changer de direction et de s'en sortir. Plusieurs membres du personnel de son école confirment que ce jeune est alors devenu « la motivation personnifiée ».
J'ai eu l'occasion de parler à Charlie, qui termine maintenant son secondaire à l'éducation aux adultes. Je lui demande ce qui a été, pour lui, l'élément déclencheur de sa volte-face. Il confie que sa bouée a été le basketball. Il a décidé de s'y accrocher et fort. Pour demeurer dans l'équipe, il savait qu'il devait améliorer son rendement scolaire. Il ajoute que le soutien de deux membres du personnel l'a également grandement aidé : Marc-André Demers, son entraîneur de basketball, qui l'a incité à ne pas abandonner les études, et Alexandra Pauzé, son enseignante. « Beaucoup ne sortent jamais du cheminement particulier, mais Alexandra m'a amené à croire que j'en serais capable. » Je sens dans ses propos le respect et la reconnaissance qu'il a envers cette enseignante, qui s'est elle-même engagée envers lui. « Avant, beaucoup d'enseignants m'avaient dit que je ne pourrais jamais réintégrer le régulier. Il semblerait que j'ai prouvé le contraire. » Le parcours n'a pas été sans embûches. Charlie a dû apprendre à gérer plusieurs stress, autant sur le plan scolaire, que relativement à sa performance au basketball et au fait de rester sur la bonne voie. Je lui demande s'il croit qu'il peut représenter un modèle pour d'autres jeunes, ce à quoi Charlie me répond : « Oui. Je ne suis pas une *super star*, mais ceux qui sont encore au cheminement particulier, je sais comment ils se sentent. Je veux qu'ils voient ce que j'ai réussi à faire et qu'ils croient qu'eux aussi peuvent le faire. » Aux jeunes qui auraient connu un parcours semblable au sien, il a envie de dire de ne jamais accepter qu'on leur dise qu'ils sont incapables de quoi que ce soit. Passé d'un statut d'« élève turbulent » à celui de « jeune déterminé », il souhaite aujourd'hui étudier en sciences de la santé ou en soins infirmiers. En terminant notre courte entrevue téléphonique, je lui demande « Y a-t-il autre chose que tu aimerais ajouter, Charlie? » Il conclut donc ainsi : « J'aimerais que les enseignants sachent que ce n'est pas parce qu'ils croient qu'un élève ne peut pas réussir qu'ils ne doivent pas lui donner la chance d'essayer. Dans mon cas, c'était surtout des troubles de comportement, et pas tant des problèmes scolaires. Qu'ils leur donnent juste une chance! »

Quelques mots de la fin

Je ne peux qu'être fière des accomplissements de ces trois jeunes, de leurs valeurs et de leur conscience d'eux-mêmes et du prochain. Ces Matilde, Esteban, Charlie et tous les autres que je n'ai pu vous présenter sont des jeunes qui décident de consacrer du temps à changer certaines réalités, alors qu'ils n'en ont probablement pas beaucoup ou qu'ils pourraient le passer à faire autre chose. Ils font sans doute partie du nombre de ceux et celles qui ont saisi que donner est aussi appréciable que recevoir…

J'aimerais remercier Matilde, Esteban et Charlie pour leur témoignage et les féliciter pour leurs engagements. Merci aussi à Marie-Ève Malouin, directrice du programme* Forces AVENIR *au secondaire.

M^me^ Inês Lopes est consultante en éducation (enjeux environnementaux et sociaux).

Références bibliographiques

Le site de *Forces Avenir* : [*http://www.forcesavenir.qc.ca*]
Le film *Génocide de l'imaginaire*, de Matilde Bois : [*http://www.genocidedelimaginaire.org*]

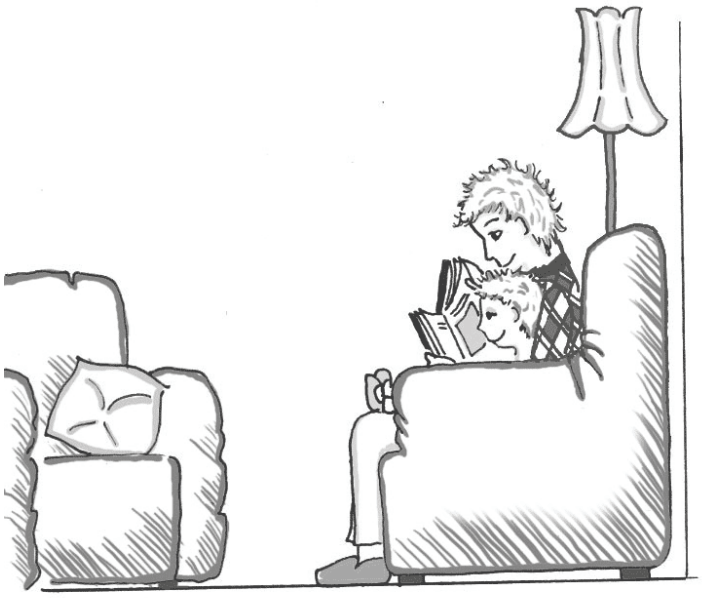
Histoire de rire

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, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1.
Les illustrations qui suivent ont été réalisées par **Magali Cuvillier**.
1. Élise traverse le corridor de l'école en discutant à propos d'un mariage avec son éducatrice. Elle lui demande : « Dis-moi, Catherine, est-ce que tu seras une *dame d'horreur* à ce mariage-là? ».





2. Le jeune Thomas s'entretient avec son père à propos des relations familiales. « Tu sais, papa, il y a des enfants qui ont leur papa avec une autre maman et des nouveaux enfants et leur maman avec un nouveau papa et un bébé. C'est ce qu'on appelle les *familles récompensées*. »





Politique linguistique | Politique de confidentialité

Québec

© Gouvernement du Québec, 2009