



VIE PÉDAGOGIQUE



Numéro 157
Avril

2011

DOSSIER

.....
LA RÉUSSITE
ÉDUCATIVE :
UN ENGAGEMENT
COLLECTIF



Numéro 157
Avril 2011

Revue québécoise de développement pédagogique publiée par le Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, en collaboration avec la Direction des communications. Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
600, rue Fullum, 10^e étage
Montréal (Québec)
H2K 4L1
Tél. : 514 873-8095 poste 5357
Télééc. : 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
Marylène Bernier
Ghislaine Bolduc
Christine Couture
Gisèle Maheux
Arthur Marsolais
Estelle Menassier
Francine Olano
Jérôme Proulx
Suzanne Vincent
Marc-Yves Volcy
SECRETARIAT
Josée St-Amour

RÉVISION LINGUISTIQUE

Lise Boivin et Suzanne Vinet

PHOTOS

Denis Garon

CONCEPTION GRAPHIQUE

Deschamps design enr.

CONCEPTION INTERNET

L'équipe Internet de la Direction des communications

ISSN 1911-8759 (En ligne)

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2011
Dépôt légal
Bibliothèque et Archives Canada, 2011

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

Les opinions émises dans les articles de cette revue n'engagent que les auteurs et non le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Toute reproduction est interdite. Cependant, les étudiants et le personnel d'un établissement d'enseignement situé au Québec peuvent, à des fins personnelles ou d'enseignement, reproduire la totalité ou une partie des articles figurant dans la revue *Vie pédagogique*, à condition d'en citer la source,

La page blanche est universelle!

Christian Bobin, écrivain, dit ceci de très beau au sujet de l'écriture : « L'écriture est la sœur cadette de la parole. L'écriture est la sœur tardive de la parole où un individu, voyageant de sa solitude à la solitude de l'autre, peuple l'espace entre les deux solitudes d'une Voie lactée de mots. »

Lorsque je me suis retrouvée rédactrice pour la revue *Vie pédagogique*, je me suis sentie telle une élève revenue à la case départ. J'ai lu et relu les éditoriaux de mes prédécesseures, qui avaient chacune leur style, chacune leur façon de faire. L'écriture, comme nous pouvons si souvent le lire, est un art complexe, indispensable à la vie d'une personne dans nos sociétés. La pratique de l'écriture est un outil nécessaire à la planification, à la réflexion, au raisonnement, aux remerciements et encore à toutes choses bien utiles dans la diversité de nos communications.

Devant le choc de passer à un nouveau style d'exercice, j'ai longuement réfléchi à mon sort ainsi qu'à celui des élèves. Le mien étant plus singulier, je voulais partager avec vous mes quelques pensées sur la façon dont l'écriture est souvent enseignée aux élèves.

On propose souvent à ces derniers des activités dirigées, des exercices laborieux de construction de plan, des productions dont les thèmes sont imposés ou encore des exercices dont le but est de suivre les consignes. Les jeunes sont souvent contrariés lors des séances d'écriture et n'apprécient guère ces exercices. Les enseignants sont de leur côté souvent découragés des résultats à la lecture des travaux. Il règne donc un malaise assez évident dans cette discipline, qui semble encore plus toucher les garçons que les filles si l'on observe leurs résultats scolaires.

Comment parvenir à donner le goût de l'écriture aux élèves? Un écrivain ou un auteur a-t-il besoin de tous ces cours préparatoires pour parvenir à ses fins?

Lorsque je me suis mise à écrire des éditoriaux, le démarrage fut lent. Combien d'élèves mettent un temps incroyable à trouver l'inspiration? Ils doivent souvent traiter d'un sujet qui ne les passionne pas ou qui ne génère pas en eux le goût de dire quoi que ce soit. Pour ma part, je ne serais peut-être pas prête à écrire dans un journal d'affaires! Je me souviens que lorsque j'étais enfant, au primaire, je n'avais pas le goût de raconter mon été, au retour des vacances, à une inconnue qui était ma nouvelle enseignante... Je trouvais qu'il était un peu prématuré de lui livrer mon récit de vie... Il faut tisser des liens avant de pouvoir se raconter de façon intime.

Je donne cet exemple car, bien souvent, pour toutes sortes de raisons singulières et personnelles, les enfants ou les adolescents peuvent ne rien avoir à dire sur un sujet imposé. Et pourtant, nous avons tous quelque chose à raconter! Comme le disait si bien Henry Miller : « Nous participons tous à la création. Nous sommes tous des rois, poètes, musiciens, écrivains; il n'est que de s'ouvrir comme un lotus pour découvrir ce qui est en nous. »

Dans nos pratiques en classe, souvent nous nous attardons sur les probabilités de réussite des élèves au lieu de nous demander si notre enseignement permet de les faire accéder à cette réussite. De quoi auraient-ils besoin pour mieux écrire? Que pouvons-nous faire de plus?

Il serait judicieux que les élèves ne répondent pas à une demande, mais qu'ils s'attardent sur le processus d'écriture en étant guidés de façon inspirante. Commencer par avoir la certitude que notre texte aura un lecteur réel qui sera le destinataire de ce que nous avons à dire fera toute la différence. Trop souvent, les écrits ne sont qu'un exercice que les enseignants lisent et évaluent. Les élèves pourraient-ils écrire et avoir une rétroaction constructive pour améliorer leur texte en sachant que ce dernier sera lu? Avez-vous souvenir de la motivation des enfants du premier cycle du primaire à écrire leur lettre au Père Noël, ou de celle des élèves du secondaire pour un projet sportif ou culturel dans leur école?

Peut-on simplement les guider vers le choix d'un sujet qui leur tient à cœur? Cela ne devrait en rien exclure le fait que nous pouvons leur proposer des sujets à l'intérieur de nos propres paramètres. Il est possible de passer du temps avec eux pour échanger et discuter de leurs écrits, afin de maintenir un équilibre entre leur participation et le modelage des différents aspects du processus d'écriture.

Exercer le modelage en démontrant que nous sommes tous les jours confrontés à l'écriture et en leur expliquant oralement les processus d'écriture et de pensée qui se forment lors de l'élaboration d'un écrit devient un atout pour les apprenants en quête d'appropriation de leur propre démarche. De plus, mettre l'écriture en rapport direct avec la lecture, en utilisant différents ouvrages de littérature ou romans jeunesse et en mettant l'accent sur les procédés utilisés par les auteurs, est également une manière stimulante d'inspirer nos jeunes à trouver leur propre style. Stephen King disait : « Si vous voulez devenir un écrivain, vous devez faire deux choses en priorité : lire beaucoup et écrire beaucoup. » Sans vouloir nécessairement atteindre le statut d'écrivain reconnu, nous savons selon plusieurs études que la lecture et l'écriture sont intimement liées. En effet, il a été démontré que le développement des habiletés en lecture avait des effets positifs sur le sens que l'on donne ensuite à l'écriture.

Se servir de la classe comme public est aussi un excellent laboratoire pour partager des textes, en créer, les améliorer et discuter ensemble du processus de composition tout en donnant des exemples concrets aux élèves.

La recherche universitaire appuie fortement le fait que les élèves doivent écrire tous les jours, avec des intentions diverses et à des destinataires réels, pour améliorer la fluidité ainsi que la compétence en écriture. Il est à noter que la plupart du temps, nous ne connaissons pas les résultats des recherches en cours, alors que leur diffusion permettrait une remise en question de nos actions pédagogiques lors de formations subséquentes.

Ainsi, apprendre à écrire nous renvoie au processus universel des apprentissages, qui nous amène tous devant la nouveauté, un jour ou l'autre.

Je tiens à remercier les membres du comité de rédaction de *Vie pédagogique*, qui furent pour moi des guides inspirants lors de nos échanges sur la nature d'un éditorial. À chacun son guide, selon le moment et selon l'apprentissage en cours!

lorsqu'applicable. Toute autre reproduction, notamment à des fins commerciales, nécessite l'autorisation du titulaire de droit.

estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca

Une rencontre sous le signe de la passion : des hommes témoignent

De nombreux ouvrages et de multiples débats tourbillonnent autour de la réussite des garçons. Nous nous interrogeons sur leur capacité à s'adapter au monde scolaire et avons tendance à leur associer nombre de difficultés et d'embûches relativement à la réussite éducative. Cependant, le taux de décrochage scolaire des garçons aurait tendance à diminuer fortement depuis les 30 dernières années. Les données concernant les garçons nous indiquent qu'ils échouent ou réussissent autant que les filles à l'école. Ils accusent seulement des retards dans le domaine du français et plus particulièrement, en écriture et en lecture. Alors, pourquoi les débats actuels reviennent-ils encore sur ce phénomène? Comment expliquer que les enseignants se disent pour la plupart déçus, désarçonnés devant la faible motivation des garçons?

Un discours qui circule, qui s'infiltré dans les pores des dossiers du moment est une opportunité de caboter le long de ces rivages...

L'équipe de *Vie pédagogique* s'est donc elle aussi questionnée sur le sujet et a voulu écrire un article qui permettrait à de nombreux enseignants de travailler avec leurs élèves sur la motivation à réussir un parcours scolaire.

C'est ainsi que notre intention est née de mettre sur pied un projet qui allait donner un élan et des modèles de réussite à nos garçons. Pour ce faire, nous avons réuni des hommes ayant réussi leur parcours scolaire tout comme leur vie professionnelle, ainsi que des élèves de 6^e année et de 1^{re} secondaire, pour élaborer des questions autour du thème « Passion et réussite scolaire ».

Voulant rivaliser avec le plateau de l'émission *Tout le monde en parle*, nous avons obtenu le OUI de personnalités phares dans des domaines allant de l'écriture au sport.

Les noms des invités furent dévoilés aux jeunes et aux enseignants répondants, dans leur école respective, au fur et à mesure de la réalisation du projet.

Journal de bord : recherche, préparatifs, processus et dialogues avant la rencontre

Il a fallu trouver des personnalités diplômées œuvrant avec passion dans leur travail. Ce fut une croisade remplie de péripéties, de surprises, de fouilles sur de nombreux sites et d'appels téléphoniques, à la recherche d'agents d'artistes ou d'autres personnes-ressources. Quelques mois plus tard, nous avons des noms, mais aucune réponse. Pendant ce temps, deux écoles de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys avaient accepté de participer au projet. L'école secondaire Cavalier-De LaSalle, située dans l'arrondissement Lasalle, accueille 1 725 élèves. L'école primaire Paul-Jarry est une petite école primaire de 225 élèves, en milieu socioéconomiquement faible, située dans l'arrondissement Lachine.

Naissance et motivation des écoles participantes

Lorsque j'ai demandé aux enseignants de nous faire part de ce qui les motivait à participer à ce projet, M^{me} Josette Levesque, enseignante au premier cycle du secondaire à l'école Cavalier-De LaSalle nous confie : « J'ai tout de suite trouvé le projet intéressant, car lorsque nous sommes sollicités, ce sont souvent les filles qui sont touchées et interpellées, car elles ont plus de facilité à s'exprimer. Enfin, un projet pour les garçons! Suivant le programme d'études, en 2^e secondaire, on travaille la discussion à travers la communication orale; j'ai donc trouvé pertinent de l'intégrer à mon cours ». M. Olivier Gouin-Charbonneau, enseignant au troisième cycle du primaire, adhère au propos et ajoute : « J'ai accepté, car je suis moi-même un homme, de surcroît un enseignant au primaire! Cela fait partie de mes préoccupations. J'ai un style masculin dans la classe et dans mes interactions avec les jeunes. Donner des modèles aux garçons, c'est pertinent! Il faut aussi leur montrer que si leurs modèles sont des athlètes, le sport mène à une impasse après la carrière dynamique du jeu. Il faut aller voir ce qu'ils font ensuite dans la vie, ces sportifs. »

Nous avons continué avec plus de stress, après avoir identifié des personnalités susceptibles de venir se faire questionner sur leur cheminement professionnel. Une fois les *oui* ou les *peut-être* acquis, il ne restait plus qu'à fixer le rendez-vous, une tâche tout aussi laborieuse.

Enfin, les personnalités avaient accepté et la date de la rencontre inscrite aux nombreux agendas. Nous devions alors nous poser une question cruciale : Allions-nous accepter des filles, lors de l'entrevue? Après discussion avec les enseignants, nous avons décidé de laisser le champ libre, dans ce projet, à un univers typiquement masculin... Seulement quelques garçons auraient le privilège de venir poser les questions préalablement travaillées en classe. Pour des raisons de logistique et d'autorisation, nous avons laissé de côté l'idée d'inviter toutes les classes concernées par le projet.

Le travail préparatoire dans les écoles

Les enseignants ont travaillé dans leur école respective avec leurs élèves pour construire une banque de questions. Au secondaire, les élèves ont consacré trois périodes de 75 minutes à élaborer le questionnaire qui allait s'adresser personnellement à chacun des invités vedettes. Au primaire, les élèves ont d'abord appris qui étaient ces personnalités et ont ensuite travaillé à construire une grille de questions qui pourraient convenir aux circonstances.

La difficulté a été, selon Josette Levesque, de « connaître tous les invités, car dans notre milieu, beaucoup d'élèves ne sont pas des Québécois de souche et ne connaissent pas au départ toutes ces personnalités. J'ai formé des équipes de huit qui se sont chacune approprié un invité. Il y avait au moins un élève dans l'équipe qui connaissait le futur invité; puis ils ont fait des recherches. Ils ont présenté la personne, et ensuite, leur question. À la fin, on a supprimé certaines questions, lorsqu'elles étaient trop semblables ». Au primaire, selon M. Gouin, « la difficulté fut aussi de ne pas se répéter, car les élèves avaient tendance à poser les mêmes questions. Ils étaient impressionnés par les biographies lues ensemble sur la toile. Cela créait de l'excitation et ils ne pensaient pas que cela allait arriver, que certains verraient réellement ces personnes, car la date de la rencontre était loin... ».

QUESTIONS : ÉCOLE PRIMAIRE PAUL-JARRY

ENSEIGNANT : OLIVIER GOUIN-CHARBONNEAU

1. Combien d'années êtes-vous restés à l'école?
2. Pourquoi avez-vous choisi ce métier?
3. Avez-vous déjà été tentés de lâcher l'école; avez-vous connu des passages difficiles?
4. Qu'est-ce qui vous motive à franchir les obstacles qui se dressent devant vous?
5. Est-ce que votre formation à l'école a été nécessaire pour pratiquer votre métier? Avez-vous pris d'autres chemins?
6. Depuis combien de temps ce métier vous intéresse-t-il?
7. Étiez-vous de bons élèves?
8. Vos études ont-elles été difficiles?
9. Avez-vous été inspirés par quelqu'un pour choisir votre métier?

10. Vos parents vous-ils aidés à vous rendre où vous êtes aujourd'hui?
11. Avez-vous un conseil à donner aux garçons qui ne voient pas l'utilité de poursuivre leurs études?
12. Que cherchez-vous à accomplir en exerçant votre métier?
13. Étant garçon, y a-t-il eu un modèle masculin à l'école qui vous a aidé à y persévérer?

QUESTIONS : ÉCOLE SECONDAIRE CAVELIER-DE-LASALLE

ENSEIGNANTE : JOSETTE LÉVESQUE

QUESTIONS POUR ÉRIC LAPOINTE

1. Qu'est-ce qui vous motive à poursuivre une carrière et jouer au football en même temps?
2. Que pensez-vous des jeunes d'aujourd'hui? Ont-ils un bel avenir devant eux?
3. Comment conciliez votre passion du football avec les autres aspects de votre vie?
4. Qu'est-ce qui vous motive à franchir les obstacles qui se dressent devant vous?
5. Pensez-vous qu'il est plus difficile pour un garçon de trouver la motivation de poursuivre ses études en comparaison avec une fille?
6. Vous considérez-vous comme un bon exemple à suivre pour notre génération?

QUESTIONS POUR JEAN LEMIRE

1. Qu'est-ce qui vous a poussé à aller dans l'Arctique et l'Antarctique?
2. Durant ces voyages, quelles ont été vos plus grandes craintes?
3. Êtes-vous fiers du chemin parcouru dans votre vie?
4. Lorsque vous étiez jeune, quel était votre plus grand rêve?
5. Avez-vous déjà pensé abandonner vos études?
6. Sans les études, auriez-vous pu accomplir le même travail, consacrer votre vie à la même cause?

QUESTIONS POUR MICHEL J. LÉVESQUE

1. Pourquoi avez-vous choisi de devenir auteur de littérature pour les jeunes?
2. Quel métier auriez-vous fait si vous n'étiez pas devenu écrivain?
3. Vous avez écrit des romans, des livres, et deux séries. Que retirez-vous de ces différentes expériences?
4. Autre que le genre « fantastique », quel type de roman aimeriez-vous écrire?
5. Quand vous étiez jeune, y a-t-il un auteur qui vous a inspiré? Et aujourd'hui?
6. Quel genre d'élève étiez-vous au secondaire?
7. Selon vous, est-il plus facile d'écrire pour les jeunes que pour les adultes?

QUESTIONS POUR JOÉ JUNEAU

1. En un mot, que représente le hockey pour vous?
2. Le hockey a-t-il été un obstacle ou une motivation lors de vos études?
3. Ingénieur en aéronautique : un rêve d'enfance? Quelle autre profession auriez-vous pu choisir?
4. Qu'est-ce qui vous a incité à vous impliquer auprès de la communauté et des jeunes Inuits?
5. En quoi consiste votre travail auprès de ces jeunes?
6. Selon vous, est-ce plus facile pour les filles que pour les garçons de poursuivre de grandes études?

QUESTIONS POUR PIERRE HÉBERT

1. Quand vous étiez au secondaire, saviez-vous déjà vers quelle carrière vous orienter?
2. Avez-vous été soutenu par votre famille quand vous avez choisi l'humour au lieu de continuer d'étudier la psychologie?
3. Quels ont été les plus grands obstacles que vous ayez surmontés?
4. D'où est venue l'idée du concept de « Vrak la vie »?
5. Pendant vos études, avez-vous senti que les filles étaient plus motivées que les gars?
6. Quelles sont vos grandes passions?

QUESTIONS POUR BERNARD VOYER

1. Pour vous, l'alpinisme est une passion ou un métier?
2. Dans vos expéditions, pensez-vous à ceux qui restent derrière vous?
3. Comment devient-on alpiniste? Est-ce difficile?
4. Vos études vous ont-elles mené à ce « travail »?
5. Aimiez-vous l'école quand vous étiez au secondaire?
6. L'idée d'abandonner les études vous est-elle déjà venue?
7. Est-ce essentiel d'étudier pour accomplir de grandes choses ou vivre ses passions?

À deux heures de l'arrivée des invités, l'ambiance était survoltée... Quelques visages montraient des expressions de joie, mêlées à des sourires interrogatifs; des mouvements dessinaient la nervosité et la sérénité était trahie par des trémolos ou de la stridence dans les voix... Et ce n'était pas que chez les élèves...

Avant la rencontre, trois questions ont été posées aux six garçons présents. Assis à une grande table, dans une salle du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, les jeunes ont répondu à quelques-unes de nos questions.

La spontanéité des réponses, associée à l'attente qui diminuait devant l'action, fut magique!

Comment avez-vous réagi lorsque votre enseignant vous a décrit le projet que vous vivez aujourd'hui?

Les élèves du secondaire prennent vite leur tour de parole.

Benjamin Peterson : « Je trouvais le projet intéressant et spécial. »

Abderrezzak Amimer : « J'étais enthousiaste, car je pouvais rencontrer des gens importants, qui avaient accompli quelque chose d'important dans leur vie. Je voulais voir comment ils avaient fait pour en arriver là. Et puis me créer une idole pour avoir un exemple à suivre. »

Obed Khet : « Je suis du même avis que mes amis. Je me suis trouvé important d'avoir été choisi et très chanceux de pouvoir aller rencontrer des personnalités célèbres. »

Au primaire, nous avons un prénom populaire, *Alexandre*, mais trois petits gars bien différents.

Alexandre Rail : « Je me suis senti bien. Avant, je ne me faisais pas choisir, car je niaisais trop. Je n'avais pas trop d'exemples, mais là je suis content d'avoir des exemples avec ces personnes-là, car je vais pouvoir m'en servir pour le secondaire et puis, plus tard, à l'université.

Car je vais pouvoir imaginer comment je vais y arriver dans ma carrière de football. »

Alexandre Lussier : « J'étais content. »

Alexandre Darch : « J'étais surpris de me faire choisir pour rencontrer des stars. »

Quelles sont vos attentes par rapport à cette rencontre?

Abderrezzak Amimer : « Je m'attends à voir des gens qui vont me motiver dans mon cheminement scolaire et je veux m'aider à aller vers une carrière professionnelle. Être sportif et aller à l'école, c'est difficile, il faut travailler fort. Je veux savoir comment ils s'y sont pris pour réussir deux affaires en même temps. »

Obed Khet : « Je sens que je serai plus motivé après dans mes études pour pouvoir réaliser des grandes choses. »

Alexandre Rail : « J'attends que quelqu'un puisse me motiver encore plus... »

Après cette rencontre, croyez-vous que cela va changer quelque chose dans votre cheminement scolaire?

Alexandre Rail : « Moi, ça va plus me motiver, je vais moins niaiser et moins courir après les filles. Je vais me concentrer sur ma carrière, en plus de trouver des bons amis qui ne gâcheront pas ma carrière. »

Abderrezzak Amimer : « Je pense que cela devrait plus me motiver pour mes travaux scolaires. Cela devrait me permettre non seulement de m'entraîner dans mon sport, mais aussi d'avoir un bon diplôme pour plus tard. Et surtout me faire voir des objectifs que je pourrais atteindre plus tard. »

Obed Khet : « Ça va juste m'aider à persévérer dans mes études. »

Benjamin Peterson : « Si eux ont réussi à le faire, cela va me motiver encore plus à me dire : Moi aussi, je peux le faire! »

Alexandre Darch : « Je vais pouvoir réussir. Ils vont me montrer l'exemple... »

Alexandre Lussier : « Je vais rester à l'école pour m'améliorer... »

Il est intéressant de noter que le processus fut long entre le début du projet à l'école et la venue des jeunes dans les locaux du MELS. Ainsi, ils ont eu le loisir de vivre, à des degrés différents, l'intensité de la future rencontre, et le temps de bien s'approprier les questions préparées et la complexité que représentent pour certains la passion, la réussite éducative, le choix d'une carrière et la persévérance.

Une rencontre authentique!

Il était 13 h 30. Nous attendions. Un invité se présente : Michel J. Lévesque, auteur et écrivain de plusieurs romans et séries jeunesse. Le silence s'installe. Puis, tour à tour, arrivent nos autres invités, Joé Juneau, joueur de hockey professionnel pendant treize ans et créateur d'un programme sport études chez les Inuits; Éric Lapointe, joueur des Alouettes et aujourd'hui planificateur financier; Bernard Voyer, alpiniste émérite; Jean Lemire, biologiste et cinéaste; Pierre Hébert, humoriste et auteur de la série *Vrak la vie*. Nos invités s'assoient. Les élèves sont impressionnés. C'est alors que le cellulaire d'un des élèves du primaire sonne et que celui-ci répond. M. Voyer lui demande sur un ton coquin : « As-tu une secrétaire pour répondre, la prochaine fois? ». L'ambiance est au rire et se détend. Nous amorçons les questions qui s'organisent autour des thèmes suivants : les diplômes, le parcours scolaire, les difficultés rencontrées, le soutien, le choix du métier.

Les élèves du primaire ont entamé le dialogue avec nos invités et de beaux échanges ont eu lieu.

Les diplômes et l'affirmation de l'importance de l'école

Tous nos invités sont diplômés, mais les jeunes veulent connaître le nombre d'années qu'ils ont passé à l'école. Bien entendu, les parcours de chacun sont particuliers. Ils ont suivi des chemins divers.

Éric Lapointe, joueur de football : « Je suis resté quatre ans à l'université pour obtenir un baccalauréat en littérature, puis ensuite un autre, en finance. Ce n'est pas toujours évident de savoir ce que l'on veut faire comme métier dans la vie! » Joé Juneau poursuit, à la demande des jeunes : « J'ai été à l'université jusqu'à l'âge de 23 ans. J'ai eu la chance d'avoir de l'avance pour entreprendre ma maîtrise en aéronautique, puis j'ai commencé ma carrière de joueur professionnel de hockey. Je n'ai pas travaillé longtemps avec le diplôme que j'ai obtenu. Je suis retourné ensuite vers le sport de hockey sur glace, en l'utilisant dans un projet de développement social et communautaire au Nunavik, qui est en rapport direct avec l'éducation des jeunes qui y participent. » Pierre Hébert, quant à lui, nous apprend qu'il a un doctorat en psychologie non complété et qu'il est diplômé de l'École nationale de l'humour. Jean Lemire a lui aussi commencé des études pour obtenir un doctorat, mais « lorsque l'on m'a proposé une étude de terrain, j'ai choisi le terrain, qui m'attirait beaucoup. Mais je crois que le baccalauréat, c'est un passeport, la maîtrise, un visa, puis le doctorat, c'est un combiné des deux. Ce sont les études qui m'ont démontré que l'on commence un projet et qu'on le termine ». Enfin, Michel J. Lévesque nous confie qu'il a longtemps cherché à trouver sa voie au cégep : « Je suis resté six ans au cégep, en changeant de programme deux fois, en voulant arrêter, puis finalement, j'ai terminé avec un diplôme d'éducateur spécialisé. Je ne me suis pas assez écouté et ce fut difficile de trouver ce que je voulais faire. »

Les parcours démontrent des hésitations, des erreurs dans le choix du programme, mais chacun accorde une importance capitale aux études qu'il a faites. À ce sujet, Joé Juneau précise : « Jouer au hockey était pour moi essentiel, mais j'ai choisi la voie de l'éducation. Le hockey était ce que j'aimais le plus au monde, mais les études demeuraient quand même la priorité. Si cela ne fonctionnait pas à l'école, je ne pouvais pas jouer. Comme je ne voulais pas perdre ma place, j'ai travaillé pour réussir dans les deux domaines. » Pierre Hébert affirme : « Mes études me servent tout le temps, car je suis comme une éponge. Grâce à ma formation en psychologie, je peux analyser toutes sortes de situations et poser un regard intéressant sur les personnes qui m'entourent. » Éric Lapointe, avec un regard enflammé et un brin de nostalgie, dit que « l'école, c'est une ouverture sur le monde. Tu es fier lorsque tu termines et que tu as ton diplôme. En plus, cela te fait rencontrer toutes sortes de personnes venant de milieux différents, de culture différente. L'école, c'est un tremplin. Plus on avance dans nos études et que l'on va loin, plus notre cercle et notre vision s'élargissent sur le monde ». Pierre Hébert ajoute : « On a le droit de ne pas tout aimer de l'école, mais mettre l'accent sur ce que tu aimes le plus donne des ailes pour continuer. » Enfin, Joé Juneau nous dit de

« persévérer, d'essayer toutes sortes de choses à l'école, car c'est le temps de tout essayer pour savoir ce que l'on aime ou pas. Cela donne une position sur nos désirs, sur nos envies. Et surtout, on y rencontre nos amis. Quand tu quittes l'école trop tôt, tu perds ton réseau. C'est pour tout cela que je répète qu'il faut persévérer! Puis un jour, il y a toujours un prof qui fait la différence... ».

Découvrir sa passion

Il est intéressant de noter que les jeunes n'ont pas mentionné le mot *passion* dans leur questionnaire. Nos invités ont naturellement répondu aux questions en s'approchant du mot et en conjuguant le verbe *passionner* à toutes les personnes et à tous les temps. Voici les récits intimes de la naissance de chacune des passions de nos invités.

Jean Lemire, les yeux pétillants, répond à la question suivante : Depuis combien de temps ce métier vous intéresse-t-il? « Je viens d'un milieu modeste. L'encouragement pour aller à l'école n'était pas très élevé. Je passais l'aspirateur à Drummondville dans un hôpital, à temps plein. J'aurais pu terminer chef de service de l'entretien ménager si je n'avais pas découvert ma passion. J'ai suivi un cours d'orientation professionnelle. Je cherchais ce que je voulais faire. Plus jeune, j'avais vu à la télévision un gars qui capturait des caribous pour leur mettre un collier émetteur. Alors, j'ai décidé d'être vétérinaire. Puis ensuite, en voyant Cousteau, le dimanche en famille, j'ai voulu moi aussi aller sur un bateau et découvrir plein de choses. C'est ainsi que je suis allé avec des détours, vers biologiste marin puis cinéaste. Mais quand tu aimes ce que tu fais, tout devient naturel. »

Éric Lapointe nous raconte ensuite les faits suivants : « J'habitais au Lac Saint-Jean puis nous avons déménagé lorsque j'avais environ douze ans. Je suis resté sans amis pendant deux ans, de douze à quatorze ans. Je ne m'en allais pas dans la bonne direction. Ma mère était inquiète. Mon seul ami, qui était aussi un *rejet*, m'a alors amené vers le football. Moi qui n'avais plus d'identité, je me suis enfin senti dans un groupe. Le sport m'a sauvé. En plus, j'étais chanceux, car ce sport que j'aime plus que tout est associé aux études. Comme je voulais jouer, je n'avais pas le choix d'étudier. »

Toujours dans le domaine du sport, Joé Juneau nous a lui aussi livré son témoignage : « J'ai commencé tôt le hockey. J'avais quatre ans. Je faisais beaucoup d'autres sports en même temps. Mais vers l'âge de 9-10 ans, j'ai su que c'était le hockey sur lequel il me fallait mettre l'accent. Mon but s'est vite installé : je voulais devenir un joueur professionnel de hockey. Tout au long de ma carrière étudiante, je cherchais un plan B au cas où le hockey ne fonctionnerait pas. Mais au fond de moi-même, je voulais être un joueur de hockey professionnel. »

Pierre Hébert décrit son engouement pour l'humour ainsi : « Cela a toujours été présent, de l'âge de 5 ans à aujourd'hui. Je faisais des petits spectacles à mes parents et à ma famille. J'ai toujours aimé raconter des blagues et faire le niais. Puis ensuite, j'ai eu envie d'en faire plus. Il y a peut-être un moment où c'est le temps de le faire et là, il faut y aller. »

Comment découvre-t-on sa passion et les effets de la passion?

Question à laquelle nos convives ont répondu instinctivement, sans avoir besoin de la question titre que j'ai formulée plus haut. C'est donc en profondeur que les invités sont allés inscrire l'essence même de leur réussite dans l'imaginaire des garçons qu'ils avaient devant eux.

Jean Lemire : « Quand tu te trouves une passion, tu deviens tellement bon! Tu peux même arriver à développer des métiers connexes. Je n'avais jamais pensé, par exemple, devenir un jour un auteur. Quand on fait ce que l'on aime, cela devient naturel. »

Bernard Voyer, à son tour, dans un élan de générosité et d'ouverture, prend la parole pour aller plus loin et expliquer aux garçons comment on s'y prend pour découvrir ce qui nous allume : « Quand on est bon dans un domaine, on le voit. D'autres fois, ce sont des amis qui vont te réveiller, quand, par exemple, on te dit que tu es très bon en dessin et qu'en plus, d'autres personnes te le confirment. Et bien, toutes ces paroles restent dans la tête et donc pour toi, c'est peut-être le dessin. Cela devient ta passion. Tout comme si on te dit : c'est facile pour toi, réparer ceci ou cela... Entends-le. Vos amis, ce sont les personnes les plus précieuses du monde, à votre âge. Vous seriez capables de vendre votre père ou votre mère pour un ou deux chums de plus... Alors, écoutez ce qu'ils disent de vous, sur vous. Faites-leur confiance pour vous donner confiance en ce en quoi vous êtes bons. Et même chose, encouragez vos amis quand vous cernez ce qu'il y a de bon en eux. Vous leur rendrez service! »

Enfin, pour boucler le thème, Michel J. Lévesque dit d'un ton convaincant : « Quand tu crois en tes capacités, personne ne peut te dire ce que tu es capable ou non de réussir dans ce que tu veux entreprendre dans la vie. »

Les embûches ou les difficultés

Les jeunes sont lucides. Ils ont voulu savoir si ces hommes avaient rencontré des difficultés pour arriver à vivre de leur passion.

Michel J. Lévesque : « Si je m'étais arrêté au fait que devenir auteur est très difficile, que je ne serais jamais publié, je n'aurais rien fait. J'essaie de dire aux jeunes, lorsque je les rencontre, d'appliquer le PHP : P pour patience, H pour humilité et P pour persévérance. » Son parcours n'a pas été facile : « Quand tu dis que tu veux devenir un auteur, personne ne t'y encourage. Ce que tu entends le plus souvent, c'est que tu vas mourir de faim. Tu essuies des refus de publication avec des jolies lettres standards. Alors, tu dois persévérer ou changer de stratégie pour y arriver. J'ai commencé par écrire des livres pour adultes et puis ensuite, pour enfants. »

Pierre Hébert ajoute : « Un jour, un prof m'a dit : ce n'est pas avec l'humour que vous réussirez dans la vie, M. Hébert! Cela veut dire beaucoup et peu à la fois. Mais cela décourage beaucoup. »

Jean Lemire confie aux jeunes : « Moi, j'étais bègue. Je n'étais pas capable de parler et de m'exprimer. Il a fallu que je prenne confiance en moi et que je croie en ma passion, pour surmonter tout cela. Il n'y a aucune ligne droite dans un parcours d'études ou un cheminement professionnel. »

Bernard Voyer complète les propos de Joé Juneau, cités plus haut : « Tout le monde devait lui dire qu'un joueur de hockey ne peut pas réussir en entreprenant des études et pourtant, il a réussi pareil! »

Éric Lapointe, à son tour, s'est fait dire qu'il était trop petit et qu'il n'était « pas de la bonne couleur » pour une équipe de football...

Les fausses croyances et les idées reçues sont des freins au moteur qui anime une passion. Pourtant, nous avons devant nous des exemples de gens qui ont tous réussi.

Comment faire face aux fausses croyances?

Bernard Voyer, avec beaucoup d'humour, nous invite à réfléchir sur cette phrase : « Je remercie les gens qui m'ont découragé, c'est aussi cela, la réussite. » En effet, poursuit-il, « souvent, des personnes vont se dire "Je vais me surpasser et démontrer que je suis tout à fait capable de réussir" ». Il explique également aux jeunes que « souvent, on veut lâcher, pas seulement lorsque l'on est jeune, mais aussi quand on a des cheveux blancs. Mais lorsqu'on se demande "Quel chemin ai-je parcouru?", c'est là qu'il faut se ressaisir et se parler à soi-même. Se dire qu'on n'a pas fait tout ce chemin pour rien, pour tout lâcher d'un coup. Avec le temps, on comprend aussi que l'on se remet en question toute sa vie ».

Pierre Hébert mentionnera que dans son cas, c'est une peine d'amour qui lui a permis de prendre un nouvel envol : « J'ai comme choisi, après cette rupture, d'aller vers ce que j'aimais le plus et donc, je suis allé m'inscrire à l'école d'humour. »

A-t-on besoin d'appuis pour réussir?

Nos invités confirment que leurs parents ont été des acteurs essentiels dans la marche vers leur réussite.

Pierre Hébert : « Quand j'ai décidé de partir de Sherbrooke pour aller à l'école d'humour, j'ai demandé 10 000 \$ à mes parents sans leur dire le nom de l'école. Ils ont accepté et cela a déclenché une énorme confiance en moi-même. »

Éric Lapointe raconte à son tour : « Mon père m'a inculqué que l'on doit choisir de vivre sans regret et à plein régime. Il me disait toujours d'être fier de ce que j'accomplissais. Les paroles classiques que l'on entend souvent. Les *si j'avais su*, les *j'aurais dû* sont à bannir dans

une vie. » Il nous confie également que « pour réussir, il faut essayer sans le moindre doute. Chaque expérience acquise ou que tu vas tenter va te permettre d'avancer en allant au bout de quelque chose. Mon père m'encourageait beaucoup et souvent me disait : "Tout ce qui peut t'arriver, c'est de vivre une expérience de plus. Cela se peut que tu ne réussisses jamais, mais tu ne pourras pas dire que tu ne l'as pas tenté." De vivre ainsi, cela donne l'exemple aux autres. J'espère pouvoir l'enseigner ».

Jean Lemire dira que c'est un professeur de biologie qui l'a encouragé à poursuivre, tout comme la découverte de la nature dans le Grand Nord, en Arctique : « Cela a changé ma vie. Mais pour obtenir mon premier contrat dans le Nord, j'ai pleuré et pleuré pour que mon patron m'envoie là-bas. Il faut aussi quelquefois se battre. »

Nos invités ont-ils eu des modèles inspirants?

Jean Lemire parle avec un vif intérêt des émissions de Cousteau, océanographe connu internationalement, qu'il écoutait le dimanche en famille, et de l'envie d'avoir une vie qui pourrait lui ressembler. Michel J. Lévesque parle de Stephen King, célèbre auteur d'ouvrages de science fiction pour adultes. Bernard Voyer se souvient de son professeur de géographie en 3^e secondaire, à Rimouski, au bord du fleuve, qui lui dit un jour : « Je vais vous parler de la plus haute montagne en Afrique, le Kilimandjaro. Si certains d'entre vous ont la chance d'y aller un jour, vous verrez la grande différence entre la base et son sommet pour la faune et la flore. Vous démarrez au milieu des singes et des éléphants sous des fougères géantes, pour toucher quelques jours plus tard les glaces du sommet. » Ce sont ses mots, poursuit M. Voyer : « Après cela, je ne me souviens plus du tout de ce qu'il a dit. J'étais dans mon école sur le bord du fleuve. Ce n'était pas possible que je passe à côté de cela. Je cherchais comment faire pour y aller. Je cherchais quel genre de sac à dos, il me faudrait. Mais il faut lire, apprendre, lire et apprendre sur n'importe quoi qui concerne ses passions. »

Perspectives

Certains moments de la rencontre furent touchants pour les adultes présents, qui comprennent mieux l'intensité d'un témoignage et surtout celui d'un parcours de réussite professionnelle.

Ainsi, nous en avons retenu quelques-uns où la fragilité qui s'émanait des paroles venaient se fracasser sur notre cœur d'enfant et faisaient écho à notre lumière de passion qui quelquefois se perd dans les vagues de la vie.

Jean Lemire : « Vous savez, il ne faut pas avoir peur de rêver. À chaque fois que nous rêvons, nous nous approchons encore plus de notre rêve et alors, de nouveaux rêves arrivent... Chaque rêve est comme une étoile qui scintille. Laissez-vous aller à vos rêves quand vous trouverez ce que vous aimeriez faire. »

Joé Juneau : « Lorsque j'ai pris ma retraite du hockey, j'ai travaillé dans le domaine dans lequel j'avais étudié. Je me suis vite aperçu que je n'aimais pas cela et que je m'ennuyais. Ce que j'aimais, c'était faire du développement. Je développais du jeu lorsque je jouais sur la glace, c'était mon style, un fabricant de jeu. Alors, après un voyage dans le Grand Nord, c'est vraiment là que j'ai eu l'idée de développer quelque chose là-haut. Il n'y a pas de plus belle façon de revenir sur sa passion que de la partager et de montrer son amour envers ce sport à des jeunes qui en ont besoin. Le hockey est un prétexte. C'est un outil pour mieux les raccrocher à toutes sortes de belles choses, pour les faire devenir des leaders positifs et surtout leur inculquer des valeurs. »

Bernard Voyer répond ceci à la toute fin, lorsque les jeunes lui posent des questions sur le métier d'alpiniste, qui n'est pas un métier pour lui, mais une passion : « Vous savez, tantôt, j'ai entendu en résonnance ce que nous a confié M. Juneau à propos des jeunes à qui il souhaite inculquer des valeurs. Dans n'importe quel projet dans la vie, on doit s'appuyer sur des valeurs. Prenons l'exemple d'une maison : si le solage ou la fondation n'est pas solide, ta construction va s'écrouler. Plus ton projet sera grand dans la vie et plus ton solage devra l'être aussi. Sauf que tout cela, c'est invisible... On ne le voit pas. On ne voit que ce qui sort. Alors, il faut commencer par intégrer ces valeurs. C'est facile de dire que tu as gravi tel sommet et d'aller le raconter... Moi, pour réussir, j'ai besoin de l'amour de ma femme, de la confiance de mon fils et de la grande amitié. Les meilleurs alpinistes ne sont peut-être pas ceux qui parlent des sommets atteints, mais ceux qui connaissent les nuages et qui se posent des questions comme : Qui sont ces gens qui regardent ce sommet tous les jours? »

Tous les chemins sont différents, autant que les rythmes. Cette rencontre nous a donné le goût d'aller soit à la pêche de notre passion, soit à la chasse des fausses croyances qui nous freinent dans nos désirs de réalisation. Alors, lorsque nous suivons notre cœur animé d'une passion, la vie semble être plus fluide. La raison pour laquelle nous faisons ceci ou cela s'imprime naturellement dans nos cheminements. Ces magnifiques témoignages ont permis aux jeunes de connaître les origines de passions qui ont mené à la réussite scolaire tout comme à l'épanouissement de la vie professionnelle.

La rencontre se termina par d'autres questions. Ce fut autour des jeunes de se faire questionner sur leur passion actuelle, sur leurs désirs, et sur leur projet de métier.

Les jeunes étaient ravis de devenir, à leur tour, le centre d'intérêt, mais ils n'ont tout de même pas manqué de demander des autographes à ces personnalités.

Devant autant d'emballement et d'émotions constructives, nous avons eu l'idée de poursuivre l'aventure avec, éventuellement, l'élaboration d'un documentaire pour rejoindre le plus grand nombre possible de jeunes, qui pourraient ainsi entendre vibrer les voix de nos invités et voir les visages de personnes passionnées. Les mots sont importants, mais la passion a besoin de son propre espace énergétique et visuel.

C'est avec beaucoup de gratitude que l'équipe de *Vie pédagogique* remercie les invités d'avoir accepté de livrer ces vibrants témoignages et d'avoir pris le temps de saluer les jeunes élèves en quête de leur propre passion.

Nous remercions également les deux dévoués enseignants qui ont accompagné les jeunes dans ce projet et qui, pour leur part, œuvrent avec ferveur dans le monde de l'éducation.

estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca

[Consulter les photos de cet article.](#)

Présentation

La réussite éducative : un engagement collectif

C'est avec grand plaisir que nous vous présentons un dossier sur la réussite éducative : un engagement collectif qui a pris naissance au cœur de la région Saguenay–Lac-Saint-Jean.

La visite annuelle que nous effectuons dans le but de donner une visibilité à chaque région a suscité un engouement pour les actions éducatives qui s'inscrivent autour de l'implication de la communauté. En effet, la région Saguenay–Lac-Saint-Jean nous a démontré par une multitude de projets qu'elle prenait à cœur cette dimension. Devant un tel enthousiasme et une telle dynamique, nous avons là un sujet fort intéressant qui nous a permis par la suite d'aller voir dans différentes régions du Québec si cette motivation était tout aussi présente. Force est de constater que ce fut le cas. Le présent dossier vous ouvre donc les portes de cet univers où s'entremêlent différents acteurs autour d'un point commun : celui de la réussite éducative de nos jeunes.

Un premier thème mettra sous la loupe des outils référentiels pour mieux comprendre, à travers des projets, l'ampleur de l'engagement des acteurs et du pourquoi il est si important de nos jours. Voici, dans l'ordre, les textes qui vous permettront de mieux en saisir les contours afin de pénétrer de plein fouet dans cette dynamique complexe :

- [*Soutenir la réussite scolaire par l'engagement des familles et de la communauté \(Serge J. Larivée\)*](#)
- [*Enseigner à l'ère des partenariats avec la communauté \(Chantal Lefebvre et Angèle Bilodeau\)*](#)
- [*Le partenariat école-communauté, une avenue essentielle à la réussite éducative \(Daphnée Poirier\)*](#)
- [*Un engagement collectif pour une réussite éducative, ou l'apprentissage tout au long de la vie \(Henry Hoppe\)*](#)
- [*L'approche entrepreneuriale en milieu scolaire : sur quoi basons-nous nos pratiques? \(Mathias Pepin\)*](#)

Dans un deuxième temps, nous irons vers des projets significatifs qui permettent une intégration sociale réussie et épanouissante. Des exemples comme celui de la transition des centres de la petite enfance au préscolaire ou encore celui des talents déployés par un service de garde nous démontreront la motivation qui pousse les milieux scolaires à s'ouvrir pour puiser à différentes sources l'éventail des chemins vers la réussite éducative :

- [*Vers une intégration réussie en partenariat \(Paul Francoeur\)*](#)
- [*Consolider le rapport école-famille par un partenariat de qualité avec le service de garde \(Donald Guertin\)*](#)
- [*Repenser ses pratiques en matière de transition vers le préscolaire \(Julie Ruel et André C. Moreau\)*](#)
- [*Un dialogue ingénieux entre le présent et le passé \(Paul Francoeur\)*](#)

Par la suite, nous illustrerons ce dossier par des exemples où l'apprentissage est mis en avant pour appuyer l'enseignement et l'enseignant dans sa classe.

- [*Le documentaire en classe : par les mots de quelques réalisateurs \(Inês Lopes\)*](#)
- [*Une école dans la communauté, une communauté à l'école \(Donald Guertin\)*](#)
- [*L'Expo-sciences 2010 : 50 ans de projets valorisant les sciences, les technologies et les jeunes \(Inês Lopes\)*](#)
- [*Un alliage réussi entre l'école et l'industrie \(Paul Francoeur\)*](#)

Enfin, un dernier thème viendra jouer sur les cordes sensibles de la persévérance scolaire, où chacun des acteurs du monde de l'éducation voudrait avoir une recette pour favoriser la réussite des élèves. Dans nos exemples, nous ne donnerons aucune marche à suivre, si ce n'est celle de personnes passionnées qui ont su créer ou générer un dynamisme créatif pour venir en soutien aux jeunes d'aujourd'hui dans leur cheminement scolaire :

- [*Valorisation jeunesse – Place à la relève \(Geneviève Blondeau\)*](#)
- [*S'orienter et progresser à pas de géant \(Paul Francoeur\)*](#)
- [*Bien dans mes baskets ou comment miser sur la réussite et le développement des jeunes par le basket-ball \(Inês Lopes\)*](#)
- [*Alliés dans la lutte pour la réussite éducative \(Marie-Claude Huberdeau et Julie Lavigne\)*](#)
- [*Ma carrière, mon choix. Un projet visant la relève, la mobilisation des entreprises et la persévérance scolaire \(Alain Lavoie\)*](#)
- [*Nouvelle voie d'accès à l'apprentissage d'un métier \(Paul Francoeur\)*](#)

Enfin, en guise de conclusion, nous vous offrons [*Des points de vue d'enseignants et de professionnels non enseignants sur les collaborations entre l'école, la famille et la communauté.*](#) Un texte de Li Harnois, en collaboration avec l'équipe du Programme de soutien à l'école montréalaise, du ministère de

l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Nous vous souhaitons de belles lectures et une bonne navigation au sein de ce dossier riche, porteur d'espoir quant à la mobilisation diverse, créative et dynamique pour construire des ponts entre la société, les divers organismes sociaux et le monde de l'éducation.

Bonne lecture!

estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca



Serge J. Larivée

La réussite scolaire fait l'objet de préoccupations importantes dans les milieux scolaires, comme dans la société en général. De nombreuses recherches ont d'ailleurs été menées et beaucoup de projets ont été expérimentés pour tenter de trouver des solutions qui permettraient d'améliorer le rendement des élèves sur le plan scolaire et réduire le taux de décrochage.

À cet égard, la collaboration entre l'école, la famille et la communauté est l'une des voies qui ont été largement étudiées. Entre autres choses, cette voie s'appuie sur l'établissement de relations harmonieuses entre les membres des trois instances précitées ainsi que sur l'engagement des acteurs externes à l'école dans la vie et la réussite scolaire des élèves. Pour les parents, il s'agit principalement de s'engager dans le cheminement scolaire de leur enfant. Pour les membres de la communauté (associations, commerces, institutions, etc.), cela consiste à bien exercer leur rôle auprès des familles et des écoles, et de travailler en partenariat avec celles-ci. Plus spécifiquement toutefois, il faut se demander en quoi consiste l'engagement des parents et des membres de la communauté et quels en sont les effets sur la réussite scolaire des élèves? Dans le présent article, nous tenterons d'abord de répondre brièvement à ces deux questions. Puis, nous déterminerons quelques défis à relever pour améliorer l'engagement de ces acteurs.

1. L'engagement des parents

D'emblée, l'engagement des parents dans le cheminement scolaire de l'enfant est défini selon deux lieux principaux de participation : à la maison et à l'école. Comme le soulignent Deslandes et Bertrand (2004), il se rapporte principalement aux actions de supervision, de motivation et de soutien de la part des parents envers la vie et les travaux scolaires de leur enfant (actions faites à la maison) ainsi qu'aux interactions avec l'école, à la participation à des activités de bénévolat, à des sorties éducatives, à des comités, etc., (activités exercées à l'école). Ces actions sont donc perçues comme étant généralement favorables à la réussite scolaire de l'enfant. Cependant, particulièrement depuis la dernière décennie, l'engagement des parents s'inscrit dans un contexte élargi misant sur la collaboration entre l'école, la famille et la communauté. Dans cette perspective, les deux lieux principaux d'engagement parental précédemment cités demeurent, certes, aussi importants pour favoriser la réussite scolaire, mais ils ne sont plus vus comme étant quasi exclusifs. En tenant compte de la communauté comme nouveau partenaire, l'action éducative des parents est maintenant analysée au regard des interactions entre un nombre plus grand d'acteurs et de milieux de vie.

1.1 Les effets de l'engagement des parents

De façon générale, de nombreuses recherches montrent une relation positive entre l'engagement parental et les résultats scolaires de leur enfant, et ce, peu importe que les élèves soient issus des minorités ethnoculturelles, des milieux défavorisés ou d'autres types de milieu (Jeynes 2007). Ces effets sont aussi plus positifs à long terme lorsque l'engagement des parents débute tôt dans le cheminement scolaire de l'enfant. Cependant, des différences apparaissent dans les exigences et les pratiques parentales selon le statut socioéconomique des parents, le degré scolaire de l'enfant et leur origine ethnique (Rosenzweig 2000). En plus d'améliorer le rendement scolaire, l'engagement parental favorise d'autres aspects tels que l'adoption, chez l'élève, d'un meilleur comportement en classe, l'assiduité, le sentiment de bien-être ainsi qu'une meilleure connaissance des rôles et des relations entre la triade parent-élève-enseignant. Les types et la qualité de l'engagement parental affectent ainsi, directement ou indirectement, les résultats des élèves et les relations entre les parents et les enseignants. Pour les parents qui font preuve de leur engagement en l'exerçant à l'école et qui participent aux prises de décision, il apparaît qu'ils ont un meilleur sentiment d'appartenance à l'école et qu'ils défendent davantage la mission de cette dernière. Toutefois, selon plusieurs études, il semblerait que ce type de participation n'ait pas eu d'effets directs sur la réussite scolaire.

Pour plusieurs chercheurs (Catsambis 1998; Deslandes et Bertrand 2004; Ho Sui-Chu et Willms 1996), l'engagement des parents au domicile constitue le facteur le plus important pour l'amélioration des résultats scolaires. Sans dénigrer les autres types d'engagement, Desforges (2003) affirme qu'il s'agit d'abord d'être « un bon parent à la maison » en respectant les caractéristiques suivantes : fournir à l'enfant un environnement sécuritaire et stable, stimuler l'enfant sur le plan intellectuel, avoir des discussions avec son enfant, représenter un modèle constructif comme parents, notamment en faisant la promotion de l'éducation et en ayant des attentes élevées envers son enfant. Pour sa part, Rosenzweig (2000) définit sept pratiques parentales ayant un effet positif sur la réussite scolaire des élèves. En ce qui concerne l'enfant, le parent devrait avoir des aspirations et des attentes éducatives élevées, favoriser le développement de l'autonomie de son enfant, lui apporter un soutien affectif et lui offrir des situations d'apprentissage stimulantes et positives ainsi que les ressources nécessaires pour lui permettre de réussir. En ce qui concerne le parent, celui-ci doit s'engager dans son rôle parental, adopter un style parental démocratique et participer à des activités à l'école, particulièrement à titre de bénévole ou de participant à la gestion de l'école. Mis à part les activités et les projets locaux et ponctuels, plusieurs programmes d'intervention ou d'engagement parental ont été mis sur pied pour favoriser la réussite scolaire. Généralement, tous préconisent une ou plusieurs formes d'engagement parental (développement des compétences parentales, soutien aux devoirs et leçons, conférences sur divers thèmes, bénévolat, etc.) ainsi que des actions directes auprès des enfants, telles des activités visant l'amélioration d'apprentissages particuliers (lecture, écriture, mathématiques, etc.). Toutefois, la comparaison des effets de ces programmes devient difficile. En effet, bien que chacun de ces programmes vise globalement la réussite scolaire, les objectifs particuliers de ceux-ci sont souvent assez variés et les variables d'analyse, diversifiées. De plus, peu d'entre eux ont fait l'objet d'une évaluation systématique ou scientifique. Cependant, parmi ceux qui ont été évalués, il ressort globalement que, pour améliorer les rendements scolaires, il faut idéalement adapter le programme d'intervention aux besoins et à l'intérêt des parents et des enfants (Ferguson 2008).

Enfin, l'analyse de la documentation scientifique montre un plus faible engagement parental lorsque l'enfant fréquente l'école secondaire. Concrètement, les parents s'investissent davantage, en général, au début de la scolarisation de leur enfant (maternelle et primaire) puis, ils le font de moins en moins souvent au fur et à mesure que leur enfant progresse dans sa scolarité. Cette manière d'agir s'explique,

principalement, parce que leur intérêt diminue, parce qu'ils voient moins la nécessité d'un tel engagement ou parce qu'ils souhaitent favoriser le développement de l'autonomie de leur enfant (Deslandes et Bertrand 2004).

1.2 Les défis à relever auprès des parents

Au regard des conditions de vie actuelles que présentent les familles (deux parents qui travaillent; familles monoparentales ou reconstituées plus nombreuses; participation des enfants ou des parents à des activités sportives, culturelles ou de loisirs; etc.), arriver à ce que les parents s'engagent davantage dans le cheminement scolaire de leur enfant représente un certain défi. À cet égard, Hoover-Dempsey et Sandler (1997) ont montré que les parents s'engagent davantage s'ils perçoivent, de la part des membres du personnel enseignant, que leur participation est souhaitée, s'ils jugent que cela fait partie de leur rôle et s'ils estiment avoir les compétences nécessaires pour accomplir les tâches requises. De manière générale, les parents sont, en majorité, ouverts à la collaboration avec l'école, particulièrement lorsqu'il s'agit du travail scolaire de leur enfant. Cependant, bon nombre d'entre eux hésiteront à s'engager s'ils ne sont pas invités à le faire. C'est pourquoi un premier défi à relever pour les milieux scolaires est d'offrir aux parents d'élèves – qui fréquentent le préscolaire et le primaire tout autant que le secondaire – des occasions de participation, et ce, en faisant varier les types d'activités, les lieux, les heures, la durée, etc., de manière à tenter de contourner les nombreuses contraintes existantes.

Un deuxième défi, qui est lié au précédent, est d'inviter les parents à s'engager puisqu'il ne suffit pas seulement d'organiser des situations de participation pour que les parents se sentent concernés ou décident de s'engager. Encore faut-il que l'information leur soit communiquée efficacement et qu'ils se sentent intéressés à participer ou capables d'accomplir les tâches demandées.

Un troisième défi consiste à créer des liens de collaboration et de confiance avec les parents. Pour ce faire, il importe de consulter ces parents, de les informer sur les orientations de l'école, d'organiser des moments de rencontre positifs (par exemple à l'intérieur d'activités sociales, d'un projet communautaire, etc.) qui favorisent et consolident le sentiment d'appartenance, mobilisent les compétences respectives et font en sorte que l'école soit perçue comme un milieu de vie agréable plutôt que comme un lieu de transmission de savoirs uniquement. À cet égard, Deslandes et Bertrand (2004, p. 412) affirment : « Il semble qu'une convergence dans les perceptions, les croyances et les attentes des parents et des enseignants à l'égard des uns et des autres favorise des relations école-famille harmonieuses et contribue au développement d'une vision commune de la réussite scolaire. »

Enfin, un quatrième défi pour les milieux scolaires consiste à reconnaître l'hétérogénéité des élèves et de leurs familles. Il n'est plus réaliste aujourd'hui d'intervenir auprès des élèves et des familles comme s'il s'agissait de groupes homogènes, puisqu'ils ont des valeurs, des caractéristiques, des besoins et des préoccupations diversifiés. En conséquence, l'école doit tenter, dans la mesure du possible, de s'y adapter.

2. L'engagement des acteurs de la communauté

L'engagement des acteurs de la communauté pour favoriser la réussite scolaire est plus difficile à cerner, notamment parce que les liens sont multiples et les retombées, indirectes. Lorsqu'ils sont questionnés sur les types d'action de la communauté qui favorisent la réussite scolaire, les parents et les enseignants sont plutôt désarçonnés. Souvent, ils se questionnent davantage sur la question qu'ils n'arrivent à y répondre clairement. Bon nombre d'enseignants se sentent peu touchés par cette dimension; d'une part, parce que cette question leur semble extérieure à leur rôle professionnel et, d'autre part, parce qu'elle relève davantage des responsabilités de la direction de l'école.

2.1 Les effets de l'engagement des acteurs de la communauté

Sur le plan théorique, la documentation scientifique, professionnelle et gouvernementale accorde beaucoup d'importance à la collaboration entre les trois entités que sont l'école, la famille et la communauté. Cependant, pour appuyer les bienfaits annoncés ou escomptés, peu de données empiriques sont disponibles. Concrètement, seulement un faible nombre de programmes mis en place dans les écoles expérimentent ou intègrent un volet « communauté » dans leur plan d'action. Cela s'explique, entre autres, par les contraintes de temps et d'organisation qui rendent parfois difficile le travail du personnel scolaire avec les acteurs extérieurs. De plus, même si les liens possibles entre l'école et la communauté sont multiples, ils sont moins bien définis et moins consensuels que ceux établis entre la famille et l'école. Malgré tout, les parents ou les enseignants interrogés dans les recherches repèrent des liens entre la participation de l'enfant à diverses activités sportives, culturelles ou de loisirs et des facteurs déterminants de la réussite scolaire : amélioration du contrôle de soi, de l'estime de soi, de la persévérance, etc. D'autres liens sont aussi évoqués en ce qui concerne la participation des parents ou l'accompagnement de leur enfant à ces activités, tels que montrer de l'intérêt et accorder du temps à l'enfant, promouvoir certaines valeurs, modéliser des comportements, etc.

Par ailleurs, très peu de programmes qui ont expérimenté des activités de collaboration avec la communauté ont fait l'objet d'une évaluation particulière ou systématique. Il est donc difficile d'en évaluer les retombées réelles. Il s'agit d'une lacune importante qu'il faudrait combler pour mieux connaître et comprendre les effets de la communauté sur la réussite scolaire. Malgré ce manque, certains programmes ont fait l'objet d'une instauration et d'une évaluation systématiques d'une action école-famille-communauté (Larose et autres 2010; Sheldon 2005; etc.). Pour sa part, Gao (2003) affirme que les parents qui s'engagent dans la communauté sont plus enclins à le faire également auprès de leurs enfants dans les activités qui sont faites à la fois à l'école et à la maison. Cependant, il faut garder en tête que les services offerts et les ressources disponibles dans la communauté varient considérablement d'un milieu à l'autre et qu'ils s'adressent parfois à l'enfant, parfois à l'adulte et, d'autres fois, aux deux ou à l'ensemble de la famille. Il existe donc de nombreuses façons pour les parents de s'engager dans la communauté ou d'utiliser les ressources de celle-ci de manière à en tirer des bénéfices qui, au bout du compte, peuvent avoir des retombées positives directes ou indirectes sur les résultats scolaires de leur enfant.

2.2 Les défis à relever auprès des acteurs de la communauté

Au cours des prochaines années, il serait bénéfique que les chercheurs, les administrateurs et les praticiens intervenant auprès des familles mettent davantage l'accent sur la communauté non seulement comme lieu d'engagement parental, mais aussi comme lieu de développement et d'intégration pour les adultes que sont aussi les parents (par exemple, programmes de formation et de réorientation professionnelle, programmes d'aide à l'intégration à l'emploi, cours de langue, services de soutien et de développement personnel, etc.). Aider les parents à vivre dignement, à s'intégrer dans la société et à s'accomplir comme personne peut avoir des effets positifs sur leurs pratiques parentales. Plus particulièrement, la communauté qui constitue une entité complexe, dynamique et multidimensionnelle devrait être mise davantage à contribution dans une perspective écosystémique puisqu'elle représente un système parmi d'autres pouvant influencer, positivement, sur d'autres systèmes dont l'école, la famille et l'enfant. Avant tout cependant, il importe pour les milieux scolaires de mieux connaître les ressources de leur communauté, de les faire connaître aux familles et d'établir des liens avec les divers partenaires potentiels afin de les sensibiliser aux rôles qu'ils peuvent exercer pour favoriser la réussite scolaire (par exemple, critères d'embauche et horaire de travail des élèves, accessibilité des services, etc.). À cet égard, l'expérience du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CREPAS 2009) et le programme de collaboration *Famille, école, communauté : réussir ensemble* (Larose et autres 2010), pour ne nommer que ces deux aspects, sont très inspirants et pourraient servir d'exemples de collaboration entre l'école, la famille et la communauté.

Conclusion

Les activités, les projets et les programmes d'engagement parental et de collaboration entre l'école, la famille et la communauté, qui ont été répertoriés dans la documentation scientifique, montrent une grande diversité sur le plan des objectifs, des catégories de participants, des lieux d'expérimentation et des types d'engagement. Par conséquent, il n'est pas possible de dégager des pistes universelles à suivre en

raison de la diversité des variables et des contextes d'intervention. Cependant, les pistes présentées précédemment constituent une base de connaissances qui se révèle pertinente. C'est pourquoi, s'il apparaît clairement que le rôle exercé par les parents à la maison est primordial, il importe de ne pas s'y contraindre et d'explorer d'autres types d'engagement parental à l'école et dans la communauté qui, eux aussi, peuvent avoir des effets sur la réussite scolaire, même s'ils sont parfois indirects.

Les membres du personnel enseignant et l'école en général sont, sans conteste, au cœur de la réussite scolaire des élèves. D'ailleurs, ils sont habituellement les principaux initiateurs des activités de collaboration entre l'école, la famille et la communauté; en conséquence, à cet égard, leur responsabilité se révèle importante. Cependant, il ne faut pas négliger pour autant les parents et les membres de la communauté qui sont, eux aussi, des acteurs incontournables. Il importe donc de rappeler que la réussite scolaire est une responsabilité partagée. Sans les parents, la tâche du personnel enseignant est alourdie et la réussite des élèves, en danger. Sans la communauté, la réussite est possible mais complexifiée, notamment si les ressources sont inadéquates ou insuffisantes. C'est pourquoi il faut poursuivre dans la même veine le travail amorcé de collaboration entre l'école, la famille et la communauté et soutenir la réussite scolaire par un meilleur engagement des familles et des membres de la communauté.

M. Serge J. Larivée est professeur au Département de psychopédagogie et d'andragogie, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Références bibliographiques

- CATSAMBIS, S. *Expanding knowledge of parental involvement in secondary education – Effects on high school academic success* (CRESPAR Tech. Rep. No 27), Baltimore, MD, Johns Hopkins University, 1998. Document pouvant être téléchargé à l'adresse suivante : [\[http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report27.pdf\]](http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report27.pdf).
- CONSEIL RÉGIONAL DE PRÉVENTION DE L'ABANDON SCOLAIRE. *Bilan évaluatif 2005-2008 de l'entente spécifique de régionalisation sur la consolidation du partenariat en prévention de l'abandon scolaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean*, 2009. Document pouvant être téléchargé à l'adresse suivante : [\[http://www.crepas.qc.ca/recherche.php\]](http://www.crepas.qc.ca/recherche.php).
- DESFORGES, C. *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*, London, Department for Education and Skills, 2003.
- DESLANDES, R. et R. BERTRAND. « Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 3, n° 2, 2004, p. 411-433.
- FERGUSON, C. *The School-Family Connection: Looking at the Larger Picture, A Review of Current Literature*, Austin, TX, Southwest Educational Development Laboratory, National Center for Family and Community Connections with Schools, 2008.
- GAO, H. *Contributions of parent involvement in home, school and community to student outcomes*, Doctoral thesis, Tuscaloosa, AL: University of Alabama, 2003.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V. et H. M. SANDLER. « Why do parents become involved in their children's education? », *Review of Educational Research*, vol. 67, n° 1, 1997, p. 3-42.
- HO SUI-CHU, E. et J. D. WILLMS. « Effects of parental involvement on eighth-grade achievement », *Sociology of Education*, vol. 69, n° 2, 1996, p. 126-141.
- JEYNES, W. H. « The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement », *Urban Education*, vol. 42, n° 1, 2007, p. 82-110.
- LAROSE, F., J. BÉDARD et autres. *Étude évaluative des impacts du programme « Famille, école, communauté, réussir ensemble » (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d'élèves « à risque » au primaire*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE)-Centre de recherche interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE-Sherbrooke), rapport de la recherche FQRSC, n° 2007-EC-118198, 2010.
- ROSENZWEIG, C. *A meta-analysis of parenting and school success: The role of parents in promoting students academic performance*, Doctoral thesis, Long Island, NY, Hofstra University, 2000.
- SHELDON, S. B. « Testing a structural equation model of partnership program implementation and parent involvement », *The Elementary School Journal*, vol. 106, n° 2, 2005, p. 171-187.

Enseigner à l'ère des partenariats avec la communauté

Chantal Lefebvre et Angèle Bilodeau

Au cours des vingt dernières années, le quotidien des écoles a bien changé, nous affirment nombre de praticiens. En plus de l'effectif qui s'est diversifié et des changements sociaux observés, de plus en plus d'organismes sont présents dans l'école. Avec les multiples projets que les écoles cherchent à concrétiser, lesquels ont un lien avec les parents et la communauté, les enseignants et les intervenants scolaires ont parfois de la difficulté à s'y retrouver. Qui sont les partenaires des écoles? Que font-ils? À quels besoins répondent-ils? Quelle est leur contribution à la mission de l'école? Et, surtout, ces partenariats et les projets qu'ils actualisent dans l'école viennent-ils modifier la pratique enseignante?

Une récente étude du Centre de santé et de services sociaux-Centre affilié universitaire (CSSS-CAU) de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent a porté sur cette question. Partant d'une vaste enquête menée en 2008-2009, dans neuf écoles primaires et secondaires de quatre quartiers montréalais pluriethniques et défavorisés, l'étude dresse le portrait des quelque 150 projets répertoriés, issus de la collaboration école-communauté. Avant de poursuivre sur le sujet, nous répondrons à la question suivante : d'où viennent ces partenariats et ont-ils toujours été présents?

Les partenariats institutionnels, des collaborations de longue date

Les écoles collaborent de longue date avec des acteurs externes. La forme la plus coutumière est la collaboration avec des acteurs institutionnels pour des ressources et des services spécialisés. Les infirmières scolaires et les travailleurs sociaux des centres locaux de services communautaires (CLSC), devenus les centres de santé et de services sociaux (CSSS), offrent ainsi, en milieu scolaire, des activités éducatives et des services individualisés. De leur côté, les services policiers assurent traditionnellement une présence, particulièrement pour des activités de sensibilisation des jeunes à différents aspects de la sécurité et de la civilité. Quant aux services municipaux, par tradition également, ils pourvoient les écoles en infrastructures, en équipement divers et en ressources humaines pour des activités culturelles, sportives et de loisir. Avec la réforme de l'éducation, laquelle a été mise en application au Québec depuis 2001, les écoles sont sollicitées pour élargir leur collaboration avec la communauté et avec les parents. La collaboration école-communauté s'est alors beaucoup diversifiée et intensifiée. Surtout, sa nature a changé. L'étude montre qu'au-delà des services municipaux, policiers, sociaux et de santé, les premiers partenaires des écoles, présents dans 85 p. 100 des projets, sont les organismes communautaires. Ce qui, on le conçoit aisément, se traduit par une grande diversité de projets déployés.

Cinq types de projets sont issus des collaborations école-communauté

Dans les neuf écoles, près de 150 projets ont été répertoriés, soit une quinzaine par école. Ainsi, et bien que chaque projet soit unique, l'étude définit cinq types de projets qui découlent des partenariats école-communauté. Cet exercice permet « d'organiser » ce qui se donne parfois à voir comme un grand brouhaha d'activités et une omniprésence de la communauté dans l'école. Nous le verrons maintenant de plus près.

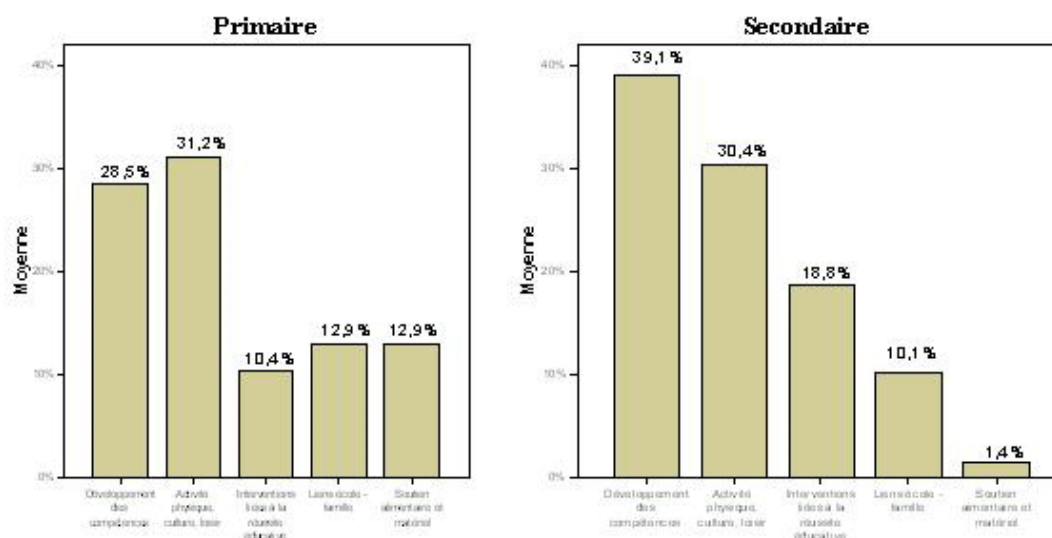
- Un premier type de projets porte sur le **développement des compétences des jeunes**. Dans ces projets, qui se situent dans la tradition de collaboration avec les services policiers, les écoles accomplissent avec ces derniers, mais aussi avec des organismes communautaires, des activités qui ont rapport avec l'intimidation, la violence et la sécurité, les gangs de rue, la toxicomanie, la criminalité et la cybercriminalité. Il s'agit d'exposés de sensibilisation et d'ateliers sur les compétences. Des activités de sensibilisation aux questions environnementales sont aussi accomplies (campagnes de propreté, corvées de feuilles mortes, compostage, recyclage sorties liées à l'environnement).
- Le deuxième type est celui des **activités sportives et culturelles**. En effet, la pratique des sports d'équipe (soccer, baseball, basket-ball) est bien installée et, souvent, elle l'est depuis longtemps dans les écoles étudiées, ce qui conduit à la tenue de tournois entre écoles. L'offre d'activités comporte aussi une programmation culturelle et de loisirs (échecs, danse, karaté, taekwondo, informatique, musique, art du cirque, théâtre, improvisation, journalisme étudiant). Dans certaines écoles-communautés, la programmation s'étend aux samedis et aux congés scolaires, parfois même à la période estivale.
- Un troisième type est plus proprement lié à la **réussite éducative**. Au primaire, l'activité principale est l'aide aux devoirs, alors qu'au secondaire, ce sont des programmes de prévention du décrochage scolaire et d'insertion dans le marché du travail, auxquels s'ajoutent les activités favorisant le passage du primaire au secondaire, qui engagent les deux ordres d'enseignement.
- Le quatrième type regroupe les activités cherchant à favoriser les **liens école-famille**. Dans ce créneau, on trouve entre autres des cours de francisation offerts aux parents allophones par les centres d'éducation des adultes, où sont abordés, notamment, le vocabulaire et la réalité du monde scolaire québécois. S'y retrouvent aussi les personnes-ressources d'organismes communautaires qui se dédient à relier l'école aux parents et à la communauté.
- Un cinquième type rassemble les activités de **soutien alimentaire et matériel**, telles que des ateliers de cuisine, des cuisines collectives parents-enfants ou la participation des écoles aux jardins communautaires, aux magasins partage – aliments et matériel scolaire – et aux groupes d'achat collectif.

Il importe également de mentionner quelques **plans d'action collectifs**, comme ceux de Québec en forme ou des comités de quartier relevant de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), où les écoles sont engagées et où peuvent se déployer des activités en plusieurs domaines.

Tel que le montre le **Figure 1**, les projets de type *activité physique, culture et loisir* se déploient de façon à peu près égale au primaire et au

secondaire, tout comme les projets de type *liens école-famille*. Cependant, les projets de type *soutien alimentaire et matériel* sont plus présents au primaire qu'ils le sont au secondaire. Inversement, on trouve au secondaire davantage de projets liés au *développement des compétences* et à la *réussite éducative*.

Figure 1
Les 5 types de projets découlant de la collaboration É-C



Bref, un déploiement de projets qui demandent, on s'en doute, de s'harmoniser avec l'école, de sorte qu'ils puissent s'y insérer en respectant l'ordre et la culture scolaires. De plus, il est rare que les partenariats soient établis directement entre un enseignant et un organisme externe, sans aucune médiation.

Le comment des partenariats

Généralement négociés avec les directions d'école, les projets sont portés par deux types de partenariat. Certains projets relèvent de groupes de partenaires dans des instances de concertation où participent les écoles, comme les tables de concertation locale, les comités de quartier de la Commission scolaire de Montréal, les comités École en santé ou les comités d'action de milieu (CAM) de Québec en forme. Au sein de ces tables ou comités, les acteurs peuvent mettre au point un projet collectif dont on dira qu'il est « concerté ». C'est le cas d'un peu plus du tiers des projets répertoriés dans les neuf écoles. Les autres projets relèvent d'une entente entre l'école et un (ou plus d'un) organisme particulier. Dans ce cas, il y a une mise en commun de ressources et la réalisation des projets est assurée par un organisme coordonnateur. Pour les écoles, ces deux formes de partenariat, **structure d'action concertée** et **arrangement de coordination**, sont deux façons de collaborer avec des organismes de leur communauté qui, dans les deux cas, engagent d'abord la participation des acteurs décisionnels.

Ce que ces projets en partenariat cherchent à faire

Souvent, les projets école-communauté poursuivent simultanément plusieurs buts (socio-sanitaires, scolaires, familiaux, communautaires ou environnementaux). La recherche établit que, pour la majorité de ces projets (60 p. 100), le caractère retenu est **social et de santé**, c'est-à-dire qu'ils visent la prévention et la promotion de la santé, le bien-être global des enfants ainsi que le soutien à leur socialisation et à leur intégration dans le milieu. Ce but est très fréquemment associé aux domaines de l'activité physique, de la culture et du loisir, de même qu'à ceux du développement des compétences des jeunes et du soutien alimentaire et matériel. Par ailleurs, plus du tiers des projets (36 p. 100) poursuivent un but sur le plan **scolaire**, c'est-à-dire qu'ils cherchent à soutenir le parcours scolaire et la réussite des jeunes. C'est le cas pour des interventions telles que l'aide aux devoirs, les stages en entreprise ou le soutien à l'employabilité. Enfin, bien que certains le fassent, les projets recensés sont moins nombreux à poursuivre des objectifs **familiaux** (19 p. 100), **communautaires** (13 p. 100) ou **environnementaux** (5 p. 100); ces projets sont alors plus présents au primaire qu'ils le sont au secondaire. Ainsi, un trait marquant des projets issus des partenariats école-communauté consiste en ce qu'ils visent, par différents moyens, non seulement à enrichir le milieu de vie des jeunes, mais également à le faire dans une perspective de soutien à leur développement global et à leur parcours scolaire. Bien que la majorité des projets se déroule en dehors du temps consacré aux activités scolaires, dans l'espace parascolaire, et bien que leurs buts s'avèrent, somme toute, complémentaires de ceux de l'école – se situant du côté de la socialisation et de l'acquisition de compétences – la plupart agissent néanmoins à la frange du social et du scolaire. Cela étant, quels types de répercussions les projets ont-ils dans l'école? Dans les classes? Et les enseignants y participent-ils?

Des points de rencontre, les partenariats école-communauté et les pratiques des enseignants

Avec le nombre important de projets répertoriés (une quinzaine par école), ceux-ci se révèlent présents et très visibles dans l'enceinte scolaire. Aussi, les enseignants et les autres professionnels de l'école sont-ils de plus en plus sollicités par les activités que l'école met au point avec la communauté, et ce, de multiples façons. En effet, afin que les activités ou les services offerts rejoignent les jeunes ou leurs familles, l'enseignant agit comme vecteur d'information ou encore, il contribue à cibler et à recommander des élèves ou des familles pour des projets ou des services particuliers. En outre, il participe avec ses élèves à différents projets qui se déroulent dans l'école, particulièrement ceux qui visent – comme on l'a vu, ils sont nombreux – le développement des compétences des jeunes. Ces activités demandent souvent que la classe demeure ouverte et nécessitent un investissement ou un réinvestissement des thèmes par l'enseignant ou même sa participation à la planification ou à l'accomplissement de l'activité. En effet, bien que la plupart de ces projets soient insérés de façon ponctuelle dans l'horaire scolaire, certains, comme *Petits-cuistots-Parents en réseau*, ou des activités sportives, comme des ateliers de tennis ou de psychomotricité, sont intégrés dans les programmes scolaires. Ces projets, qui découlent souvent d'une structure d'action concertée, appellent même les membres du personnel enseignant ou des spécialistes à participer à leur planification. À ce jour toutefois, et en plus des arrimages que l'on voit poindre de ce côté, les partenariats école-communauté semblent ne toucher que marginalement la pratique enseignante.

Conclusion

Devant l'inventaire impressionnant d'activités école-communauté dressé par l'étude dont il est ici question, force est de constater que ces

partenariats se sont consolidés et diversifiés au cours des dernières années. Ils traduisent concrètement les orientations et directives gouvernementales en faveur du partenariat, de la mobilisation et de l'ouverture de l'école à la communauté. Le milieu scolaire s'en trouve ainsi peu à peu transformé. Pour les directions, qui sont chargées de les actualiser, nul doute que cette avancée de la communauté dans l'école leur occasionne un surcroît de gestion et de planification qui demande d'avoir recours à la stratégie et au doigté. En effet, le défi à relever est d'ouvrir l'école à la communauté tout en respectant l'autonomie du personnel enseignant. En outre, cette interface avec la communauté, si elle est partout travaillée, se fait de manière inégale et dépend du style et de la vision de la direction. En ce qui concerne les membres du personnel enseignant, l'étude permet de constater que, bien qu'ils participent à plus du tiers des activités déployées par la communauté, cette participation n'influence que peu leurs pratiques.

En fait, les activités dans lesquelles ils s'engagent se situent à la marge de l'enseignement proprement dit, principalement en ce qui a trait au développement des compétences des jeunes. Il en ressort que c'est surtout de l'intégration sociale des jeunes dont il s'agit. De ce côté, il semble qu'un travail conjoint ait commencé à se faire entre le personnel enseignant et la communauté. Celle-ci possède des acquis, entre autres concernant la capacité de faire appel aux parents. La classe et l'enseignement peuvent bénéficier de ces ressources. Si la mission de l'école ne se limite plus seulement à instruire, mais également à socialiser et à qualifier, c'est précisément là que se situe l'espace de coopération entre le personnel enseignant et les partenaires de la communauté. Pour être viable, cette coopération doit se faire dans le respect des rôles et des missions des uns et des autres. Ce faisant, un tel partenariat pourra mieux contribuer à renouveler le regard des membres du personnel enseignant sur les élèves et le milieu d'enseignement auquel ils appartiennent et, potentiellement, exercer une influence, dans le sens d'une plus grande adaptation au milieu, sur leurs choix d'approches socioéducatives et pédagogiques.

M^{me} Chantal Lefebvre est professionnelle de recherche au Centre de santé et de services sociaux-Centre affilié universitaire de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent et M^{me} Angèle Bilodeau est professeure agrégée de clinique, École de santé publique, Université de Montréal, chef du service de développement de la recherche, Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, et chercheure au Centre de santé et de services sociaux-Centre affilié universitaire de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent.

À propos de la recherche...

Les résultats de recherche qui soutiennent le propos avancé dans le présent article s'appuient sur des données colligées dans neuf écoles (quatre du primaire et cinq du secondaire) au sein de quatre territoires montréalais pluriethniques et défavorisés. Des entrevues ont été faites en 2007-2008 avec les directions de ces écoles ainsi qu'avec 96 partenaires de la communauté.

Source : A. BILODEAU, C. LEFEBVRE et autres. *La collaboration école-famille-communauté et les mesures qui en sont issues dans quatre communautés montréalaises pluriethniques et défavorisées*, rapport de recherche, Montréal, CSSS-CAU de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent, 2010.

Le partenariat école-communauté, une avenue essentielle à la réussite éducative

par Daphnée Poirier

Le décrochage scolaire demeure une préoccupation centrale pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Le récent plan ministériel intitulé *L'école, j'y tiens!* (MELS 2009) en témoigne. Une fois de plus, il incite les différents acteurs interpellés par cette réalité à mettre en œuvre des solutions qui favorisent la réussite éducative des élèves.

En constatant que l'école parvient difficilement à assumer seule cette mission, il est clair que le recours à une mobilisation concertée doit être soulevé. En effet, il appert que l'institution scolaire doit faire appel à un soutien plus large dans sa mission d'instruire, de socialiser et de faire acquérir des compétences. Autrement dit, ce soutien doit provenir de la communauté à laquelle l'établissement scolaire appartient, afin qu'il soit adapté aux multiples réalités des élèves.

Dans le texte qui suit, notre objectif est de présenter les conditions de possibilité du partenariat école-communauté en soulevant quelques enjeux qui lui sont inhérents. Nous débutons par circonscrire les diverses influences du milieu social sur la réussite éducative. Par la suite, nous présentons les différentes formes possibles de partenariat et les conditions favorables au fonctionnement d'une équipe en partenariat et, enfin, nous décrivons les défis qui peuvent se présenter à l'équipe qui s'engage dans ce type d'initiative.

La réussite éducative influencée par un tissu social aux multiples visages

Dans les apprentissages quotidiens d'un élève, l'école occupe une première place. La réussite éducative de l'élève demeure un objectif auquel la priorité est donnée; toutefois, force est de constater que le rendement scolaire est également déterminé par des facteurs qui ne se rapportent pas au domaine scolaire. À titre d'exemple : « En milieu défavorisé, on observe que les écarts de rendement et de performance observés chez les élèves peuvent être attribués à plus de 60 p. 100 de facteurs dits hors scolaires. » (Howard et Taylor 2007) En effet, lier uniquement la réussite scolaire à la volonté individuelle et aux compétences des personnes-ressources présentes en milieu scolaire est un processus réducteur. La réussite éducative est attribuable à des facteurs qui débordent l'individu; par exemple, citons les facteurs socioculturels, tels que la pluriethnicité, la situation géographique et les conditions socioaffectives et socioéconomiques des individus. Conséquemment, mettre en avant la réussite éducative nécessite de porter un intérêt à deux échelons. D'une part, cela signifie la nécessité de tenir compte du contexte parental vécu, de la situation géographique où se trouve l'école (contexte urbain ou périurbain : petite ou grande ville; quartier favorisé ou défavorisé; quartier pluriethnique; contexte rural), des organismes, des réseaux et des élus en place qui entourent cette école. D'autre part, cela suppose l'importance de solliciter la collaboration des différents acteurs qui peuvent tisser des liens avec le contexte scolaire.

Vue de la perspective d'un partenariat école-communauté, cette collaboration est une avenue qui permet de repérer les obstacles et les barrières à l'apprentissage auxquels l'élève aura l'occasion de se confronter au cours de son cheminement scolaire. L'école se rapproche de sa communauté et s'ouvre à celle-ci; en conséquence, elle bénéficie de toutes les ressources nécessaires qui faciliteront la participation des élèves, des parents et d'autres personnes-ressources au projet éducatif et, ainsi, favoriseront la rétention de l'effectif scolaire et pareront au décrochage scolaire. Le travail partenarial peut s'effectuer à différents paliers. L'école tisse des liens avec les parents, les organismes communautaires, le milieu municipal, les entreprises, etc. Elle s'ouvre plus largement au « milieu de vie » de l'enfant - milieu dont elle fait partie - de manière à construire un terrain fertile pour répondre, de manière locale et plus adaptée, à la diversité de ses besoins et trouver des pistes de solution. Le milieu de vie permet de repérer à la fois les obstacles, les besoins et la mise en forme de solutions. Par ailleurs, cette ouverture est propice au décloisonnement entre les différents paliers scolaires (primaire, secondaire, collégial, universitaire) et favorise le travail de collaboration entre ces derniers, ce qui contribue à prévenir les difficultés liées, par exemple, au passage de l'un à l'autre (« transition inter ordre ») (Bednarz et autres 2009).

Comment nommer le partenariat?

Plusieurs expressions définissent l'univers rattaché à une situation de collaboration et de partenariat en milieu scolaire. Si les expressions « mobilisation concertée » et « intervention intégrée » (Gaudet et Breton 2009) font davantage référence à une perspective endogène au milieu de l'éducation et à ses experts, le concept de communauté éducative renvoie à une perspective plus large qui est la concertation entre le milieu scolaire et les acteurs initiés et non initiés interpellés par ce dernier. Comme le suggèrent Sheriff et autres (2005, p. 56), la communauté éducative est le « lieu d'interaction de l'ensemble des personnes (enseignants, professionnels, parents, intervenants, élèves, bénévoles, autorité), des organismes et des institutions mobilisés par les missions éducatives de l'école ». Ces approches légèrement différentes s'actualisent dans deux visions dominantes (MELS 2006) : une vision sociale et une vision développementale. Le projet de la première repose davantage sur des acteurs qui « abordent le développement d'un partenariat dans la perspective de leurs propres objectifs et de leur environnement »; par exemple, l'établissement scolaire donne la priorité aux contenus éducatifs. Le projet de la seconde vision s'appuie sur des acteurs qui « portent leur attention sur des problématiques concernant une population commune; ils partagent alors une même approche globale des problèmes à résoudre ».

Ces deux visions qui, surtout, ne sont pas exclusives, colorent différentes missions auxquelles l'école peut donner la priorité. Bien que nous les présentions ici de manière schématique sous forme de trois modèles (MELS 2006), rappelons que la réalité n'est pas figée et que ces perspectives se recoupent, se fondent et cohabitent. L'**école partagée** est davantage animée par une vision sociale dont le but principal est de régler des enjeux d'ordre administratif. Par exemple, cette relation est fondée sur le partage de biens (locaux, équipement) et sur leur usage. L'**école élargie** est définie également un peu plus par une vision sociale, bien que ses enjeux soient concentrés sur les aspects éducatifs et sur les services pouvant faciliter sa mission éducative. Finalement, il y a l'**école réseautée**, qui est portée par une vision développementale répondant davantage à des enjeux sociaux.

Malgré ces nuances et ces légères divergences en ce qui a trait aux priorités qui peuvent teinter la mission d'un établissement scolaire et de ses personnes-ressources, l'idée selon laquelle l'école pourrait être partie prenante d'une communauté porteuse d'un projet commun et être

guidée par le contexte d'un travail de collaboration incite les différents chercheurs à conclure que le travail en intervention doit subir une transformation sur le plan de ces structures, dans les rapports entre les acteurs, et qu'il nécessite de faire appel à un ensemble cohérent, intégré et à multiples paliers (C. Raffo et autres 2007).

Une équipe issue de la communauté et centrée sur les ressources en place

Comme nous l'avons vu précédemment, le travail de collaboration doit prendre appui sur une équipe qui vient du milieu (Howard et Taylor 2007). Une équipe se définit comme un groupe d'individus *interagissant* dans le but de se donner une cible commune, c'est-à-dire faire converger les efforts de tous et chacun, et se soucier d'une répartition égalitaire des différentes tâches. Cette définition fait ressortir trois caractéristiques essentielles inhérentes à une équipe de travail : a) avoir une cible commune : un but ultime à atteindre, un produit final à concrétiser; b) doter chacun des membres de l'équipe d'une tâche à accomplir : une opération qui s'appuie sur les moyens, ressources et outils de chacun ainsi que sur une marche particulière à suivre; c) faire converger les efforts de chacun des membres et favoriser une collaboration dans l'accomplissement des tâches, laquelle s'exerce dans un climat de travail sain et de solidarité. Les conditions de succès inhérentes à l'accomplissement du travail de collaboration exigent une coopération la plus égalitaire possible de chaque personne-ressource de manière à contrer les rapports de force et les dynamiques hiérarchiques qui peuvent surgir. Il est important qu'un sentiment de coresponsabilité se manifeste parmi tous les différents acteurs. Cela est possible, entre autres, grâce à la reconnaissance de l'apport de tous les acteurs, qu'ils soient experts, professionnels ou non professionnels, et par la participation de chaque membre de l'équipe dès le début du processus. Le processus peut être résumé comme suit : repérage, opérationnalisation et recommandations.

Howard et Taylor (2007) proposent, sous forme d'un tableau comparatif, les modes de fonctionnement des équipes d'intervention existantes.

Tableau 1 : Des équipes aux fonctions différentes¹

<p>Équipe axée sur l'individu (A Case-oriented Team) Se concentre sur des individus précis en portant un regard particulier sur l'élève.</p> <p>Exemples de fonctions occupées par ce type d'équipe :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ service d'accueil et recommandation d'élèves; ■ suivi des plans individualisés; ■ recommandation en psychologie; ■ recommandation en orthopédagogie; ■ suivi des progrès de la personne; ■ suivi par étude de cas. 	<p>Équipe axée sur les ressources système (A Resource Oriented Team)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Met l'accent sur tous les élèves. ■ S'intéresse aux ressources, aux programmes en place et à l'ensemble des systèmes dans la perspective de réduire les effets des barrières à l'apprentissage et, ainsi, favoriser le développement global des élèves. <p>Exemples de fonctions occupées par ce type d'équipe :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ récolte de données diverses (transport, âge, scolarité, etc.) qui permettent de mieux comprendre les réalités locales; ■ organise une cartographie des ressources de l'école et de la communauté en faisant ressortir le plus possible les liens entre les différentes ressources; ■ établit une courte liste des besoins les plus pressants à régler; ■ propose un modèle de coordination et d'intégration des ressources scolaires et communautaires; ■ réfléchit à la manière de consolider les programmes existants et articule, le cas échéant, le développement de nouveaux services; ■ effectue des recommandations pour améliorer l'offre de service.
---	---

Les défis liés au travail de collaboration

Évidemment, le regroupement de différents acteurs ne s'effectue pas sans heurts. La mobilisation à multiples niveaux est idéale, bien qu'elle demande une logistique importante et repose essentiellement sur une perspective volontariste. Il est nécessaire de tenir compte des défis organisationnels, logistiques, fonctionnels, etc., qui peuvent émerger. Howard et Taylor (2007) suggèrent différents mécanismes concrets qui permettent de les contrer. Par exemple, sur le plan organisationnel interne de l'équipe, ils soulignent l'importance de nommer une personne habile à recentrer les idées de l'équipe (*leader/facilitator*) lorsque celle-ci est dispersée et une autre pour colliger, par écrit, les décisions prises et rappeler aux membres les échéanciers de travail. Ils rappellent également l'importance de tenir des rencontres à une fréquence soutenue qui permet de conserver les circonstances favorables de l'investissement de chacun et qui vient rythmer leur travail. Et ils suggèrent la formation de sous-comités, si les membres jugent que cela peut rendre plus efficace leur mode de fonctionnement. Les sous-comités peuvent ainsi mettre au centre de leur préoccupation des dossiers particuliers (la cyberintimidation, le taxage, l'accueil des nouveaux arrivants, etc.), de même que proposer des activités et des projets alternatifs et novateurs liant les besoins des élèves et les ressources de la communauté : organiser des journées portes ouvertes où les élèves peuvent aller visiter des entreprises, des ateliers d'artistes; mise en place d'une structure privilégiant l'engagement communautaire des élèves dans leur quartier et leur village en misant sur leurs préoccupations et leurs habiletés (participation à la construction d'un planchodrome (*skate park*), aide aux devoirs des plus jeunes, entretien du jardin communautaire, etc.).

En somme, les auteurs insistent sur l'importance pour l'équipe de privilégier les échanges avec les différentes instances définies et non définies (administratives, participatives, services pédagogiques, organismes, etc.) du milieu scolaire et communautaire et de s'y investir de manière à tisser des liens entre l'école et la communauté. Par exemple, selon les auteurs, il est primordial de nommer, dans l'organisme de participation des parents (OPP), des membres de l'équipe d'intervention au conseil d'établissement, et de créer des lieux privilégiant la communication régulière avec les spécialistes (orthopédagogues, orthophonistes, conseillers pédagogiques). Il faut également établir des ponts avec les différents organismes culturels, politiques et sociaux de la communauté (organismes communautaires, maison des jeunes, services sociaux locaux, administrations et élus municipaux, etc.).

Pour terminer... Croire à un partenariat école-communauté et l'appliquer

Croire à l'efficacité d'un partenariat école-communauté nécessite de passer outre aux barrières qui sont primordialement d'ordre idéologique et organisationnel. Les différents acteurs qui peuvent être interpellés par la réussite scolaire des élèves objecteront, par exemple, que le manque de temps occasionne un problème de taille pour la création d'un groupe d'intervention à multiples ressources. Par exemple, d'une part, en ce qui concerne les enseignants, le temps alloué à la préparation des cours est restreint et leur permet difficilement d'avoir des moments de libération pour participer à des rencontres; le manque de spécialistes et de ressources professionnelles sur le terrain rend la

tâche d'enseignement d'autant plus difficile. D'autre part, l'équipe-école doit admettre que le fait d'être soutenue par la communauté dans laquelle elle exerce ses activités est bénéfique à différents paliers et à long terme. L'école trouve son prolongement dans une communauté riche et elle se doit d'en tirer les bénéfices. Pour ce faire, il est primordial que l'école s'ouvre et tisse des liens durables avec cette communauté.

Différentes initiatives de partenariat école-communauté voient le jour un peu partout. Certaines sont bien instaurées, d'autres sont à l'étape de l'éclosion. Elles prennent diverses formes, toutefois; ce qui est gage de réussite est l'idée que le travail de collaboration doit être organisé de manière à privilégier une synergie et une discussion entre les différentes personnes-ressources. Bon nombre d'entre elles témoignent des répercussions positives de ces initiatives pour la pratique en milieu scolaire et pour la valorisation du rôle des parents et de la communauté dans le projet éducatif. Une clé de la réussite de tels projets est la possibilité d'échanges autour de situations concrètes; par exemple, les mises en situation constituent une porte d'entrée intéressante pour entreprendre des échanges entre les personnes-ressources de différents milieux. Rappelons un truisme : si chaque personne se sent engagée dans un projet, elle désirera y participer; cela devient possible, notamment, dans le contexte d'un esprit d'ouverture et de vision à long terme.

M^{me} Daphnée Poirier est journaliste pigiste.

Références bibliographiques

- BEDNARZ, N. « Pour une plus grande harmonisation dans la transition du primaire au secondaire en mathématiques », dans le *Bulletin de l'Association Mathématique du Québec (AMQ)*, vol. XLIX, n^o 1, 2009, p. 7-18.
- GAUDET, J., et A. BRETON. *Recension des programmes d'intervention visant le mieux-vivre ensemble : Qu'est-ce qui favorise leur efficacité et leur implantation?*, Montréal, Institut Pacifique/Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009.
- HOWARD, S., et L. TAYLOR. *Resource-Oriented Teams: Key Infrastructure Mechanisms for Enhancing Learning Supports*, Rev. August. Department of Health and Human Services, 2007.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *L'école en partenariat avec sa communauté : synthèse d'une étude exploratoire*, Gouvernement du Québec, 2006.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *L'école, j'y tiens! : Tous ensemble pour la réussite scolaire*, Gouvernement du Québec, 2009.
- RAFFO, C., et autres. *A Review of Research on the Links between Education and Poverty*, Joseph Rowntree Foundation, UK, 2007.
- SHERIFF, T., et autres. *Des efforts conjugués pour développer un partenariat école-parents-intervenants-communauté en vue de la réussite scolaire des élèves en difficulté*, Centre jeunesse de Québec, Direction du développement de la pratique professionnelle, Beauport, 2005.

1. Adapté de S. HOWARD et L. TAYLOR, *Resource-Oriented Teams: Key Infrastructure Mechanisms for Enhancing Learning Supports*, Rev. August. Department of Health and Human Services, 2007.

Un engagement collectif pour une réussite éducative, ou l'apprentissage tout au long de la vie

Henry Hoppe

En se généralisant, l'école a été considérée pendant longtemps comme un moyen pour rééquilibrer les inégalités sociales, de sorte que toute la population puisse recevoir une éducation donnant accès à une réussite sur le plan social (Bourdieu et Passeron 2005). Nous prenons soin ici d'éviter d'alimenter la polémique entre l'école privée, dite pour les riches, et l'école publique, celle des autres.

Au Québec, si la mission de l'école est triple, soit instruire, faire acquérir des compétences et socialiser, son objectif est unique; il vise la réussite. Cette réussite est multiforme et complexe tant par la diversité des parcours scolaires des élèves que par l'adéquation de ces parcours à un projet de vie sur le plan personnel et professionnel. Justement, cet objectif de réussite à l'école fait de l'éducation un enjeu fondamental. Au Québec et partout ailleurs, il n'existe plus aucun doute : la fréquentation de l'école est incontournable; plus précisément, l'éducation devient alors une priorité à l'échelle planétaire¹.

Cette éducation, qui suscite aujourd'hui des intérêts politiques, économiques, sociologiques, démographiques, etc., place l'école dans une position d'obligation de résultat, dans la mesure où les investissements² doivent être rentabilisés. Ainsi, considérée comme un bien marchand, l'école est évaluée par la réussite qui devient le baromètre de son état de santé. De quelle réussite s'agit-il? Est-elle la même pour tous, partout?

Dans un précédent article³, nous évoquions la question de savoir si l'école, pour les jeunes issus des communautés autochtones, est une chance pour leur avenir ou une destruction pour leur culture, pour leur identité. Si notre propos dans le présent article ne consiste pas à répondre directement à cette question (nous y reviendrons dans un autre écrit), nous aborderons tout de même un élément de réponse à travers ce thème de *la réussite éducative, un engagement collectif*. En fait, nous présenterons les apprentissages selon la perspective des peuples autochtones et nous constaterons à quel point la communauté est engagée dans le processus éducatif; par conséquent, nous verrons ce qu'est la réussite pour ces communautés autochtones. Auparavant, arrêtons-nous un instant sur le thème de la réussite.

De la réussite scolaire à la réussite éducative

Au cours des années 1970, l'élève en échec était à la fois la cause et la préoccupation des problèmes auxquels était confrontée l'école. Puis, progressivement, au cours des années 1980 et 1990, la figure de l'élève en difficulté va lui succéder. Précisons que cette nouvelle désignation nous paraît recouvrir deux évolutions. D'une part, l'image présentée par l'*élève en difficulté* tend à être moins affligeante et, surtout, moins désespérante dans la mesure où elle donne les arguments d'une mobilisation pour affronter les difficultés qui, en principe, peuvent être surmontées. D'autre part, la pluralité des difficultés donne à penser à une complexité quant à sa nature, donc à faire appel à une pluridisciplinarité en ce qui a trait aux champs d'intervention; aussi – nous dirons même surtout – nous pouvons alors envisager, comme nature, la dimension psychiatrique à laquelle seraient confrontés un certain nombre de jeunes. D'ores et déjà, certains acteurs qui évoluent dans la sphère scolaire préfèrent parler de *lutte pour la réussite*, plutôt que de *lutte contre l'échec scolaire*, tout comme est évoquée la *persévérance scolaire* plutôt que le *décrochage scolaire*. C'est depuis quelques années cependant que cette perspective de *réussite* s'impose dans les textes comme dans les discours.

Indiscutablement, présenter le problème en laissant percevoir des succès possibles dans cette lutte est une perspective plus positive et plus optimiste, tout en étant plus offensive. Mais force est de constater que cette représentation mentale ne suffit pas à modifier les pratiques. Par conséquent, si, aujourd'hui, on parle de plus en plus de réussite éducative (surtout pour les élèves en difficulté) que de réussite scolaire, ce n'est pas que l'école, malgré les nombreuses vicissitudes qui y ont cours, ne soit plus capable d'assurer la réussite scolaire de ses élèves, mais plutôt qu'elle voit élargir son champ d'intervention et d'influence. La réussite scolaire demeure la référence dans le « métier » d'élève, mais la réussite éducative ouvre à l'élève des perspectives qui, auparavant, étaient inexistantes ou alors intimement liées à la réussite scolaire.

En faisant justement une distinction entre la réussite éducative et la réussite scolaire, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE)⁴ marque le caractère plus englobant de la réussite éducative par rapport à la réussite scolaire (2002).

Cependant, la réussite scolaire, qui serait d'ordre plus quantitatif du fait qu'elle se mesure par des résultats scolaires et par l'obtention d'un diplôme, ne s'opposerait nullement à la réussite éducative qui elle, est plus qualitative et ferait donc référence à la notion de projet, à la réalisation de la personne et à son développement personnel.

La réussite scolaire

La réussite scolaire couvre une réalité plus restreinte et plus ciblée en matière de notes, de pourcentages, de certificats, d'attestations ou de diplômes. On parle de réussite scolaire pour l'élève qui satisfait aux exigences d'un programme d'études préalablement défini à des fins d'acquisition, puis de développement des compétences, ce qui, par la suite, l'autorise à poursuivre ses études, du primaire au secondaire, du secondaire au collégial, du collégial aux études supérieures, ou alors à s'intégrer dans le marché du travail. Cette poursuite des études de l'élève permet de mesurer sa réussite scolaire par ses résultats et par les diplômes obtenus à la fin d'un cours ou d'un programme. Cette réussite est également mesurée par l'atteinte des compétences à acquérir, par la fréquentation des cours ou d'un programme d'études, et par la satisfaction aux exigences attendues au regard de la formation reçue. Reconnues ou privilégiées, les définitions de la réussite scolaire reposent donc sur des normes. Dans la planification des apprentissages et dans l'offre d'enseignement, il importe d'accorder une attention toute particulière à ces normes. Les évaluations serviront alors à démontrer la réussite des élèves, des enseignants et du système tout à la fois (Stiggins 2002).

Enfin, et c'est ce qui lie la réussite scolaire à la réussite éducative, selon le Conseil supérieur de l'éducation, la réussite scolaire « est la

principale clé de l'avenir personnel, social et professionnel de chacun. C'est elle qui, à chaque étape, témoigne que l'élève ou l'étudiant a acquis les compétences et les habiletés désirées » (2002, p. 45).

La réussite éducative

Les difficultés de l'élève commençant à ne plus être entièrement attribuées à l'école, le principe de la réussite se transforme progressivement et la prise en considération tend à être plus étendue, plus globale. L'institution scolaire et ses acteurs, qui, pendant longtemps, se sont montrés hermétiques par rapport à une coopération, rompaient avec cette pratique de « vase clos scolaire ».

Peu à peu, mais non sans mal ni résistances, l'école apprend à travailler avec d'autres, dont la collaboration au fil des années se révèle d'autant plus indispensable que l'école admet son impuissance à affronter, toute seule, un certain nombre de problèmes qui ne dépendent pas d'elle, mais qui entravent quotidiennement son action. C'est le cas, par exemple, de certains élèves qui vivent dans des conditions telles qu'ils ne sont pas disponibles pour les apprentissages scolaires; on peut aussi évoquer la violence sociale dont ils sont les victimes et qui contamine la vie des établissements scolaires.

La réussite affiche une vision large, qui s'étend au-delà du cadre scolaire et englobe autant la réussite personnelle que la réussite professionnelle; elle devient alors éducative et se mesure surtout par des indicateurs d'ordre qualitatif. Selon le CSE, il s'agit « d'un processus continu qui vise à adapter ou à ajuster les différents composants du système d'éducation, de manière à reconnaître et à prendre en compte la diversité des besoins de tous les élèves, et à favoriser le développement du plein potentiel de chaque personne dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie » (2002, p. 47). Nous voyons donc le caractère complexe, polysémique et multidimensionnel de la réussite éducative.

Parler de réussite éducative nous semble alors plus en adéquation avec le sens premier de l'école qui est de former des individus ayant des connaissances et pouvant développer des aptitudes apprises ou stimulées, leur permettant d'harmoniser les savoirs avec un savoir-être pour produire un savoir-faire. C'est une réussite qui passe par des apprentissages s'inscrivant dans un continuum relationnel spatio-temporel beaucoup plus que dans un programme, et qui se font tout autant par l'école en tant qu'institution éducative que par la communauté en tant que premier creuset d'éducation de l'individu. C'est ce qui se nomme l'apprentissage tout au long de la vie.

L'apprentissage tout au long de la vie ou le modèle autochtone

À l'instar du peuple Eeyou⁵ de la Baie-James, le savoir autochtone repose sur l'observation, l'expérience, l'expérimentation, l'enseignement et la mémoire collective, et il est transmis par la tradition orale, les contes, les cérémonies, les chants, etc. Cet usage, les enfants et les jeunes en général l'apprennent par imitation des Anciens, et ce, en les observant ou encore au moyen d'une mise en situation pratique plus ou moins encadrée.

Pour les garçons et les filles, la pêche, la chasse, la couture ou la cuisine s'apprenaient partout où la vie de la communauté le permettait. Du fait que ces peuples étaient nomades, les apprentissages étaient faits et les enseignements, donnés, selon ce que permettaient l'environnement, la nature et la vie prise de façon plus globale.

Comme l'exprimait si bien Assiniwi : « L'Amérindien vivait en communauté, ne se considérait que locataire du sol, et qu'un membre ordinaire de la nature dans laquelle il vivait. Il préférerait se conformer aux lois naturelles plutôt que de vouloir dompter cette nature. Il considérait la liberté de l'être comme la chose la plus chère à son cœur et était toujours prêt à partager ce qu'il possédait. » (1974, p. 38)

Avec la colonisation et l'imposition de l'école, c'est toute la structure sociétale traditionnelle qui a été bouleversée. S'appropriant leur système éducatif avec la Convention de la Baie-James et du Nord québécois (1975)⁶, le peuple Eeyou se donnait l'espoir de continuer à vivre et à faire vivre sa culture et ses traditions, dans un contexte moderne, mais avec des principes et des normes élaborés par ses ancêtres et donnant tout leur sens à l'éducation de ses enfants. Ils réalisent qu'en dépit du traumatisme, encore très présent dans la conscience collective, qu'elle a causé avec ses internats⁷ pour les enfants autochtones, « l'école des blancs » s'impose et sa fréquentation devient quasi incontournable aujourd'hui.

En conséquence, associer l'engagement collectif à la réussite éducative, c'est, pour eux, prendre conscience que si l'école dans sa forme actuelle est remise en question, elle l'est encore plus pour les jeunes autochtones. Un regard sur les taux d'échec et de décrochage scolaire chez les jeunes autochtones par rapport à la moyenne provinciale ou fédérale nous donne une idée claire de la dimension de l'inadéquation de l'école telle qu'elle est conçue et perçue aujourd'hui (Statistique Canada 2000; Conseil canadien sur l'apprentissage 2007).

C'est donc inévitablement que sont élaborés et appliqués des programmes d'études qui tiennent compte de la culture des autochtones et des programmes linguistiques et culturels orientés vers la communauté, en plus de leur donner les ressources pour créer leurs propres établissements d'enseignement. S'appuyant sur les principes et valeurs de l'apprentissage tout au long de la vie, les autochtones, à l'image du peuple Eeyou de la Baie-James, élaborent tant bien que mal de véritables moyens pour améliorer le bien-être et le quotidien de la communauté.

Cela est d'autant plus important qu'à juste titre, ils souhaitent définir eux-mêmes les outils et les paramètres d'évaluation de leurs actions éducatives à l'école.

Parler de réussite éducative, c'est, indiscutablement, évoquer une appropriation communautaire, fruit du travail de tous ses membres.

L'école est adaptée pour faire de la place à la tradition qui, pour sa part, se conjugue avec les programmes d'enseignement. En tant qu'institution qui a symbolisé l'arme destructrice de la culture et de l'identité autochtone, l'école doit sortir de son carcan propice à l'assimilation et s'ouvrir à la communauté afin de permettre que les apprentissages pour les jeunes se fassent tout au long de la vie et qu'ils se situent dans ce qui est nommé un apprentissage holistique.

L'apprentissage holistique

« Aux yeux des Premières Nations, l'éducation est un processus qui s'étale tout au long de la vie et doit reposer sur une approche holistique, compte tenu des dimensions spirituelle, émotionnelle, physique et intellectuelle du développement de l'être humain. » (Battiste et McLean 2005, p. 3)

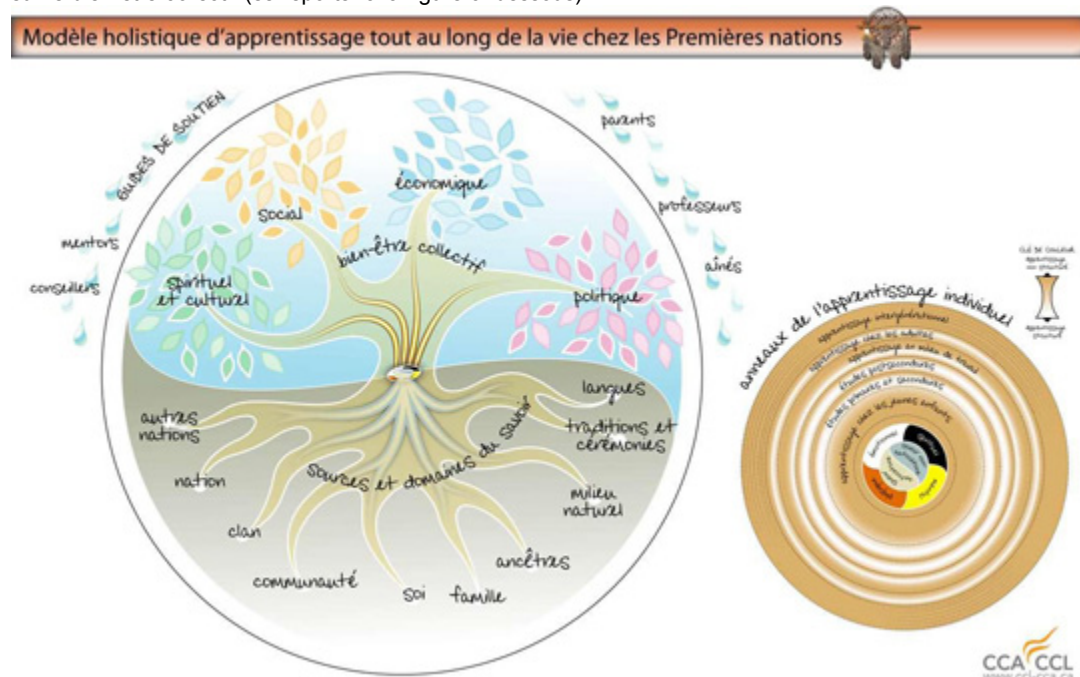
Chez les peuples autochtones, l'apprentissage tout au long de la vie selon le modèle holistique met en lumière les relations fondamentales qui ont cours entre les apprentissages et l'existence même de la communauté. Comme nous l'évoquions ci-dessus, malgré les « torts » causés par l'école⁸, les autochtones ont pris conscience que leur survie en dépendait. Toute la question pour eux est de savoir comment agencer école et apprentissage tout au long de la vie, car cette perspective reflète véritablement leur conception de la réussite. Selon Richardson et Blanchet-Cohen (2000), pour les communautés autochtones, parler de réussite des apprentissages, c'est se réapproprier leur culture par l'éducation et par l'autoréalisation collective.

Pour les jeunes autochtones, ne pas se reconnaître aujourd'hui dans l'école eurocentrique telle qu'elle leur est présentée, c'est être confrontés à un vide identitaire, à une carence culturelle. Par exemple, en introduisant dans la poursuite des études, comme cela se fait à l'école James Bay Eeyou de Chisasibi, des semaines de culture crie ou des journées de *goose break*, c'est tenter une combinaison entre l'ailleurs et le local, entre l'étranger et l'autochtone.

Nous pensons qu'introduire cette combinaison, c'est permettre aux principes de l'apprentissage tout au long de la vie dans une perspective holistique de prendre tout son sens et de donner à la problématique de l'évaluation de la réussite des apprentissages cette dimension élargie reconnue par les auteurs (Corbière 2000; Richardson et Blanchet-Cohen 2000) en ce qui concerne la réussite éducative. « En dépit des innombrables tentatives de réforme scolaire qui ont jalonné les deux dernières décennies du XX^e siècle, des écarts de résultats entre

groupes d'élèves subsistent en fonction du revenu, de la race et de l'appartenance ethnique. Un fort pourcentage d'élèves autochtones se trouve en effet au bas de l'échelle des résultats. » (Johnson 2002, p. 4)

L'apprentissage, tel que le conçoivent les peuples autochtones, a pour but de faire honneur à la Terre et de la protéger, tout en assurant la pérennité de la vie. C'est le lien vital entre l'être humain et la Terre (Assiniwi 1983). En se servant de la représentation imagée d'un arbre plein de vie, le modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie est symbolisé par le caractère organique et, surtout, régénérateur de l'apprentissage pour les membres de la communauté. Par ses racines et par ses branches, cet arbre détermine les cycles de l'apprentissage chez l'individu, tout en définissant les éléments qui vont exercer une influence sur l'apprentissage individuel tout autant que sur le bien-être collectif (se reporter à la figure ci-dessous).



Source : Conseil canadien sur l'apprentissage - Centre du savoir sur l'apprentissage chez les autochtones, 2007.

L'apprentissage holistique fait émerger la relation fondamentale qui a cours entre le bien-être de l'ensemble de la communauté et les apprentissages. Le fait que le savoir autochtone n'est pas fragmenté en spécialités ne signifie pas qu'il n'est pas rationnel. Cela signifie plutôt qu'il est fondé sur la conviction que tous les éléments sont interreliés et qu'ils doivent être pensés en fonction de ce rapport mutuel. Afin d'assurer harmonie et équilibre, cette approche holistique accorde à la pensée rationnelle la même importance qu'elle donne aux croyances spirituelles de l'individu et aux valeurs de la communauté (Augustine 1997).

Selon les jeunes autochtones que nous avons rencontrés et avec lesquels nous avons travaillé, l'apprentissage holistique, s'il était véritablement pris en considération par leurs enseignants à l'école, leur permettrait bien aisément de faire le lien entre ce qu'ils apprennent en classe et ce qu'ils apprennent dans la communauté.

« Quand je pose un piège dans les bois, je sais que ce n'est pas seulement un animal que je veux capturer. Je sais que je participe à la vie sur Terre qui ne s'arrête pas. C'est mon père qui me l'a appris et lui, c'est son père qui lui a appris », nous dit Awish (jeune homme cri âgé de 15 ans).

« À l'école, je voudrais que mes professeurs essayent de m'expliquer les choses pour que je les comprenne dans ma culture », ajoute Kena (jeune homme cri âgé de 13 ans).

« Moi, j'essaie toujours de comprendre dans ma culture ce que j'apprends à l'école... Mais j'y arrive presque jamais; alors, je me dis que ce n'est pas très important », nous fait remarquer Ishta (jeune adolescente cri âgée de 14 ans).

« Même si elle est très gentille, mon enseignante, moi je crois ce que me dit ma communauté plus que ce que dit mon enseignante en classe », lance Elma (jeune fille crie âgée de 12 ans).

Pour Pash (jeune adolescente crie âgée de 13 ans) : « C'est ma communauté qui m'apprend plus de choses qu'à l'école; et plus tard, si je réussis, c'est ma communauté qui sera gagnante. »

Pour eux, dans leurs représentations culturelles, le monde est un TOUT et les apprentissages qu'ils y font s'inscrivent dans un cycle de communication et d'échanges interactifs multidirectionnels avec la Terre. Pour les autochtones, et plus pour les jeunes aujourd'hui, l'apprentissage dans la communauté ou à l'école est une activité dynamique. C'est un processus adaptatif inspiré des principaux éléments du savoir traditionnel et moderne. Cet apprentissage s'étend bien au-delà de la famille, de la communauté, de la nation; il atteint même la Création. Les connaissances ne sont pas hiérarchisées en utilisant des termes comme compétences ou spécialisation dans une discipline. Le **Savoir**, y compris le savoir scolaire, la connaissance de la langue, de la culture et des traditions ainsi que toute forme de vie humaine, animale, végétale et spirituelle sont intimement liés en raison de leur source commune, le Créateur.

En conclusion

Dans le processus d'apprentissage et, plus globalement, dans la réussite éducative des enfants, la famille et la communauté jouent un rôle pédagogique tout autant qu'éducatif. Ce rôle sera déterminant tout au long de la vie de ces enfants.

Aujourd'hui encore, malgré toutes les difficultés auxquelles sont confrontées les familles autochtones, les parents restent les premiers à assumer l'éducation des enfants à la maison, et ils sont appelés à travailler en collaboration avec l'école. Les « Anciens », appelés également les aînés, ne sont pas en reste. Au contraire, ils sont engagés eux aussi activement dans l'apprentissage tout au long de la vie. Ils enseignent les responsabilités, le respect et les rapports au sein de la famille et de la communauté, de même que les rapports avec toute forme de vie; ce qui, indéniablement, permet de solidifier et de dynamiser les liens intergénérationnels tout en structurant les valeurs identitaires.

Comme le font les griots dans la tradition mandingue en Afrique, les Anciens, chez les autochtones, transmettent aussi les connaissances à travers les récits, les contes et légendes, les allégories ou les poèmes ancrés dans la tradition; ils contribuent ainsi, de manière fondamentale, au développement de contextes d'apprentissage dans la famille, dans la communauté et aussi à l'école. Le passé et le présent, la tradition et la modernité s'inscrivent dans un continuum, dans un cercle de vie où *il faut tout un village pour élever un enfant*; ainsi, la réussite éducative devient un engagement collectif.

En perte de repères, nos écoles aujourd'hui ont tout à gagner à s'inspirer de cette approche de l'apprentissage tout au long de la vie.

Somme toute, cet apprentissage, en allant au-delà de la dimension culturelle et linguistique primordiale pour la survie des peuples autochtones, rétablit la famille et la communauté dans ses dimensions éducatives en faisant d'elles les premières partenaires de leur engagement pour la persévérance scolaire et, surtout, pour la réussite éducative de chaque élève. *Instruire, faire acquérir des compétences et socialiser* deviennent alors une mission partagée avec un plus grand potentiel de succès.

M. Henry Hoppe est psychopédagogue et chargé de cours au Département d'éducation et de formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal.

Sources bibliographiques consultées

- ASSINIWI, B. *Histoire des Indiens du haut et du bas Canada*, Montréal, Leméac, 1973.
- ASSINIWI, B. *Il n'y a plus d'Indiens*, Montréal, Leméac, 1983.
- AUGUSTINE, J. S. *Traditional Aboriginal Knowledge and Science versus Occidental Science*, Bureau de la Convention de la biodiversité (BCB), Environnement Canada, 1997.
- BATTISTE, M. et S. MCLEAN. *State of First Nations learning*, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2005.
- BOURDIEU, P. et J. C. PASSERON. *La reproduction, Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de Minuit, 2005 (première édition : 1970), 280 p.
- BUELL, O. B. *L'école industrielle indienne*, Ottawa, Archives nationales du Canada, 1884.
- COMMISSION SUR LES PEUPLES AUTOCHTONES. *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*, Ottawa, ministère des Approvisionnement et Services, vol. 3, 1996., p. 434.
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières Nations, les Inuits et les Métis*, Ottawa, 2007.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 2002.
- CORBIÈRE, A. *Reconciling Epistemological Orientations: Toward a Holistic Nishnaabe (Ojibwe/Odawa/Potawatomi) Education*, 2000, ERIC document reproduction service, n° ED467707.
- JOHNSON, R. *Using Data to Close the Achievement Gap: How to Measure Equity in our Schools*, Thousand Oaks (Californie), Corwin Press, 2002.
- RADIO-CANADA. *Amorphose de l'Indien*, Les archives de Radio-Canada, 2005.
- RICHARDON, C. et N. BLANCHET-COHEN. « Post-secondary education programs for aboriginal people: Achievement and issues », *Canadian Journal of Native Education*, vol. 24, n° 2, 2000, p. 169-184.
- STATISTIQUE CANADA. STATISTIQUE CANADA, 2000.
- STIGGINS, R. « Assessment crisis: The absence of assessment FOR learning », *Phi Delta Kappan*, vol. 83, n° 10, 2002, p. 758-765.

-
1. *Éducation pour tous*, Conférence de Jomtien, Thaïlande (du 5 au 9 mars 1990).
 2. Au Québec, avec presque 15 milliards de dollars, l'éducation est le deuxième poste budgétaire après la santé (Plan budgétaire 2009-2010).
 3. « L'intro-violence vécue par les jeunes autochtones », *Vie pédagogique*, n° 156, décembre 2010.
 4. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La gouverne de l'éducation, priorités pour les prochaines années*, rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 2002.
 5. Le peuple cri : population autochtone de langue algonquienne qui, au Québec, est répartie en neuf communautés situées dans le nord de la province. Peuple des Premières Nations d'Amérique du Nord, les Cris se trouvent également en Ontario, au Manitoba et en Saskatchewan. Se nommant eux-mêmes Eeyou, qui signifie « homme » ou « être humain », ils sont gérés, depuis les accords de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois en 1975, par le Grand Conseil Cri ou Eeyou Istchee, créé en 1974.
 6. Entente, en 1975, entre le gouvernement du Québec et les Cris et les Inuits sur les revendications territoriales, sur les droits exclusifs de chasse, de pêche et de piégeage, ainsi que sur l'autonomie politique, administrative et éducative. Se reporter au document intitulé *Convention de la Baie-James et du Nord québécois et conventions complémentaires* (édition 1991), Les Publications du Québec, Québec, 1991.
 7. Internats ou pensionnats autochtones : des institutions éducatives coloniales visant l'assimilation, dirigées essentiellement par des religieux, qui internait des enfants autochtones âgés de 5 à 16 ans, arrachés de force à leur famille et sortis des réserves afin de leur inculquer une éducation et des valeurs occidentales. Les premiers pensionnats ont vu le jour au Canada en 1879 et le dernier fut fermé en 1996.
Voir : « Les pensionnats indiens : l'enfance déracinée ». Archives Radio-Canada : <http://archives.radio-canada.ca/societe/education/dossiers/711-4187/> et <http://lebatondeparole.e-monsite.com/rubrique,pensionnats-autochtones,547336.html>.
 8. Pour sa part, la Commission royale sur les peuples autochtones concluait, en 1996 : « Malgré les expériences douloureuses qu'ont connues les Autochtones dans les systèmes d'éducation, ils considèrent toujours que l'éducation est la clé de leur avenir. Ils sont également déterminés à ce que l'éducation tienne ses promesses. » (Canada, Commission royale sur les peuples autochtones, *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*, Ottawa, ministère des Approvisionnement et Services, vol. 3, p. 434.)

Matthias Pepin

Introduction

Au Québec, l'introduction de l'entrepreneuriat au sein du Programme de formation de l'école québécoise (MELS 2001) n'est pas étrangère aux mutations de la société québécoise. À titre d'exemple, on pourrait souligner les transformations du marché du travail, où l'attention porte désormais sur la compétence professionnelle du personnel en tant que gage de sa flexibilité, de sa mobilité ou encore de son employabilité (Bouteiller et Gilbert 2005; Le Boterf 2000). Au-delà de cette référence aisée à l'évolution du marché de l'emploi, la visée entrepreneuriale contenue dans le programme de formation renvoie également à l'idée de rendre les élèves acteurs de leur devenir, en favorisant leur prise de responsabilité et leur autonomie face aux apprentissages. En ce sens, la portée éducative de l'approche entrepreneuriale, nous le verrons, est une invitation pour les élèves à prendre conscience du monde qui les entoure et à se donner les moyens d'agir sur leur environnement de manière adéquate et structurée. Par là, on pourrait donc également mettre en avant que l'introduction de l'entrepreneuriat en éducation révèle l'importance réaffirmée pour l'école de former des citoyens responsables et outillés pour prendre en main l'avenir de la société (MELS 2001). Inscrire l'entrepreneuriat dans ce paysage culturel est une incitation à amener l'élève à se poser ces questions fondamentales : Quelle est ma place dans un monde en évolution? Quels moyens puis-je me donner pour agir sur le monde en harmonie avec ce que je suis et ce que je veux devenir? À travers la réalisation d'expériences entrepreneuriales dès le plus jeune âge, on viserait à ce que l'élève prenne conscience de son potentiel, développe son pouvoir d'action et opère des choix pour construire son avenir personnel et professionnel. Mais comment y parvenir? Et sur quoi baser les interventions? Ces deux questions seront explorées dans le présent article.

L'entrepreneuriat en éducation : de quoi parlons-nous?

L'approche entrepreneuriale est une approche pédagogique contemporaine de la réforme de l'éducation¹. Elle s'inscrit dans le programme à titre de domaine général de formation (DGF), au même titre que « environnement et consommation », par exemple. Ces DGF regroupent des problématiques sociales qui invitent à aborder les apprentissages dans leur contexte en relevant des défis liés à un monde complexe et systémique (Gagnon et Van Neste 2003)².

Notons d'emblée que les deux voies les plus répandues d'actualisation de l'entrepreneuriat en milieu scolaire sont le projet entrepreneurial et la micro-entreprise. Le projet entrepreneurial consiste à identifier un défi à relever en vue de combler un besoin ancré dans le milieu. En ce sens, un tel projet peut déboucher sur la production d'un bien, d'un service ou d'un événement qui vise un public cible autre que l'enseignant (Pelletier 2005). Par exemple, dans le projet « Le doigt du courage » (Pepin 2009a), les élèves ont créé des marionnettes à doigt, aidés par des grands-mères du milieu environnant, en vue de les donner à d'autres enfants devant subir un prélèvement sanguin ou se faire administrer un vaccin. La microentreprise, pour sa part, s'apparente au projet entrepreneurial, à ceci près qu'elle se perpétue d'année en année (Lévesque 2006; Lusignan 2003). De ce fait, elle présente une structure organisationnelle plus élaborée et plus stable (Pepin 2010). Par exemple, dans une micropulperie scolaire à valeur écologique, les élèves fabriquent des produits finis en papier recyclé, lesquels seront ensuite vendus (Lagacé 2003; Pepin 2009b).

À travers l'approche entrepreneuriale, on vise à développer chez les élèves un esprit d'entreprendre³ qui repose essentiellement sur des savoir-être (Fillion 1994), tels le sens des responsabilités, l'esprit d'initiative ou encore la persévérance. Pour ce faire, les enseignantes et les enseignants proposent à leurs élèves un défi réaliste, négocié avec eux, souvent surmonté en groupe et qui les oblige à mettre un maximum de ressources en œuvre pour atteindre les objectifs visés. Ces ressources peuvent aussi bien être internes (des connaissances) qu'externes (des personnes, des outils). Par là, la situation entrepreneuriale rejoint l'idée d'une mise en œuvre de compétences qui convoque l'utilisation judicieuse de ressources variées, en fonction des situations et des problèmes qui sont à surmonter.

Une dimension importante de l'approche entrepreneuriale est que l'expérience proposée doit répondre à un besoin identifié dans la communauté (à l'école ou à l'extérieur de celle-ci). En cela, la production en rapport avec l'expérience entrepreneuriale se doit d'être directement utile. La portée sociale et les répercussions valorisantes qui s'ensuivent semblent au cœur de l'approche. Cette action entrepreneuriale, « en même temps qu'elle transforme le milieu, transforme aussi l'identité de ses auteurs en produisant des compétences et des savoirs nouveaux à travers la résolution des problèmes rencontrés » (Huber 2005, p. 21). Le fait de surmonter les défis soulevés par l'expérience vécue nourrit le besoin de réussite du jeune tout en le poussant à expérimenter de nouveaux projets. Cette spirale de défis, de mobilisations et de renforcements des savoir-être, ainsi que l'acquisition de compétences nouvelles motivent l'élève à entreprendre et à compléter d'autres projets, dont son projet scolaire (Pelletier 2005).

Les quatre piliers⁴ de l'approche entrepreneuriale : une approche intégrée...

... qui donne du sens aux apprentissages

L'approche entrepreneuriale se base sur l'apprentissage expérientiel. Par là, on entend que ce type d'apprentissage doit se fonder sur une expérience concrète et directe, authentique et contextualisée, ce qui contribue à donner du sens aux apprentissages. Il invite l'élève à être davantage proactif dans les tâches nécessaires à la réalisation du projet ou au fonctionnement de la micro-entreprise. Il permet donc de considérer la pertinence de ce qui est entrepris et ainsi de répondre à la sempiternelle question : « Ça sert à quoi ce que j'apprends? », tout en faisant référence au public vers qui est dirigée l'expérience entrepreneuriale : « Qui apprécie ce que j'apprends? »

... qui place l'enfant au cœur de ses apprentissages

L'approche entrepreneuriale est avant tout centrée sur l'enfant en tant qu'initiateur, réalisateur et gestionnaire de ses apprentissages. On retrouve ici la notion d'« élève acteur », associée à l'apprentissage responsabilisant, qui est au cœur du renouveau pédagogique et qui vise à permettre à l'élève de prendre en main ses apprentissages. L'élève qui développe un sentiment d'efficacité concret, en vivant des réussites à sa mesure, éprouve l'envie de s'investir dans les apprentissages initiés et s'engage plus spontanément dans l'action (Duchaine 2006).

C'est en faisant appel à son pouvoir d'action, à l'intérieur d'une expérience riche de sens, que l'élève est invité à actualiser et à développer graduellement son esprit d'entreprendre.

... qui mise sur la collaboration entre l'élève, l'école et le milieu

L'approche entrepreneuriale met l'accent sur un apprentissage coopératif planifié, à travers lequel les élèves apprennent aux autres, des autres et avec les autres. L'approche mise également sur la sollicitation des compétences d'acteurs de la communauté environnant l'école. Les élèves vont ainsi se rendre compte qu'il est plus aisé de surmonter les défis en faisant appel à l'expertise de partenaires ou de collaborateurs du milieu (Pelletier 2005). Non seulement les enfants peuvent-ils apprendre les uns des autres, mais ils ont également l'opportunité d'être mis en relation avec d'autres adultes, en plus de leur enseignant. Ces adultes représentent un milieu de vie ou de travail authentique et disposent de connaissances et d'une vision spécifique liées à leur formation et à leur expérience.

... qui donne des outils pour apprendre tout au long de la vie

Finalement, l'approche entrepreneuriale mise sur l'apprentissage réflexif. En d'autres termes, elle invite « à exploiter consciemment et systématiquement l'expérience pour la transformer en leçons pour l'avenir » (Surlemont et Kearney, 2009, p. 71). Pour favoriser cet apprentissage réflexif, de multiples stratégies peuvent être mises en place, pour autant que les élèves puissent exercer un contrôle continu des étapes qui doivent être franchies pour relever le défi posé (ce qui implique aussi qu'il faut évaluer les actions et les besoins d'apprentissage en cours de route en fonction des contraintes qui surviennent). Par exemple, dans certaines microentreprises, on favorise l'évaluation par les pairs des savoir-être qui sont liés à l'esprit d'entreprendre, évaluation qui se veut avant tout formative et formatrice. Par là, on cherchera à favoriser le développement d'une pensée critique chez les élèves à l'égard des apprentissages et, plus fondamentalement, à leur donner des outils pour qu'ils soient capables de transformer n'importe quelle expérience en occasion d'apprentissage.

Conclusion

Il serait aisé d'assimiler l'introduction de l'entrepreneuriat dans le programme de formation à une seule nécessité d'ordre économique qui assujettirait l'école au monde du travail. Dans cette logique, la finalité resterait d'outiller les jeunes pour qu'ils développent leurs propres activités professionnelles, ancrées dans les besoins des régions. Aussi noble que soit cette visée, le tour d'horizon que j'ai proposé laisse voir que le potentiel de l'approche entrepreneuriale est plus large que la perspective socioéconomique le laisse entendre. Il ne s'agit pas tant d'aider les jeunes à devenir des entrepreneurs que de se servir des projets entrepreneuriaux ou des microentreprises pour favoriser le développement du pouvoir d'action des acteurs et la construction d'une vision du monde, dans une visée de changement social guidée par un ensemble de valeurs partagées par la société, comme les causes environnementales ou communautaires dans les exemples évoqués. Il est évident que l'approche entrepreneuriale, comme toute autre approche, ne constitue pas une panacée (Carbonneau et Legendre 2002). D'une part, il faut considérer la manière dont on s'approprie ses fondements pour la mettre en oeuvre. D'autre part, il convient toujours de varier les approches d'enseignement en fonction des finalités de l'acte pédagogique. Cependant, comme j'ai cherché à le montrer de manière synthétique, l'approche entrepreneuriale permet d'actualiser les grandes orientations du Programme de formation de l'école québécoise et trouve donc sa place dans une pratique pédagogique centrée sur l'élève et ouverte sur les problématiques actuelles de la société.

M. Matthias Pepin est doctorant en psychopédagogie à l'Université Laval.

Références bibliographiques

- BOUTEILLER, D. et P. GILBERT. « Réflexions croisées sur la gestion des compétences en France et en Amérique du Nord », *Relations industrielles*, n° 60, vol. 1, 2005, p. 3-28.
- CARBONNEAU, M. et M.-F. LEGENDRE. « Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels », *Vie pédagogique*, n° 123, 2002, p. 12-17.
- DUCHAINE, P. (coord.). *Développer et vivre une culture entrepreneuriale au primaire et au secondaire*, Gouvernement du Québec, publication n° 17-3790-1, 2006.
- FILION, L. J. *Le développement d'activités de formation en entrepreneuriat : une approche intégrée*. Cahier de recherche n° 94-02-01, Montréal, École des hautes études commerciales (HEC), 1994.
- GAGNON, N. et M. VAN NESTE. « Développer la magie de l'enseignement... Le pourquoi et le comment des domaines généraux de formation », *Vie pédagogique*, n° 129, 2003, p. 14-18.
- GASSE, Y. et T. GUÉNIN-PARACINI. *Le développement de l'esprit d'entrepreneuriat : analyse des activités réalisées à la Commission scolaire de la Capitale*, Québec, Centre d'entrepreneuriat et de PME, 2007.
- HUBER, M. *Conduire un projet-élèves*, Paris, Hachette Éducation, 2005.
- LAGACÉ, L. « L'école de la Jeune-Relève : une école-entreprise », *Vie pédagogique*, n° 126, 2003, p. 43-44.
- LE BOTERF, G. « Les facteurs explicatifs de l'intérêt actuel pour les compétences », dans *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions de l'organisation, 2000, p. 13-27.
- LÉVESQUE, R. « L'entrepreneuriat conscient à l'école ou l'art de cultiver la créativité et la passion chez nos enfants », *Canadian Education Association*, 2006, p. 9-12.
- LUSIGNAN, G. « Entrepreneuriat, environnement et consommation : les assises du projet éducatif de l'école Coeur-Vaillant de Québec », *Vie pédagogique*, n° 129, 2003, p. 32-35.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Gouvernement du Québec, publication n° 13-0003-07, 2001.
- PELLETIER, D. *Invitation à la culture entrepreneuriale. Guide d'élaboration de projet à l'intention du personnel enseignant*, Gouvernement du Québec, publication n° 17-3784, 2005.
- PEPIN, M. « Une expérience inspirante : le projet " Le doigt du courage " », *Bulletin électronique du Centre de vigie et de recherche sur la culture entrepreneuriale*, [En ligne], 2009a, p. 182.
- PEPIN, M. *Culture entrepreneuriale et éducation : un regard ethnographique sur ce qui se vit à l'école primaire Coeur-Vaillant*, mémoire de maîtrise non publié, Québec, Université Laval, 2009b.
- PEPIN, M. « Vers l'émergence d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire : un regard ethnographique », *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, vol. 3, n° 1, 2010.
- SURLEMONT, B. et P. KEARNEY. *Pédagogie et esprit d'entreprendre*, Bruxelles, De Boeck, 2009.

1. De ce fait, elle est encore l'objet de débats, notamment à cause du caractère polysémique de la notion d'entrepreneuriat. Cette approche est aussi nommée pédagogie entreprenante (Surlemont et Kearney 2009) ou pédagogie entrepreneuriale (Lévesque 2006).

2. Voir également N. Gagnon et M. Van Neste, « Quand la vie envahit l'école... », *Vie pédagogique*, n° 129, 2003, p. 46-50, ainsi que I. Escriva, « Intégrer les domaines généraux de formation dans l'enseignement disciplinaire : un défi parmi tant d'autres », *Vie pédagogique*, n° 129, 2003, supplément électronique, 1-8.
3. Que l'on nomme également « esprit d'entrepreneuriat » (Gasse et Guénin-Paracini 2007). Cette notion s'oppose à l'esprit d'entreprise, qui renvoie davantage à un ensemble de savoirs complexes, comme le développement d'un plan d'affaires. Au Québec, l'esprit d'entreprendre est souvent amalgamé à la notion de « culture entrepreneuriale » (Pelletier 2005).
4. L'expression est empruntée à Surlemont et Kearny (2009).

Vers une intégration réussie en partenariat

Visite guidée d'ateliers de travail au Centre d'intégration *La Traversée*, qui exerce ses activités en partenariat avec des organismes communautaires.

Céline Frenette, directrice du Centre de formation du Richelieu (CFR), nous conduit au cœur du Vieux-Belœil, où le Centre d'intégration *La Traversée* a pignon sur rue depuis décembre 2009. « Cet établissement fait partie du réseau de points de service du Centre de formation du Richelieu, de la Commission scolaire des Patriotes, pour la mise en œuvre du programme d'insertion sociale. Cette formation s'adresse à des adultes de 16 ans ou plus qui éprouvent des difficultés graves d'adaptation sur divers plans : psychique, intellectuel, social ou physique. Nous leur proposons un parcours personnalisé pour perfectionner ou optimiser leurs compétences de base en vue d'exercer, de façon satisfaisante, leurs activités et leurs rôles sociaux. »

Maria Normandin, conseillère pédagogique et coordonnatrice, nous accueille au Centre d'intégration *La Traversée*, où sont regroupées une cinquantaine de personnes, réparties en trois groupes sous la responsabilité de trois enseignantes, assistées de deux techniciens en éducation spécialisée. « Ces élèves adultes entreprennent avec nous une démarche qui s'étale en moyenne sur trois ans, à temps plein ou à temps partiel. Ce programme d'apprentissage de 2 400 heures couvre les sphères de la vie personnelle, scolaire, sociale et celle du travail. Il cible treize champs d'habiletés génériques et particulières en vue d'une autonomie minimale ou fonctionnelle.

Afin d'acquérir les habiletés propres au marché du travail et de favoriser la participation active à la vie communautaire, plus de la moitié de ce temps de formation s'effectue directement au sein d'organismes communautaires de la région, en vertu d'un partenariat de complémentarité. »

Une traversée de 2 400 heures

Pour ces groupes, en effet, la formation se concrétise dans une approche par projets, le travail en équipe, des ateliers interactifs, un suivi individualisé et l'évaluation régulière des compétences acquises. Toutefois, elle trouve son assise principale à travers une activité qui se déroule – selon le vocabulaire du milieu – en « plateaux de travail » internes et externes. Sur place, on propose toutes les étapes pour l'entretien de vêtements, l'entretien ménager, le triage d'aliments, la cantine étudiante, le recyclage du papier, le travail de bureau, les contrats d'entreprises privées et d'organismes, etc. Au cours de l'exécution des tâches, l'élève est constamment encadré par les enseignantes et les éducateurs. Puis, en fin de parcours, tout en respectant les centres d'intérêt et les capacités de l'adulte, des stages externes sont possibles dans une entreprise ou en milieu communautaire : assistance en travail de bureau, commis de magasin et d'épicerie, aide à l'entretien, aide en milieu de garde, etc.

Collaboration des milieux communautaires

Céline Frenette précise le sens de ce partenariat : « Nous espérons conduire nos élèves à la capacité d'occuper un jour un poste à temps partiel ou à temps plein sur le marché du travail, tout en réussissant convenablement à assumer le soin de leur habitat, de leur hygiène personnelle, de leur alimentation, etc. Le fait de loger sous notre toit des entreprises d'économie sociale sans but lucratif dégage un espace de transition entre le cocon douillet de la classe et les conditions plus rudes de la vraie vie. Cet arrangement nous permet de mieux outiller la personne pour l'aider à affronter les exigences qui ont cours sur le marché du travail où l'employé doit démontrer une efficacité, au moins minimale, en vue de la rentabilité d'une entreprise, de même qu'une attitude acceptable en milieu de travail. Au départ, ces plateaux de travail tolèrent un rythme plus lent d'apprentissage, des erreurs plus fréquentes et certains petits écarts de comportement. Aussi, nous pouvons graduer l'acquisition des compétences, par exemple du plus facile (trilage des aliments) au plus difficile (travaux de couture). De plus, comme c'est ouvert au public, nous pouvons compter sur la complicité des clients souvent compréhensifs et ouverts à la cause. En somme, ces plateaux d'apprentissage ont la caractéristique unique d'être concrets et nous les devons à des organismes communautaires qui ont accepté d'associer leur projet au nôtre.

Il est donc important de mettre en relief notre grande considération envers ces deux organismes qui ont emménagé avec nous au Centre d'intégration *La Traversée*. Il s'agit d'un comptoir alimentaire : *Le Grain d'sel de la Vallée du Richelieu*, et d'une friperie : *la Boutique aux Fringues*. Nous sommes également en train d'organiser une autre boutique, *Les Trés'Arts de la Traversée*, pour la vente de livres, de CD et de DVD usagés, ainsi que de bijoux et d'œuvres artistiques que fabriquent les élèves. Enfin, nous disposons aussi d'un projet semblable à Boucherville, basé sur l'entretien ménager, en partenariat avec la Maison des jeunes *La Piaule*. Ces stages internes constituent, sans contredit, un palier utile avant les stages externes. »

« Quand l'élève est en classe avec l'enseignante attitrée », enchaîne Maria Normandin, « nous lui offrons des cours particuliers, adaptés à chaque type d'usager; par exemple, les habiletés personnelles et relationnelles, la toxicomanie, l'éducation à la vie amoureuse, affective et sexuelle, l'art de vivre en appartement et de cuisiner sainement avec un petit budget, la gestion de la colère, etc. D'autres activités complémentaires touchent à la connaissance de soi, à la santé et aux soins personnels, à la communication, à la gestion du quotidien, à l'informatique, à la création artistique, à l'activité physique, etc. »

Le Grain d'sel

Il y a plus de dix ans, afin de venir en aide à des familles qui affrontent des difficultés temporaires sur le plan économique, Flore Lapierre et son mari mettaient sur pied, à Otterburn Park, un comptoir alimentaire qu'ils ont logé dans le sous-sol d'une église. En 2003, en collaboration avec le Centre local d'emploi (CLE) et le Centre de formation du Richelieu (CFR), ils ont accepté que ce comptoir serve de plateau de travail pour des groupes de 15 à 25 adultes souffrant d'un problème de santé mentale.

Cet organisme communautaire leur offre une situation authentique pour faire des apprentissages de travail dans des tâches accomplies en interaction avec des pairs et encadrées par des personnes-ressources du centre de formation. Par ce moyen, ces personnes deviennent admissibles à une mesure d'insertion d'Emploi-Québec qui leur procure une aide financière mensuelle dont la durée d'un an peut être renouvelée. De cette manière, ces adultes en difficulté s'initient au travail, tout en contribuant à une œuvre de portée sociale.

Flore Lapierre nous décrit en ces termes l'objectif et le fonctionnement du *Grain d'sel* : « Tous les vendredis, de 16 à 19 heures, nous offrons à des familles vivant une situation économique difficile l'occasion de se procurer gratuitement, dans le respect et la dignité, un panier d'épicerie comprenant des fruits et des légumes, des produits laitiers, du pain et des pâtisseries, ainsi que des viandes. Les bénéficiaires choisissent eux-mêmes les articles selon leurs besoins et les disponibilités alimentaires du moment. Quant aux élèves, ils collaborent au déchargement du camion qui apporte les produits achetés à une banque alimentaire, participent au triage, au lavage des contenants, à l'entretien du local, à la récupération, etc. Stimulés par l'enseignante, ils travaillent généralement avec motivation et entrain, conscients de prêter main-forte à des familles en difficulté.

Depuis notre aménagement au Centre *La Traversée*, où nous disposons d'une bonne partie du sous-sol organisé en fonction de nos besoins, nous avons doublé le nombre de familles qui recourent à nos services, soit une centaine en moyenne, grâce à une meilleure accessibilité.

Nous planifions le travail d'une quinzaine d'élèves et nous confions à l'enseignante responsable le soin de répartir les tâches, d'en surveiller l'exécution et de veiller à l'adéquation des comportements. Nous sommes très satisfaits de cet arrangement, utile aux deux parties en

cause. »

Personne très engagée sur le plan social, Flore Lapiere n'est pas à court d'imagination et, avec des moyens réduits, elle démontre une grande vigueur dans l'action. Elle a aussi mis sur pied un groupe d'achat : chaque mois, des personnes se réunissent pour un partage de connaissances et de moyens. Dans un esprit d'entraide et de solidarité, pour augmenter leur pouvoir d'achat, ces personnes se procurent des denrées fraîches directement du fournisseur. De plus, il y a quelques années, elle organisait une friperie qu'elle a finalement léguée à la Corporation Aide et intégration jeunesse au travail de la Vallée du Richelieu (AIJT).

La Boutique aux Fringues

Au rez-de-chaussée de *La Traversée* se trouve une élégante boutique de vêtements recyclés, fruit également d'une collaboration entre la Corporation AIJT, le CLE et le CFR, afin d'offrir à des adultes ayant besoin de soutien une situation favorable à leur évolution vers une insertion sociale mieux réussie. Des vitrines attrayantes attirent le chaland. Daniel Vermeersch, directeur du Carrefour Jeunesse Emploi, qui ajoute aussi, dans ses loisirs, la fonction de directeur général de la Corporation AIJT, a repris en main la friperie lancée par Flore Lapiere. « Nous avons insufflé une nouvelle vie à cette entreprise en engageant une coordonnatrice, sur place en permanence. Elle assume la planification du travail et délègue ensuite aux enseignantes la responsabilité d'encadrer l'exécution des tâches confiées au groupe d'élèves : la réception des vêtements usagés déposés dans le bac, le premier triage, le lavage, et le repassage. Les vêtements sont ensuite classés et, si nécessaire, ils sont réparés. On donne une deuxième vocation aux vêtements trop défraîchis : confections nouvelles, sacs à main, tapis, etc. Une salle de couture a été organisée à cette fin. En plus d'exécuter toutes les étapes de soin des vêtements, les élèves entretiennent le local et le matériel, apprennent à aménager les vitrines, à servir la clientèle, à tenir la caisse, à participer aux campagnes de publicité et au recrutement d'autres collaborateurs en puisant auprès de leurs pairs.

Nous avons bon espoir de parvenir au seuil de l'équilibre budgétaire qui, pour le moment, est assuré par une autre composante de la Corporation AIJT : *Meublétout*, une entreprise d'économie sociale, établie depuis neuf ans sur le boulevard Laurier, à McMasterville, et qui aide les gens de la communauté à se meubler à bas prix. »

Un avenir ouvert

Au terme de cette visite, Céline Frenette nous fait part de quelques projets de développement envisagés pour le Centre : « Nous souhaitons être en mesure d'offrir de l'aide aux personnes qui souffrent d'un trouble envahissant du développement (TED) et de recruter une clientèle plus jeune qui se trouve aux prises avec des problèmes de santé mentale. Ces troubles se détectent souvent aux alentours de 18 ans. En plus de notre projet de boutique *Les Trés'Arts de La Traversée*, d'autres plateaux de travail pourraient être créés, par exemple l'aménagement d'une serre. Nous désirons aussi accroître le volume des petits contrats pour le compte d'entreprises et d'organismes : la mise sous enveloppe, l'emballage, des travaux à la chaîne requérant de la minutie, etc. Toutefois, il n'est pas facile de trouver des employeurs qui acceptent de recevoir nos élèves en stage, même si nous garantissons un soutien. Néanmoins, nous parvenons assez souvent à convaincre certains d'entre eux de leur faire une place à titre temporaire dans des tâches non spécialisées d'aide ou d'assistance, comme cela est arrivé dans un marché IGA et dans un restaurant McDonald des environs, par exemple. »

En quittant l'établissement, les visiteurs prennent conscience d'avoir été mis en contact avec l'une des formes les plus audacieuses et les plus avancées de la mission éducative. Ici, la supposée utopie d'une réussite pour tous trouve l'achèvement de sa signification ultime. Une fois de plus, la Commission scolaire des Patriotes aura traduit concrètement, à l'intérieur de ses politiques, cette volonté affirmée de ne pas tolérer qu'on laisse pour compte des êtres éprouvant de graves difficultés, mais qu'on leur propose une voie d'insertion sociale et professionnelle, à la mesure de leur potentiel, si réduit soit-il. Dans le domaine de l'éducation des adultes, le Centre d'intégration *La Traversée* du Vieux-Belœil en constitue un exemple éloquent, tout comme l'école secondaire orientante l'Impact, dans le Vieux-Boucherville, qui ouvre à plus de 200 jeunes en difficulté scolaire la voie d'une formation professionnelle.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

Consolider le rapport école-famille par un partenariat de qualité avec le service de garde

Propos recueillis par Donald Guertin

Entretien avec M. Mario Caillé, responsable du service de garde à l'école de La Dauversière¹, de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, à Montréal.

M. Jérôme Le Royer de la Dauversière, un mécène², avait conçu le plan de la fondation de Ville-Marie et engagé M. Paul Chomedey de Maisonneuve pour aménager une colonie à but non lucratif sur les terres de la Seigneurie de l'île de Montréal, en Nouvelle-France, dont les droits de propriété lui avaient été concédés en 1640. Ce protecteur avait également recruté Mlle Jeanne Mance, dont le mandat était d'ouvrir un hôpital à Ville-Marie. En 1636, M. de la Dauversière avait créé la communauté des Sœurs Hospitalières³, des religieuses dont la mission consistait à prendre soin des malades; trois d'entre elles viendront à Montréal, en 1659, pour poursuivre l'œuvre entreprise par Mlle Jeanne Mance. Voilà quelques mots pour expliquer l'origine du nom « de La Dauversière » que porte l'école dont nous parlerons ci-après.

Vie pédagogique a rencontré le responsable du service de garde de l'école de La Dauversière⁴, qui accueille plus de 200 jeunes à temps plein, matin, midi et soir. Pour la période du midi, 240 élèves s'ajoutent, pour le dîner, au contingent du matin. L'école de La Dauversière scolarise plus de 600 jeunes; le nombre d'adultes qui y travaillent, toutes catégories de personnel confondues, s'élève à 70.

M. Caillé est responsable du service de garde depuis deux ans; son expérience dans le domaine est longue. Il peut témoigner que le personnel de son service forme une équipe dévouée aux jeunes qui y sont inscrits. Le service compte neuf éducatrices et huit surveillantes qui s'ajoutent aux premières à l'heure du midi. Leur statut est le même pour toutes, c'est-à-dire être une éducatrice vouée à la réussite de tous les élèves.

Le mandat du service de garde

D'entrée de jeu, M. Caillé rappelle le mandat du service de garde : « Le service de garde s'engage à assurer la garde des enfants en dehors des heures de classe et à favoriser leur développement global dans le cadre du projet éducatif de l'école, en prenant en considération leurs intérêts et leurs besoins⁵. » Ainsi, le service de garde de l'école de La Dauversière s'inscrit en continuité avec le projet éducatif de l'école. Dans cette optique, M. Caillé explique que des efforts sont faits pour « augmenter la communication entre toutes les personnes-ressources qui utilisent le service de garde. C'est une priorité d'action pour l'année scolaire en cours ».

Située dans la partie sud du quartier Saint-Léonard de la ville de Montréal, l'école de La Dauversière serait l'établissement d'enseignement le plus multiethnique de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île⁶. En majorité, les élèves sont des immigrants de première génération, c'est-à-dire qu'ils sont nés ici de parents immigrants, eux-mêmes de première génération, ou ils sont nés à l'étranger et arrivés au pays avec leurs parents. L'ethnie dominante est formée de magrébins venant principalement d'Algérie, de Tunisie et du Maroc. Les autres groupes ethniques bien représentés viennent d'Haïti, du continent africain et d'Amérique latine. Soulignons le fait que, le plus souvent, les immigrants de première génération sont en processus de reconnaissance de l'expertise et de la compétence qu'ils avaient acquises dans leur pays. À leur arrivée, ces familles vivent, le plus souvent, dans un statut économique qui les situe parmi les classes défavorisées de la société. À partir du moment où les gens trouvent un meilleur emploi et de meilleures conditions de vie, ils ont tendance à migrer vers un quartier où le niveau de vie est plus aisé sur le plan socio-économique. Par conséquent, il faut comprendre que le tissu social de l'école est fréquemment en mouvance. Ainsi, les familles d'immigrants ont peu de racines dans le quartier; c'est une conséquence de la situation. Toutefois, M. Caillé signale que la migration qu'il avait observée à son arrivée est moindre, s'il tient compte des inscriptions obtenues au service de garde pour l'année 2010-2011.

La richesse culturelle et ethnique

Bien implanté dans le milieu depuis plusieurs années, le service de garde offre des services variés et diversifiés. Il tient compte de la clientèle qu'il dessert. Cela signifie qu'il s'adapte aux réalités sociales, économiques, culturelles et religieuses des jeunes qui fréquentent le service. D'aucuns reconnaîtront l'importance de s'agencer aux réalités des jeunes en respectant les traits culturels de leur ethnie. « La rigidité ne mène nulle part, explique M. Caillé. On a assoupli des normes pour s'ajuster aux usagers du service. C'est la tolérance qui y a cours. Il faut laisser le temps aux nouveaux arrivants de découvrir les valeurs qui prédominent dans notre culture et d'y adhérer. » Le responsable du service de garde poursuit en rappelant le fait qu'il n'a jamais assisté à des querelles d'ordre ethnique ou culturelle entre jeunes qui fréquentent le service. « Il y a parfois des chicanes de jeunes, comme il y en a dans toute bonne famille. »

Pour intervenir dans un milieu multiethnique, il faut faire preuve d'ouverture d'esprit et de respect, de même qu'il importe de pratiquer la latitude et le discernement. Les fêtes des communautés culturelles, même si elles ont le plus souvent, à l'origine, un caractère religieux, demeurent des occasions de célébrer la vie et de s'en émerveiller. Au service de garde, on ne prône aucune appartenance religieuse quelle qu'elle soit. « Il faut tout mettre en place pour favoriser l'intégration des jeunes dans notre culture. » Aussi, lorsque l'on sert un repas ou une collation au service de garde, on s'assure que la nourriture soit conforme aux prescriptions alimentaires des jeunes. « Pour nous, c'est une question de respect des réalités culturelles qui ne prive personne d'aucun droit », précise M. Caillé.

Mon interlocuteur mentionne également que la communication est la base des relations interpersonnelles. En effet, avant de demander quoi que ce soit, il faut établir des liens signifiants et créer un climat favorable à l'échange et à la discussion. C'est une ligne de pensée qui anime tout le personnel de l'école. « On croit au partenariat à établir avec les familles et la communauté », allègue le responsable du service de garde. Or, tout est mis en place pour que la communication avec les familles et la communauté favorise l'établissement de liens positifs, interactifs et créatifs.

Des activités faites en partenariat

Depuis plusieurs années, des efforts ont été déployés pour favoriser le partenariat sous toutes ses formes. À l'école même, la coopération passe par différentes activités collectives entre les membres du personnel. Une de celles-ci est l'activité des récréations prolongées. Quelques fois par année, selon un système d'émulation établi par le personnel enseignant, les titulaires récompensent les élèves en leur accordant une prolongation de la récréation. Des éducatrices du service de garde profitent de cette période ajoutée pour planifier des activités ludiques qui seront organisées dans la cour.

Il y a aussi des projets spéciaux réalisés conjointement avec des enseignantes. Cette année, une activité a été faite avec les titulaires de 3^e année, dans le contexte du cours d'éthique et de culture religieuse. En décembre, une première visite a été organisée auprès de personnes âgées dans un centre d'hébergement du quartier; cette sortie a permis aux élèves de questionner les résidents au sujet de leur histoire personnelle et de leurs origines. Puis, à la demande des responsables de la résidence, des jeunes sont retournés visiter des personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer, à qui ils ont remis des cadeaux qu'ils avaient eux-mêmes fabriqués. Cette initiative a permis aux jeunes des classes de 3^e année, inscrits au service de garde, de vivre des activités stimulantes et signifiantes.

En mai, les jeunes de la même classe ont été relancés. Cette fois, toujours dans le contexte du cours Éthique et culture religieuse, les élèves ont rencontré des pasteurs de différentes confessions afin de connaître les caractéristiques de leur religion. Puis, les jeunes ont dû préparer un exposé sur la religion de leur choix et faire une présentation orale devant les résidents du même centre pour personnes âgées. Lors de son passage, *Vie pédagogique* avait assisté à la rencontre des élèves avec les pasteurs, le projet étant en cours de réalisation.

Il ne faut pas perdre de vue que les élèves sont, en majorité, des immigrants de première génération. Le contact avec des personnes âgées d'ici leur permet de vivre une forme de compensation pour les relations que les enfants auraient avec leurs grands-parents qui, le plus souvent, sont restés dans le pays d'origine; c'est une façon de combler l'absence de liens directs avec leurs aïeux.

On compte davantage d'associations de loisirs que d'organismes communautaires sur le territoire de Saint-Léonard. C'est à partir des années 1990 que le réseau communautaire commence à se développer. [...] Au cours de la dernière année, les organismes communautaires se sont joints aux autres acteurs locaux pour réfléchir ensemble au devenir du territoire. [...] La consolidation du réseau communautaire constitue la principale priorité, notamment dans les secteurs s'adressant aux immigrants et aux jeunes. ARRONDISSEMENT.COM. Portrait de Saint-Léonard par Centraide, le jeudi 7 août 2008, p. 1-2.

Une activité a été menée avec les organismes du quartier pour accroître leur visibilité. Il faut spécifier le fait que la plupart des organismes du secteur Saint-Léonard sont situés au nord du boulevard métropolitain, lequel sépare le quartier en deux parties géographiquement distinctes. L'école est située dans la partie sud du quartier. Ainsi, une barrière sociogéographique réduit l'accès aux services municipaux et communautaires. Préoccupé par les liens entre l'école et la communauté, soucieux de faire connaître les ressources du milieu et décidé à accroître l'accès aux services, M. Caillé a eu l'idée originale de faire connaître les organismes du milieu, autant les organismes communautaires que les organismes sociaux et municipaux. Ainsi, par l'entremise de la Table de concertation de Saint-Léonard⁷, une journée de promotion a été organisée à l'école à l'intention des parents des élèves, dont ceux qui fréquentent le service de garde. Tous les organismes ont été invités. Le 22 avril, une dizaine d'entre eux ont participé à la journée d'information. Chaque organisme y tenait un stand où les parents

obtenaient de l'information au sujet des services offerts. Ce projet a été mené à terme en raison de la participation de l'équipe-soutien des services de garde à la commission scolaire. En effet, en janvier 2010, une demande a été soumise aux autorités scolaires afin que soit accordée une subvention pour préparer un bottin des organismes du milieu, bottin où seront décrits la mission de ces organismes et les services qu'ils offrent. Puis, en cours de réalisation du projet, un nouvel objectif a surgi, celui d'améliorer la visibilité des groupes communautaires auprès des parents des élèves. Cette activité était d'autant plus appropriée que, depuis plusieurs années, les organismes tentaient d'être présents et visibles dans les écoles primaires de Saint-Léonard. Selon des renseignements partiels ou non officiels, à la suite de la journée d'information, plusieurs parents ont pris contact avec des organismes du quartier afin d'obtenir de plus amples renseignements ou de faire appel à des services.

Cette journée a pour but de faire connaître les ressources de notre communauté auprès des parents et des enfants qui fréquentent notre établissement. Étant physiquement éloignée des points de service des organismes communautaires de Saint-Léonard, cette vitrine constitue une excellente façon de rejoindre la clientèle de notre école. Pour nous, c'est une occasion d'établir un nouveau partenariat école-familles-communauté qui favorisera la réussite de nos élèves.

Extrait de la lettre du 19 avril 2010 adressée aux organismes et partenaires de Saint-Léonard.

Une autre activité destinée aux parents des jeunes qui fréquentent le service de garde est la rencontre mensuelle parents et enfants. En décembre, les parents étaient invités à participer à un bazar de Noël où ils avaient l'occasion d'acheter des décorations de circonstance fabriquées par les enfants. En mars, ils ont pu participer à un atelier de nutrition dont le sujet était « ma boîte à lunch ».

Un autre projet de partenariat a vu le jour à la suite d'une rencontre de concertation avec un organisme du quartier Pointe-aux-Trembles, qui avait la responsabilité de recruter des jeunes du secondaire pour devenir moniteurs dans les camps de jour organisés par la municipalité. Informé du projet, le responsable du service de garde est entré en contact avec l'organisme désigné pour former les jeunes; il a participé à la séance d'information organisée par *Intégration Jeunesse du Québec*⁸, un organisme situé dans le Centre sud de Montréal. Les autorités de l'école étant intéressées à devenir partenaire du projet pour le secteur sud du quartier Saint-Léonard, elles ont entrepris des démarches auprès des responsables municipaux de l'arrondissement afin que les jeunes de 4^e et de 5^e secondaire recrutés pour devenir moniteurs dans les camps de jour fassent un stage de quatorze heures au service de garde de La Dauversière. Ces démarches ont abouti à un résultat. En effet, après avoir suivi la formation théorique, de jeunes recrues ont fait leur stage à l'école de La Dauversière. Cela a permis aux éducatrices d'accompagner ces futurs animateurs à mieux planifier, à organiser, à animer et à évaluer des activités destinées aux jeunes âgés de 6 à 12 ans. Lors du passage de *Vie pédagogique* à l'école La Dauversière, une future monitrice terminait son stage pratique au service de garde de l'école.

Les devoirs et les leçons

Parmi toutes les activités du service de garde, celle des devoirs et des leçons y trouve également sa place. Après les classes et la collation, les éducatrices aident les élèves à faire leurs devoirs et à apprendre leurs leçons; les jeunes sont regroupés selon leur classe. Parfois, les éducatrices reçoivent l'aide de l'orthopédagogue pour bien accompagner tel ou tel élève éprouvant des difficultés particulières d'apprentissage. Ainsi, le soutien direct aux élèves en difficulté se poursuit après la journée scolaire dans un autre contexte que celui de la classe. Compte tenu du rapport éducatrices/élèves qui a cours au service de garde, il n'y a pas de soutien individualisé au cours de la période des devoirs et des leçons. Il n'en demeure pas moins qu'une attention spéciale est accordée aux jeunes éprouvant de plus grandes difficultés d'apprentissage.

Cette année, une nouveauté sera introduite afin d'améliorer la situation actuelle. Dorénavant, avant que soient faits les devoirs et les leçons à l'école, une période d'activités ludiques aura lieu pour briser le rythme de la journée scolaire. La période consacrée au jeu permettra aux jeunes de libérer le stress de la journée et d'être plus frais et dispos pour accomplir les tâches liées aux leçons et aux devoirs. Cette mesure s'inscrit de meilleure façon dans l'approche ludique qui a cours au service de garde. Tenant compte de cette nouvelle orientation, M. Caillé

ajoute que, pour l'année scolaire 2010-2011, un contrat est signé entre les parents et l'école. Entre autres choses, ce contrat précise que les parents acceptent que les devoirs et les leçons soient faits à l'école, dans le contexte du service de garde. La raison en est que certains parents préfèrent s'occuper eux-mêmes des devoirs et des leçons de leurs enfants. Le service de garde accueille les enfants à partir de 6 h 30 jusqu'à 18 h.

Il faut dire que des liens de partenariat s'établissent avec

Objectifs du projet

1. amener les éducatrices du service de garde et les enseignants à mieux se connaître;
2. les aider à développer une bonne complicité pour avoir une meilleure communication;
3. tout cela dans le but de favoriser les échanges pour le bien-être des élèves.

Extrait du document *Approfondissement des liens service de garde/équipe école*, p. 1; document non numéroté et non daté.

les titulaires de l'école, ainsi qu'avec les personnes-ressources professionnelles du domaine scolaire et celles de la santé. À la demande de la direction, il arrive que des éducatrices du service de garde participent à l'établissement d'un plan d'intervention personnalisé; le regard qu'elles posent sur le jeune est complémentaire de celui des autres membres du personnel. Cette coopération s'est peu à peu installée à la suite de collaborations répétées avec des professionnels du domaine scolaire. Il arrive que la psychologue de l'école consulte les éducatrices quand elle intervient auprès de certains jeunes qui fréquentent le service de garde. Un travail semblable se fait avec l'orthopédagogue et la conseillère pédagogique de l'école.

Ce partenariat privilégié avec les membres du personnel de l'école atténue les résistances que ressentent parfois les éducatrices. L'image et le rôle des éducatrices changent. L'ouverture a permis la participation d'éducatrices à des rencontres de cycle où était discutée l'organisation de la vie scolaire. Depuis l'instauration et l'organisation des services de garde dans les écoles, la perception

des éducatrices dans le milieu a évolué. Selon M. Caillé, l'image traditionnelle de la surveillante disparaît peu à peu. « On parle maintenant d'éducatrices et non plus de gardiennes. » Ce changement de statut est accompagné de la reconnaissance de ce nouveau rôle. « Il faut tisser des relations significatives pour que s'exerce une ouverture », ajoute M. Caillé.

Afin d'aider les enseignantes et les éducatrices à mieux comprendre le rôle de chacune, dans le contexte des activités proposées par le

Liste des sept mesures de l'EMD selon un feuillet préparé par le Programme de soutien à l'école montréalaise et Vue synthèse des sept mesures du cadre de référence EMD

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. Établissement de liens avec les familles.
7. Établissement de liens avec la communauté.

projet de l'école montréalaise, EMD⁹, des actions concrètes ont été menées dans le milieu. Une éducatrice a partagé le temps d'une enseignante du préscolaire, une enseignante a passé des heures au service de garde, etc. Ces contacts directs rapprochés ont permis à l'une et à l'autre d'être plus conscientes des responsabilités que chacune assume à l'école. Même si l'encadrement est moins bien défini au service de garde et même si l'ambiance est plus ludique, les interventions portent sur le vivre ensemble, les comportements sociaux et les attitudes relationnelles; bref, elles sont complémentaires.

La promotion du savoir-vivre est ce qui caractérise particulièrement le mandat et la mission du service de garde à l'école. Dans cette optique, les éducatrices poursuivent des objectifs précis dont le but est d'accroître les comportements et les attitudes favorables au mieux-être et au mieux-vivre ensemble. Il s'agit d'intervenir dans un contexte ludique, moins rigide que celui de la classe, mais tout aussi formatif et éducatif. Le mode d'intervention du service de garde est complémentaire du projet scolaire; on y poursuit la même mission et on y fait acquérir des compétences liées au Programme de formation de l'école québécoise¹⁰.

Des perspectives

À partir de l'année scolaire 2010-2011, on prévoit :

- tenir des rencontres plus systématiques entre les éducatrices et les titulaires des équipes de cycle. Ces réunions seront planifiées et organisées afin de favoriser l'établissement de rapports dynamiques entre les enseignantes et les éducatrices du service de garde;
- élargir le partenariat avec les groupes communautaires et les familles; établir des lieux communs pour bâtir des projets conjoints; repérer des préoccupations et des besoins partagés afin de miser sur l'accomplissement d'activités communes. « Il faut amener les organismes communautaires, sociaux et municipaux à entrer dans la vie de l'école », projette M. Caillé, en ajoutant que « l'école est un catalyseur qui peut provoquer la coopération et la collaboration sous différentes formes de partenariat »;
- accroître la stabilité du personnel au service de garde. En majorité, les éducatrices ont un statut précaire ou partiel; au moment des affectations annuelles, elles risquent d'être mutées ou remplacées. Cette situation oblige la mise en place de mesures organisationnelles pour gérer adéquatement la réalité;
- consolider la collaboration avec la commission scolaire. Depuis quelque temps, une équipe de soutien a été mise sur pied pour accompagner et soutenir les services de garde locaux. Dorénavant, il sera possible de recourir à cette équipe d'experts pour former des éducatrices et planifier des activités ainsi que pour rechercher de nouvelles pratiques et interventions adaptées aux jeunes d'aujourd'hui;
- lutter contre les stéréotypes que de nombreux individus entretiennent à l'endroit des éducatrices en service de garde. Une constatation s'impose : les premières personnes à entretenir ces perceptions négatives sont les éducatrices elles-mêmes; il faut donc œuvrer pour changer les conceptions et valoriser le rôle que jouent les éducatrices. Finalement, mieux faire reconnaître l'expertise, les compétences et le rôle des éducatrices en milieu scolaire;
- faire des représentations pour améliorer la formation collégiale qui est actuellement donnée dans les cégeps. Trop souvent, le contenu des cours est orienté vers la formation à la petite enfance; on y aborde peu les problématiques et les sujets touchant les enfants âgés de 6 à 12 ans.

C'est en travaillant en partenariat, à l'école et dans la communauté, que sera bonifié le rôle des éducatrices de service de garde en milieu scolaire. En prenant sa place et en définissant mieux son rôle et ses fonctions, l'éducatrice exercera une plus grande influence pour la réussite de tous les élèves. D'abord et avant tout, le partenariat est une question d'attitudes et il est fondé sur la volonté d'agir en ce sens.

M. Donald Guertin est consultant en éducation.

1. Site de l'école de La Dauversière : http://www.cspi.qc.ca/menu_ecole/index.php?_ecole=22

2. Notes extraites du site suivant : http://www.cspi.qc.ca/menu_ecole/index.php?id=1587

3. Site du musée des Hospitalières de l'Hôtel-Dieu de Montréal : <http://www.museedeshospitalieres.qc.ca/>
4. Logo de l'école de La Dauversière : http://www.csqi.qc.ca/menu_ecole/index.php?id=1588
5. SERVICE DE GARDE. *Sourires d'enfants, Programme éducatif 2008-2009*, École de La Dauversière, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, p. 2.
6. Site de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île : <http://www.csqi.qc.ca>
7. Un regroupement de citoyens, de groupes et d'organismes qui travaillent à l'amélioration du mieux-être de la collectivité de Saint-Léonard.
8. <http://www.ijq.qc.ca/>
9. EMD signifie « École en milieu défavorisé ».
10. À cet égard, il est intéressant d'établir des liens avec les domaines généraux de formation et avec l'acquisition des compétences transversales.

Julie Ruel et André C. Moreau

Pour tout enfant, l'entrée au préscolaire est une étape importante qui nécessite une attention particulière. En effet, le succès ou l'échec de cette transition peut avoir un impact majeur sur son attitude à long terme envers l'école. Pour un enfant ayant des besoins particuliers et pour sa famille, ce passage représente souvent un stress qui s'ajoute aux multiples obligations engendrées par un retard ou une déficience. Comment les adultes qui entourent l'enfant peuvent-ils l'aider à vivre une transition harmonieuse?

À partir des résultats d'une recherche-action, nous nous intéressons aux principaux défis de cette transition et présentons des stratégies pour faciliter ce passage.

La transition vers le préscolaire, une période importante pour tout enfant

L'entrée à l'école est le premier contact officiel avec le monde scolaire. La transition vers le préscolaire est une période qui débute l'année précédant l'entrée à l'école et se poursuit toute l'année suivante (Rimm-Kaufman et Pianta 2000). Cette transition se vit entre des milieux de vie qui sont importants pour l'enfant : la famille, le service de garde et l'école.

La transition scolaire est plus complexe qu'un seul changement d'endroit. Elle entraîne plusieurs transformations pour l'enfant. On peut qualifier ces changements d'abrupts. L'enfant s'intègre dans un nouvel espace physique, avec de nouveaux camarades et d'autres adultes, de nouvelles règles et un nouveau mode de fonctionnement. Il est appelé à jouer un nouveau rôle. Ce passage va le mener inévitablement à des expériences diverses de succès ou d'échec, et de création ou non d'amitiés. Les familles elles-mêmes doivent s'adapter à des routines différentes. Ces changements imposent un processus d'adaptation aux différents acteurs, notamment à l'enfant, à sa famille et à l'école, ce qui peut entraîner de l'insécurité, l'enfant devant s'adapter à un nouveau milieu et à des façons de faire différentes (Morin 2002).

Plusieurs raisons justifient la nécessité d'étudier cette période de transition. D'abord, les enfants qui éprouvent des difficultés scolaires et d'adaptation dès leur entrée à l'école risquent davantage de conserver ces difficultés à long terme. Ils sont plus à risque d'abandon prématuré (Jacques et Deslandes 2002). Après les premières années de scolarisation, les résultats demeurent particulièrement stables. La période de transition est donc une période déterminante pour les succès scolaires futurs. L'enfant bâtit rapidement sa disposition envers l'école. En effet, les premiers sentiments et les attitudes tendent à se perpétuer et influent ultérieurement sur les résultats scolaires (Pianta et Kraft-Sayre 1999).

L'entrée à l'école est propice au développement d'une nouvelle interaction école-famille-communauté; cette relation contribue à l'ajustement durant cette année et les années suivantes. La participation des parents au suivi scolaire de leur enfant amène des effets positifs autant sur le rendement scolaire que sur le comportement de l'enfant ou son attitude envers l'école. De plus, les enfants ayant des besoins particuliers sont souvent connus des intervenants du réseau de la santé et des services sociaux, parfois depuis la naissance. Enfin, plusieurs enfants fréquentent les services de garde 0-5 ans et des éducatrices ont développé des stratégies éducatives gagnantes pour maximiser leur développement. Il serait intéressant de capitaliser sur les ressources disponibles.

C'est à partir de ces prémisses qu'une recherche-action¹ réunissant des partenaires venant des milieux scolaires, de la santé et des services sociaux, des services de garde et des familles a été effectuée en Outaouais pour identifier, répertorier et regrouper des stratégies pouvant soutenir la planification d'une transition de qualité vers le préscolaire.

Un outil à connaître

La *Carte routière vers le préscolaire. Guide pour soutenir une transition de qualité des enfants ayant des besoins particuliers* (Ruel et autres 2008) est un livre électronique² dans lequel sont exprimés les points de vue des parents, des enseignantes et des intervenantes impliqués auprès d'enfants qui présentent un retard ou une déficience. Ce répertoire de stratégies s'adresse aux différents intervenants de la communauté éducative (école, famille, service de garde et intervenants du réseau de la santé et des services sociaux). Bien qu'il ait été préparé dans l'optique de la transition des enfants ayant des besoins particuliers, plusieurs stratégies sont pertinentes pour tous les enfants et pour d'autres milieux qui accueillent ces enfants. Les stratégies répertoriées sont regroupées sous six volets³. Elles sont accessibles en cliquant sur le titre des différents outils.

Le volet Accueil

Accueillir signifie *recevoir quelqu'un*. Une attitude positive ou quelques simples gestes d'ouverture suffisent habituellement pour rendre un accueil chaleureux. Les premières journées de classe ont un impact certain sur la motivation actuelle et future de l'enfant à fréquenter l'école. Du côté des parents, cette rentrée est souvent vécue avec un mélange de fierté et d'incertitude face à l'année qui vient. Ce sont là des motifs suffisants pour apporter un soin particulier à ces premiers moments de la vie scolaire. Bien que la période d'accueil présentée dans la *Carte routière vers le préscolaire* couvre uniquement l'admission et la rentrée, deux moments qui se passent au début de l'année scolaire, il va sans dire que les attitudes et les approches accueillantes ont leur place tout au long de l'année. Ce volet comprend :

1. [La trousse à l'intention de la personne qui accueille](#)
2. [La trousse d'accueil pour les parents](#)
3. [La trousse de planification des premières journées d'école](#)

Le volet Planification

Une transition vers le préscolaire a plus de chances d'être de qualité si sa planification implique les différentes personnes qui œuvrent autour de l'enfant; la responsabilité de cette transition se trouve ainsi partagée. Une planification concertée favorise le choix d'activités transitionnelles qui sont favorables à la continuité du développement de l'enfant. Les activités suggérées pour cette transition planifiée sont présentées dans chacune des trousse, chronologiquement, et lorsque cela est approprié, des hyperliens vers des documents de référence

sont intégrés dans la description de l'activité. D'autres hyperliens vers des lois, des procédures et des politiques jugées pertinentes sont également proposés pour obtenir des renseignements utiles. Toutes ces activités peuvent être modifiées au besoin ou adaptées aux réalités de chacun des jeunes et des milieux. Ce volet *Planification de la carte routière* comprend les trousseaux suivantes :

1. [La trousse organisatrice pour les parents](#)
2. [La trousse organisatrice pour le milieu de l'école](#)
3. [La trousse organisatrice pour la commission scolaire](#)
4. [La trousse organisatrice pour les services de la santé et les services sociaux](#)
5. [La trousse organisatrice pour le service de garde 0-5 ans](#)
6. [La trousse organisatrice pour la planification et la coordination des services](#)

Le volet Information

Le volet *Information* rappelle que l'enfant qui a des besoins particuliers est connu de plusieurs personnes qui peuvent contribuer à faciliter la première transition scolaire. Peut-on profiter de ces connaissances? Plusieurs rapports ont souvent été versés au dossier de l'élève. Cependant, il semble que ces rapports et leur contenu demeurent trop souvent dans les bureaux de l'administration ou ne sont pas faciles à comprendre, soit parce qu'ils utilisent un langage spécialisé, soit parce que les orientations ou les recommandations sont difficiles à traduire et à rendre tangibles dans le quotidien. Idéalement, tout document, rapport ou portfolio devrait faire l'objet d'échanges directs entre les personnes qui envoient les renseignements et celles qui les reçoivent. Ce volet *Information* comprend :

1. [Le portfolio de transition](#)
2. [Le portfolio de progression](#)
3. [Les outils d'observation](#)
4. [Les problématiques et les ressources](#)
5. [Le profil des besoins de soutien](#)

Le volet Préparation

Le volet *Préparation* s'adresse aux parents et aux intervenants des milieux éducatifs (service de garde et milieu scolaire). La *Banque d'idées pour préparer les parents* contient des suggestions qui les soutiendront dans cette préparation et qui favoriseront leur implication active pour accompagner l'enfant dans sa transition vers le monde du préscolaire. La *Banque d'idées pour préparer l'enfant* suggère des pistes d'activités pour mieux préparer l'enfant à la rentrée des classes. Les intervenantes et intervenants qui travaillent au service de garde en milieu scolaire ont besoin d'être préparés et sensibilisés à l'accueil des enfants au même titre que les enseignantes et les enseignants et le personnel d'accompagnement. La *Banque d'idées pour préparer le service de garde scolaire* présente du matériel pour ce faire. Enfin, la *Banque d'idées pour préparer le personnel de l'école* a été conçue à l'intention des enseignants qui se préparent à accueillir un enfant ayant des besoins particuliers. Ce volet *Préparation* de la *Carte routière* regroupe ainsi les banques suivantes :

1. [Banque d'idées pour préparer les parents](#)
2. [Banque d'idées pour préparer l'enfant](#)
3. [Banque d'idées pour préparer le service de garde scolaire](#)
4. [Banque d'idées pour préparer le personnel de l'école](#)

Le volet Sensibilisation

Le volet *Sensibilisation* suggère des activités qui ont pour but d'aider l'entourage des personnes vivant une situation de handicap à prendre conscience des obstacles quotidiens rencontrés par ces dernières. Les activités les plus significatives et les plus aptes à provoquer un changement positif sont celles où les participants vivent, même temporairement, des situations problèmes rencontrées par les enfants. Toute personne qui vit les mêmes frustrations, qui doit fournir les mêmes efforts et trouver des solutions pour s'adapter aux situations problèmes qu'on met sur sa route arrive plus vite et mieux à comprendre la réalité de l'autre. Ce volet propose aussi un modèle de lettre qui peut être envoyée aux parents des enfants qui fréquentent la même classe que l'enfant ayant des besoins particuliers. Ce volet *Sensibilisation* comprend deux composantes :

1. [Matériel de sensibilisation](#)
2. [Lettre aux parents](#)

Le volet Relation

La dimension relationnelle est indispensable pour assurer une transition de qualité. À l'intérieur de la *Carte routière*, cette dimension a été traitée en quatre feuillets. Tout développement de relations de collaboration réussies entre la famille et l'école commence par l'établissement d'une bonne communication entre ces deux milieux; c'est là l'objet du premier feuillet. Le deuxième porte sur la définition des rôles. Il faut d'abord reconnaître que, dans les situations de travail en équipe, les attentes des individus sont au point de départ très variées. Le troisième feuillet présente du matériel permettant de se questionner sur ses attitudes, ses valeurs et ses croyances, de manière à prendre conscience de sa réelle ouverture à l'autre. Enfin, le quatrième feuillet rappelle simplement des stratégies du « gros bon sens », celles qui, trop souvent, sont oubliées faute de temps ou de préparation lors des échanges entre l'école et la famille. Ce volet *Relation* comprend donc les quatre feuillets suivants :

1. [Feuillelet sur les modalités de communication](#)
2. [Feuillelet de stratégies pour définir les rôles](#)
3. [Relation/Feuillelet réflexif sur mes attitudes](#)
4. [Relation/Feuillelet de stratégies aidantes](#)

Conclusion

La planification de la transition vers le préscolaire est un concept qui place l'enfant au cœur de la démarche, qui définit des façons de faire proactives et préventives et qui promeut des gestes favorisant l'égalité des chances, l'équité et la justice. La *Carte routière vers le préscolaire* vise notamment à assurer la continuité entre les milieux de vie de l'enfant et à faciliter l'adaptation réciproque de l'enfant et de sa famille avec un nouveau milieu de vie. Elle vient également faciliter une planification individualisée de la transition pour chaque enfant, en respectant ses besoins particuliers. Il s'agit d'une démarche flexible qui s'appuie sur la collaboration des personnes et qui laisse la place aux initiatives de chacune d'entre elles. Cette démarche reconnaît l'importance du respect des différences, tout en se donnant les moyens de favoriser le plein développement de l'enfant.

En somme, la transition vers le préscolaire est une réalité complexe qui, pour être bien vécue, exige la contribution des compétences de

tous. Cette démarche doit s'actualiser dans un réel esprit de collaboration. Elle exige un climat de confiance et de respect, une ouverture à l'autre, de la transparence, l'humilité de ne pas avoir toutes les réponses, et la reconnaissance des expertises variées de toutes les personnes qui gravitent autour de l'enfant.

M^{me} Julie Ruel est doctorante et agente de planification, de programmation et de recherche, au Pavillon du Parc, Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en trouble envahissant du développement, et M. André C. Moreau est professeur au Département des sciences de l'éducation, à l'Université du Québec en Outaouais.

Références bibliographiques

JACQUES, M. et R. DELANDES. « Transition à la maternelle et relations école-famille », dans C. LACHARITÉ et G. PRONOVOST, *Comprendre la famille : Actes du 6^e symposium de recherche sur la famille*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 247-260.

MORIN, J. *La maternelle : histoire, fondements, pratiques*, Montréal, Gaëtan Morin, 2002.

PIANTA, R. C. et M. KRAFT-SAYRE. « Parent's observations about their children's transitions to kindergarten », *Young Children*, vol. 54, n^o 3, 1999, p. 47-52.

RIMM-KAUFMAN, S. E. et R. C. PIANTA. « An ecological perspective on the transition to kindergarten : A theoretical framework to guide empirical research », *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 21, n^o 5, 2000, p. 495-511.

RUEL, J. et autres. « *Carte routière vers le préscolaire*. Guide pour soutenir une transition de qualité des enfants ayant des besoins particuliers », Gatineau, Groupe de recherche en éducation des communautés inclusives au préscolaire, 2008.

-
1. La *Carte routière vers le préscolaire* est le fruit de travaux de recherche doctorale de M^{me} Julie Ruel et d'une recherche financée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, dans le cadre du Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire : projet de recherche-action visant l'expérimentation d'interventions novatrices (2006-2008).
 2. Site Internet : [<http://w3.uqo.ca/transition>]
 3. Le matériel du livre électronique est téléchargeable en version PDF ou modifiable en version Word, permettant ainsi aux utilisateurs de le modifier pour répondre aux besoins ou aux particularités des personnes ou des milieux concernés.

Un dialogue ingénieux entre le présent et le passé

Au moyen d'une brèche dans le temps, 22 élèves de l'école primaire de La Doré ont expérimenté, pendant six mois, un échange fascinant avec neuf témoins d'époques anciennes (1910-2010).

Au Pays-des-Bleuets, de septembre 2008 à février 2009, une classe de troisième cycle a vécu, avec l'enseignante titulaire, un surprenant parcours dans le champ de l'Univers social, par le truchement d'une mystérieuse correspondance avec quelques artisans qui ont façonné cent ans d'histoire de leur village.

À ce moment-là, Ginette Lambert était directrice de l'école Maria-Goretti. Elle rapporte que l'initiative avait été amorcée par des membres de l'Association québécoise pour la défense des droits des personnes retraitées et préretraitées (AQDR) : « En 2008, deux représentantes de la section de Saint-Félicien sont venues me rencontrer afin de proposer à l'école un projet de pont intergénérationnel. En effet, quelques personnes âgées de La Doré souhaitaient établir une relation personnelle avec des jeunes. D'emblée, ma réaction a été très favorable à cette perspective. »

La mise au point d'un scénario original

« Des pourparlers se sont aussitôt engagés afin de concocter un projet ralliant à la fois l'intérêt des élèves, l'assentiment d'une enseignante et les désirs des aînés du milieu. Notre formule devait permettre aux personnes retraitées de transmettre à la jeune génération leurs expériences culturelles, sociales, religieuses et éducatives, par l'apport de leur connaissance vivante de l'histoire. De leur côté, les jeunes y contribueraient en communiquant leur vision de la vie d'aujourd'hui et leur compétence dans le domaine de la technologie nouvelle.

On a d'abord pensé au théâtre, puis à l'écriture... Le projet *La Brèche du temps* a pris forme peu à peu. En fonction des critères retenus, le scénario devait s'accorder au projet éducatif de notre école, qui met l'accent sur la lecture et l'écriture. Le programme de la classe de 5^e et de 6^e année, dans le domaine de l'Univers social, qui couvre le vingtième siècle, cadrerait assez bien avec ce dessein. Manon Légaré, titulaire du groupe, a immédiatement manifesté de l'intérêt pour l'entreprise. »

Normande Dallaire, présidente du comité du Patrimoine de l'AQDR et citoyenne active de La Doré, s'est engagée à recruter des personnes volontaires pour remonter dans le temps en renouant avec leurs souvenirs et en effectuant des recherches sérieuses en vue de respecter l'exactitude et la véracité des renseignements fournis. Ces personnes devaient se mettre dans la peau de quelques personnages réels ou fictifs, mais toujours inspirés par des faits historiques. Et, surtout, elles devaient être disposées à consacrer du temps au travail d'écriture, car le projet reposait essentiellement sur un échange épistolaire soutenu entre les participants, à partir de trois époques charnières : 1910, 1945 et 1974. Neuf témoins de chacune de ces années devaient entrer en correspondance personnelle avec les élèves de la classe, regroupés en équipe de deux ou trois, autour des neuf thèmes choisis. Marie Landreville, coordonnatrice à l'AQDR, s'est jointe à l'équipe des témoins, à titre de maître de poste, afin d'acheminer régulièrement cet abondant courrier. L'encadré ci-dessous précise la répartition des rôles finalement établie pour la mise en œuvre de ce voyage dans le temps. Durant toute la durée du projet, ce groupe de vaillants collaborateurs se réunissaient tous les quinze jours pour déjeuner et travailler à compléter les recherches et à peaufiner les textes.

Les neuf témoins du passé et leurs correspondants du futur

L'enfance : Françoise Dallaire et Étienne Savard, alias Alice (fillette de dix ans)

Correspondants : Stéphanie, Jérémie, Myriam

La vie rurale : Benoît Laprise, alias Henri (fils d'habitant)

Correspondants : Simon, James, Keven

La vie domestique : Ghislaine Dallaire, alias Marie (épouse d'habitant)

Correspondants : Léa, Laurie-Ann

La religion : Michel Gobeil, alias trois anciens curés de La Doré

Correspondants : Marie-Claude, Valérie

Les us et coutumes : Antoinette Savard, alias Gracia (fille engagée)

Correspondants : Rosalie, Johannie, Joëlle

L'éducation : Marie-Joseph Lachance, alias l'institutrice

Correspondants : Jean-Michel, Nadia

La santé : Denise Fraser, alias Madame Titou, sage-femme

Correspondants : Jasmine, Claudie

La forêt : Normand Dallaire, alias Ti-Will, le charretier

Correspondants : Maxime, Jean-Daniel, Kim

Le commerce : Normande Dallaire, alias Fred et Lucie, marchands généraux

Correspondants : Samuel, Vicky

Par la poste et par la Toile

« À la rentrée de septembre 2008, raconte Manon Légaré, sans trahir l'effet de surprise j'ai commencé à préparer mes élèves en vue de cette démarche. Pour susciter leur intérêt et les immerger dans l'atmosphère du passé, j'ai organisé une visite au village historique de Val-Jalbert, à laquelle se sont joints, discrètement, des gens de l'AQDR. J'ai ensuite regroupé les élèves par équipes thématiques de deux ou trois, selon les neuf aspects retenus et en fonction de leurs centres d'intérêt personnels.

Le lundi 22 septembre, coup de théâtre : une vieille boîte aux lettres fait son apparition dans la classe. Elle renferme un message énigmatique, daté de 1910, dûment timbré et oblitéré, rédigé sur du papier d'époque, et provenant d'une dénommée Isabelle Postière, qui se prétend maître de poste du village de Notre-Dame-de-la-Doré. Elle avoue ses 17 ans d'âge et propose à l'enseignante de tenter l'expérience bizarre d'une correspondance entre gens du passé et gens de l'avenir : « J'ai découvert par hasard une brèche dans le temps qui me permet d'entrer en communication avec votre classe par cette boîte aux lettres et de recevoir vos réponses éventuelles au moyen d'une drôle d'adresse : labrechedutemps@hotmail.com. Si vous consentez à cette proposition d'échange épistolaire, vous pourrez connaître la vie d'autrefois et, de notre côté, nous obtiendrons un aperçu de ce que l'avenir nous réserve. »

J'ai lu à mes élèves cette lettre de la jeune postière. Flairant, sans doute à bon droit, une mystification, ils ont néanmoins décidé avec enthousiasme d'entrer dans ce jeu auréolé de secret, sur la base des équipes déjà constituées autour d'un thème. J'ai donc transmis notre acceptation à Isabelle en précisant : « Nous serons très heureux de correspondre avec vous, si ce n'est pas une mauvaise blague, bien sûr. Je vous fais parvenir une brève description des élèves en question. Vos correspondants n'auront qu'à choisir à qui ils écriront. »

Dès le vendredi suivant, le 26 septembre, des lettres manuscrites datées de 1910 et affranchies avec des timbres authentiques de cette année-là ont afflué dans notre vieille boîte postale. Elles s'adressaient personnellement à chacun des élèves, qui s'en sont trouvés ravis. Ainsi s'est enclenché, pour quelques mois, le fonctionnement de cette *brèche dans le temps*. Chaque deux semaines, les neuf témoins d'une époque écrivaient et les jeunes leur répondaient fidèlement. Après deux mois, nous nous sommes transportés en 1945 et ensuite, après le même laps de temps, en 1974. La postière comblait les intervalles avec un bulletin d'actualités de 1930 et de 1955, résumant le

déroulement des événements à travers le monde.

Chaque fois que nous parvenait du passé un lot de correspondance, toute la classe s'employait à bien saisir son contenu, à se familiariser avec une calligraphie ancienne et à déchiffrer des expressions ou des mots inconnus (*un beau brin de fille, charroyer*, etc.). Les équipes partageaient entre elles les confidences reçues des personnes témoins du passé. On apportait les lettres à la maison pour les faire lire aux parents et aux grands-parents, tout en sollicitant, de leur part, des renseignements supplémentaires sur l'histoire du milieu. Surtout, on rédigeait une réponse à son correspondant, lui posant quelques questions et lui décrivant les conditions de vie d'aujourd'hui. De fil en aiguille, les élèves ont pris goût à ces échanges, souvent très personnels, au moyen de l'écriture. Ils se sont intéressés à des lectures sur l'histoire locale et sur le patrimoine de La Doré.

Les aspects pédagogiques

La *Brèche du temps* nous a permis de travailler de manière très significative et contextualisée dans une démarche d'intégration de matières : en français, en histoire, en art et en informatique. Pour les productions écrites, durant cette année scolaire, je disposais donc d'un abondant matériel. Les élèves se montraient captivés par le projet, au point d'en oublier qu'ils se consacraient ainsi à l'apprentissage d'une matière scolaire. Ils avaient plutôt l'impression de s'amuser. Les principales valeurs de notre projet éducatif s'en trouvaient également activées, notamment le lien avec la communauté.

L'exploitation de l'informatique

En plus de la rédaction et de la communication des courriels, d'autres activités ont pris forme au moyen de l'informatique. Nancy Lavoie, une précieuse ressource dans ce domaine, a guidé les élèves pour la création d'un CD regroupant par thèmes tous les écrits des témoins du passé, en y ajoutant des photos. Des élèves et des adultes ont prêté leur voix pour la lecture des textes. À l'aide du logiciel *Didapage*, on a produit des "carnets d'époque" sous forme de livres numériques. Au cours de l'année, des membres de l'AQDR sont venus en catimini à l'école pour s'initier au travail d'ordinateur sous la supervision de Nancy Lavoie.

Un *Recueil* de 170 pages, réunissant toute la correspondance échangée pendant six mois, a été produit à la demande de bon nombre de membres de la communauté. On y a inséré le CD où sont gravés les carnets d'époque. L'ouvrage a été, en partie, relié à la main par les élèves, aidés par des parents bénévoles. »

Des développements en parallèle et d'importantes retombées

En décembre 2008, chaque élève a rédigé un poème pour l'offrir à son correspondant, dont l'identité n'a pas été révélée avant la fin du projet. En retour et contre toute attente, les élèves ont reçu chacun un bas de Noël, avec une carte de vœux, des photos et une clémentine. Le 12 février 2009, la classe a reçu une visite surprise. Isabelle Postière en personne s'est amenée avec une dernière lettre où elle décrivait le cheminement de la *Brèche du temps*. Elle a alors dévoilé son véritable nom : Marie Landreville. Puis, les neuf témoins du passé sont arrivés, apportant aussi leur dernier message où ils se sont présentés, tout en décrivant leur rôle respectif dans ce grand jeu. Avec émotion, les élèves ont pu enfin mettre un visage sur celui ou celle qui leur écrivait assidûment depuis septembre, de manière souvent très personnelle, et à qui ils s'adressaient en retour avec confiance et spontanéité pour leur raconter leur propre vie. Tous se sont ensuite regroupés pour partager un dîner communautaire et, dans l'après-midi, travailler ensemble à la création d'une page souvenir avec la technique du collimage (*scrapbooking*), sous la supervision et les conseils d'Anne Dallaire, une artiste locale.

Ginette Lambert rappelle que le projet, qui devait se terminer à la mi-février, s'est prolongé de diverses manières jusqu'à la fin de l'année scolaire et même au-delà. « Le 12 mars, une conférence de presse organisée par l'école, en présence de journalistes et de parents, lançait le *Recueil des correspondances*, qui décrit aussi les étapes de ce projet conjoint des élèves du troisième cycle de l'école Maria-Goretti et du comité du Patrimoine de l'AQDR. Les neuf témoins du passé se sont présentés à cette conférence en costume d'époque.

La *Brèche du temps* a continué sa route sur son erre d'aller, portée par l'élan enthousiaste de ses participants, jeunes et vieux. Le 22 mai, le comité de l'AQDR et l'école ont organisé une marche patrimoniale à travers le village de La Doré, selon un parcours soigneusement planifié : rencontres avec des personnes choisies qui répondaient aux questions, visites dans des maisons particulières, à l'église et, enfin, à l'hôtel de ville où le trajet se terminait avec l'inauguration officielle du *Salon des générations*. Une équipe de tournage venue du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) couvrait l'événement.

En avril, la Direction régionale du MELS nous informait que notre projet s'était classé parmi les 12 finalistes (sur 275) au concours *J'ai la tête à lire*. Manon Légaré, Normande Dallaire, deux élèves et moi-même, nous sommes rendus à Montréal pour la remise des prix. La *Brèche du temps* y a reçu une distinction dans la catégorie projet novateur et original, et une distinction nationale particulière : premier prix pour un projet pédagogique au Québec.

À la fin de l'année scolaire, les gens de l'AQDR, très motivés par cette expérience marquante, ont poursuivi leurs démarches dans le but d'élargir la *Brèche* en d'autres lieux. Des lectures publiques des textes du *Recueil* ont eu lieu, au cours de l'été, au site historique du Moulin des pionniers de La Doré. On a aussi obtenu une subvention gouvernementale pour la mise en marche ailleurs de ce type de projet intergénérationnel, sur les plans régional et national. »

Dans le prolongement du projet

En conclusion, Ginette Lambert déclare que « l'aventure de La Doré est certes terminée, mais qu'il est probable qu'elle reprendra vie dans d'autres écoles intéressées, sans doute sous une forme modifiée. Par exemple, une suite du projet se prépare avec un groupe de 29 élèves de 6^e année, à l'école Sainte-Lucie d'Albanel. Ce sont des gens du nord du Lac qui se mobilisent pour leur raconter l'histoire du milieu par l'intermédiaire de l'écriture. Une dame de 96 ans fait partie du nouveau groupe. De mon côté, je poursuivrai ma collaboration au cours de l'automne 2010 avec l'AQDR et une conseillère pédagogique en vue de préparer une version *allégée* qui pourrait s'appliquer au troisième cycle. Mais il demeure que les élèves participants de l'école Maria-Goretti ont retiré de cette expérience des enseignements de vie qu'aucun livre ne saurait leur apporter. Les liens tissés entre les jeunes et les adultes ont dépassé le simple exercice de correspondance scolaire. On leur a ainsi légué un important héritage : la richesse du passé, la conscience lucide et attentive du présent et la confiance en l'avenir ».

La *Brèche du temps* aura laissé entrevoir les ressources insoupçonnées qu'une école peut exploiter dans un partenariat créatif avec les personnes aînées.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

[Consulter les photos de cet article.](#)

Le documentaire en classe : par les mots de quelques réalisateurs

Inês Lopes

Un élève me dit un jour : « Tu nous avais déjà dit qu’il y avait beaucoup de déchets dans les dépotoirs, mais moi, quand tu disais “beaucoup”, dans ma tête il n’y en avait pas tant que ça, mais quand tu nous as montré une vidéo d’un dépotoir, là j’ai compris que “beaucoup” ça voulait dire “vraiment beaucoup”! » J’aurais voulu croire que mes explications étaient claires, mais voilà, la vidéo que j’avais décidé de présenter en complément de mon exposé semblait avoir été plus explicite. L’audiovisuel a en effet ce pouvoir de clarifier les représentations mentales partielles que nous nous faisons. Parfois, il les confirme; parfois il les complète; puis parfois, aussi, il va à l’encontre de celles-ci.

Grande passionnée du documentaire, les nombreuses œuvres que j’ai pu visionner au cours de mes études sont venues compléter celles-ci de façon considérable. Tellement que j’ai même remercié les documentaristes dans ma thèse pour leur admirable contribution à exposer ces divers enjeux d’intérêt public qui méritent qu’on s’y attarde. Puisque ma thèse portait sur l’éducation à l’environnement, aux droits humains et à la consommation responsable, plusieurs de mes sources d’information ont en effet été des documentaires. Dans le présent texte, j’ai donc voulu rappeler l’apport considérable du documentaire à l’éducation citoyenne et faire connaître certaines ressources éducatives disponibles pour les enseignants. Elles peuvent aborder un enjeu que certains enseignants souhaiteraient couvrir ou encore venir soutenir leur enseignement. Tout dépendant des sujets traités dans les documentaires, ces derniers seront présentés particulièrement au deuxième cycle du secondaire, au collégial ou à l’université. Mais certains documentaires – ou extraits de ceux-ci – peuvent également être appropriés déjà au primaire.

J’ai interviewé quatre réalisateurs afin de connaître leurs points de vue sur la pertinence du documentaire en classe, ses apports possibles, l’âge où il est approprié d’aborder certains enjeux, et l’importance de se centrer sur les solutions et de cultiver l’espoir.

Le documentaire

John Grierson¹ définissait le documentaire comme le « traitement créatif de l’actualité ». Cette production peut prendre diverses formes : documentaire, docu-fiction, cinéma vérité, films courts, moyens ou longs, pour aborder des enjeux sociaux, environnementaux, culturels, économiques ou politiques. Le documentaire expose et questionne. Il permet une incursion dans tous ces milieux où l’on n’irait pas nécessairement, mais pourtant, qui méritent qu’on en ait une compréhension afin de bien vivre ensemble en société. Milieu de l’itinérance, réserves autochtones, luttes féministes ou réalités liées à l’immigration, divers sujets peuvent ainsi être tour à tour proposés à l’écran. Le documentaire se fait ainsi parfois porte-parole des sans voix et jette un éclairage sur des réalités sous-représentées. Il permet d’explorer un enjeu sous différentes facettes, présentant parfois des points de vue opposés. Il nous amène aussi à nous demander où nous nous situons par rapport à ce questionnement, puis à forger notre identité. Parfois aussi, il se donne pour mission d’outrepasser la simple exposition d’un problème et propose d’aller plus loin, de contribuer au changement. Il se penche alors aussi sur des pistes de solutions.

Par les mots de quelques réalisateurs

Je me suis entretenue avec quatre documentaristes afin de connaître leur expérience en contexte scolaire et leur opinion sur la pertinence et le rôle du documentaire en classe. Certains me disaient avoir souvent présenté leurs documentaires en classe; d’autres l’avaient peu fait et trouvaient que cela aurait avantage à se produire plus souvent. Par ailleurs, tous sont d’avis que la présentation de leurs œuvres dans les écoles est une expérience qu’ils apprécient grandement. Cela leur donne l’occasion d’échanger avec les jeunes, de répondre à leurs questions et de connaître leurs opinions. Je rapporte donc ici les propos d’Hugo Latulippe (*Bacon, le film; Ce qu’il reste de nous; Manifestes en série*; etc.), de Sylvie Van Brabant (*Visionnaires planétaires; Seul dans mon putain d’univers; Arjuna*; etc.), de Malcolm Guy (*Navires de la honte; Musiques rebelles Americas; La montagne d’or*; etc.) et de Marie Boti (*La servitude des héros; Quand les étrangers se réunissent; Musiques rebelles Americas*; etc.).

Selon l’âge des élèves

Il importe bien entendu que le documentaire soit approprié à l’âge des élèves. Certains films présentent des réalités plus difficiles, des concepts complexes ou des images plus dures. Toutefois, l’inverse est aussi dommage, c’est-à-dire que l’on se prive d’une intervention utile en s’abstenant de présenter certaines réalités qui existent et qui méritent qu’on s’y attarde si on veut changer des choses dans la société. Avant le visionnement, il est important de préparer les élèves en définissant certains concepts de base nécessaires à la compréhension du documentaire. On posera aussi quelques questions pour connaître les idées que les élèves se font déjà relativement au sujet. Cela servira ainsi à les mettre en contexte et à les préparer à recevoir l’information. Dans un même ordre d’idées, une discussion post visionnement permettra de synthétiser l’information véhiculée, de vérifier ce qui a été moins bien compris et de se questionner sur les problèmes abordés, sur les points de vue amenés et sur les solutions à notre portée. Dans une démarche socioconstructiviste², les élèves peuvent exprimer leurs points de vue et apprendre de ceux des autres. C’est ainsi que se construisent leurs opinions et leur identité. « Souvent, on écoute la télévision seul chez soi, mais la classe rend possible l’échange et la confrontation d’idées », affirme dans ce sens Marie Boti.

Hugo Latulippe est l'un des réalisateurs qui a souvent eu l'occasion de projeter ses films dans les établissements scolaires, principalement [Bacon, le film](#) et [Ce qu'il reste de nous](#). « Dès qu'on aborde des sujets politiques plus complexes, on les présente surtout au cégep et à l'université, mais je crois qu'il est aussi important de proposer certains documentaires aux élèves du secondaire. Les jeunes entendent déjà parler de plusieurs de ces enjeux de toute façon, en cette ère d'hyper-communication. J'aime fréquenter les milieux scolaires et je me sens proche des jeunes, même si eux m'appellent "Monsieur", ajoute-t-il en riant. Je sens que les jeunes sont prêts à aborder certains sujets tabous; c'est parfois plus tard que certaines portes se ferment dans nos têtes... »

Sur la pertinence du documentaire en classe

Lorsqu'on les interroge sur la pertinence du documentaire en classe et les rôles que celui-ci peut ou doit avoir, les réalisatrices et réalisateurs proposent différents éléments de réponse que je rapporte ci-après.

Apprendre sur divers enjeux

Le premier apport évident du documentaire réside dans les apprentissages qu'il peut faire effectuer. Il permet de cibler un sujet, de façon imagée et structurée, et fait appel à différents intervenants, experts et récits de vie. En peu de temps, il est donc possible d'avoir accès à une panoplie d'informations. Sylvie Van Brabant en dit ceci : « Quand on fait un documentaire, c'est souvent trois ou quatre ans de notre vie qu'on y investit... de l'étape de la recherche jusqu'à l'aboutissement du film. Des fois, une dizaine de personnes est impliquée dans la création du film. Les enseignants et leurs élèves peuvent ensuite profiter de ces années de travail et richesse d'expertises en une heure ou deux en classe. »

Le documentaire permet aussi une incursion au cœur de différents lieux et réalités dont nous ne connaissons peut-être même pas l'existence. « [Avec Navires de la honte](#), cite Malcolm Guy à titre d'exemple, on est porté dans un univers que la plupart des gens ne connaît pas et n'aurait jamais l'occasion de partager, celui des marins travaillant sur des navires à l'ère où la mondialisation impose des conditions de travail d'une autre ère. »

Contre les préjugés

Selon Sylvie Van Brabant, une autre importante mission du documentaire est de contre les préjugés. Elle donne l'exemple de son film [Seul dans mon putain d'univers](#) : « Avec ce film, des personnes que l'on voyait dans le documentaire sont allées en classe dans le but de faire de la prévention contre la violence et la toxicomanie. Elles ont visité des classes où cela a permis aux élèves de se défaire de préjugés qu'ils pouvaient avoir à l'égard des "jeunes à problèmes". Puis le documentaire a aussi été présenté dans des centres pour "jeunes à problèmes", ce qui a permis à ces derniers de voir des exemples de jeunes lucides qui ont su s'en sortir. »

Aborder des réalités vécues par des individus



Image tirée de [Musiques rebelles Americas](#), de Marie Boti et Malcolm Guy

Un autre important apport du documentaire est celui de pouvoir rejoindre des individus aux prises avec certaines réalités. Malcolm explique que « souvent, lorsqu'on projette un documentaire, celui-ci rejoint des gens qui vivent des situations semblables. Il devient alors, pour ces personnes, le moyen d'aborder certaines réalités pour la première fois. D'ailleurs, il se peut parfois que l'enseignant lui-même ne sache pas que le jeune vit cette réalité. C'est arrivé avec notre film [Quand les étrangers se réunissent](#), qui traite des retrouvailles à la suite d'une migration. Des gens dans la salle pleuraient, parce qu'ils avaient déjà vécu une situation semblable ». Marie y va d'un autre exemple : « Le documentaire peut mener à de vrais éveils. On présentait un film portant sur les domestiques étrangères, dans un collège privé où plusieurs des familles des élèves avaient elles-mêmes de telles domestiques à la maison. Je crois que ce documentaire a permis d'élargir leurs perspectives sur ce que pouvaient vivre ces personnes. » Pour

Malcolm et Marie, un bon documentaire doit toucher les gens sur le plan affectif et non seulement sur le plan intellectuel. « On voit de vraies personnes dans de vraies situations; le documentaire devient alors un outil pour déclencher la réflexion et la discussion sur des sujets particuliers », ajoute Marie.

Éduquer à la citoyenneté

Le rôle d'éducation à la citoyenneté que peut et doit détenir le documentaire a été souligné par plusieurs des personnes avec lesquelles je me suis entretenue. « L'école a souvent cette fonction de rendre les élèves "des êtres productifs", mais il y a aussi cette autre très importante mission de l'école, qui est de former des citoyens... Je crois que le documentaire rejoint cette mission éducative au sens large », nous dit Hugo. Puis il enchaîne : « Lorsqu'un de mes films est complété, je me donne d'ailleurs la responsabilité d'organiser une tournée, afin que le message du film soit véhiculé autant que possible avant que j'embarque sur la réalisation d'un autre film. »

Le documentaire entraîne ainsi d'importantes prises de conscience, d'abord chez l'individu lui-même, ensuite chez celui qui réalise qu'il fait partie d'une collectivité. Sylvie partage le commentaire d'un jeune, recueilli à la suite du visionnement de [Visionnaires planétaires](#) : « Il m'a dit : "Ça m'a ouvert les yeux." Souvent, quand on arrive dans les classes, les jeunes en savent très peu sur le sujet abordé dans le documentaire. Ils apprennent donc beaucoup en l'espace d'environ une heure et je crois que ce sont des apprentissages qui restent. Évidemment, on ne change pas le monde avec un film, mais on sème une graine... » De plus, le documentaire invite au questionnement. Sylvie explique que « les jeunes sont aussi outrés par ce qu'ils voient. Après le visionnement de [Visionnaires planétaires](#), un élève a demandé : "Comment se fait-il que nos gouvernements ne mettent pas en application ces solutions plus vertes qui existent déjà?" ».

Participer au changement social

Un autre important rôle du documentaire, selon Marie, est de « permettre de jeter un regard critique sur la réalité qui nous entoure. Il peut nous aider à approfondir notre compréhension du monde, de diverses réalités ou de différents points de vue et nous inviter à nous mettre à la place de l'Autre ». Puis elle juxtapose aussitôt à ses propos : « Mais pas uniquement l'éveil pour l'éveil...L'éveil peut aussi déclencher un agissement. »

Cette éducation citoyenne peut donc ensuite soutenir des mouvements de société. À cet égard, Hugo affirme : « Je souhaite qu'il y ait un regain de projets collectifs dans les prochaines années. L'ONF le faisait déjà dans les années 60. Puis les années 80 et 90 ont été une période sombre au Québec en termes de projets de société, mais je sens que ça revient. Et je crois que le documentaire peut contribuer à ce mouvement. Ces films alimentent les idées de la contre-culture; ils mènent à l'élargissement de la pensée. »

Sylvie aborde aussi cette éducation citoyenne qui, selon elle, est très nécessaire en ces temps où il y a urgence d'agir, notamment par rapport à certains enjeux environnementaux : « Le documentaire est un bon moyen de briser le silence sur certains sujets. Les jeunes n'ont pas nécessairement tendance à aller se louer un documentaire; ils optent plutôt habituellement pour des superproductions américaines.



Image tirée de [Ce qu'il reste de nous](#), de François Prévost et Hugo Latulippe

L'école est ainsi un bon endroit pour leur présenter des documentaires et pour favoriser leur éducation à la citoyenneté. La société est actuellement à la croisée des chemins et le développement d'un sens critique est essentiel. Il est important que les jeunes apprennent à se prendre en main; pour leur propre bien ainsi que pour celui de la communauté. Je dirais même qu'il y a une urgence d'agir. » Elle ajoute que la société bénéficiera, tôt ou tard, de ces efforts d'éducation. Elle explique : « Pour moi, l'enseignement est une vocation, un engagement à conscientiser. J'admire ces enseignants engagés qui accordent du temps à l'éducation à différentes nobles causes. Je suis d'ailleurs convaincue que ces efforts seront remis au centuple par des jeunes conscientisés sur qui cela aura même parfois des impacts inespérés à long terme. Les jeunes ont soif de connaître des gens qui font des choses plus grandes qu'eux, des modèles. Une fois qu'ils sont exposés à ces gens exemplaires, je crois qu'ils sont sensibilisés pour la vie. »

Explorer les solutions, cultiver l'espoir

Un élément que je trouve primordial est celui d'aborder les solutions liées à un enjeu. Je remarquais parfois qu'après avoir visionné un documentaire dépeignant un problème, je sentais que j'avais beaucoup appris sur le sujet, et que le constat de certains faits me poussait à vouloir agir. Mais certains documentaires n'abordaient pas nécessairement les solutions qui pouvaient venir améliorer la situation. Ils avaient certes le mérite d'expliquer un problème et de susciter d'importants questionnements de société, mais ne pas se voir proposer certaines solutions ou actions possibles à entreprendre peut parfois mener, à mon avis, à un sentiment d'impuissance ou de frustration et à une paralysie de l'action.

C'est pourquoi un élément important à considérer lors de la projection d'un documentaire en classe est de s'assurer que l'on propose des solutions qui sont à notre portée. Ainsi, on invite à l'action en plus de cultiver l'espoir. Le documentaire *Visionnaires planétaires* en est un excellent exemple; il met en effet en lumière plusieurs innovations qui changent déjà les façons de faire et qui mériteraient d'être appliquées à plus grande échelle. Donner espoir était justement, pour Sylvie, un objectif : « Les questions environnementales, par exemple, inquiètent beaucoup les jeunes et *Visionnaires planétaires* présente justement des solutions, des modèles, une vision qui donne espoir. C'est d'ailleurs pour cette raison que j'ai fait ce film, pour cultiver l'espoir. Quand on a une vision catastrophiste, on se décourage, on baisse les bras et on laisse les autres décider de nos vies. » Certains documentaires abordent d'emblée des solutions, mais dans le cas de ceux qui ne le font pas nécessairement, il est possible de le faire avec les élèves dans une discussion post visionnement, une recherche ou d'autres types d'activités.

Diverses approches pédagogiques

Plusieurs approches pédagogiques peuvent être jumelées à la présentation d'un documentaire : une discussion en groupe-classe pré et post visionnement; un débat; une rédaction sur une question soulevée dans le documentaire; un projet à développer dans sa classe, à la maison ou dans la communauté pour contribuer à améliorer la situation exposée dans le film; un sondage à faire auprès de son entourage afin de connaître les opinions des gens sur un enjeu; l'organisation d'une exposition ou d'une pièce de théâtre afin de sensibiliser son entourage; un jeu de rôles où différents points de vue doivent être représentés (par exemple un représentant d'une entreprise polluante, un membre d'un organisme protégeant l'environnement, un citoyen ayant un problème de santé possiblement lié à la pollution, un membre des Premières Nations défendant son territoire, etc.).

Des guides pédagogiques d'accompagnement

Ce n'est pas toujours le cas, mais souvent, les documentaires sont accompagnés d'un guide pédagogique. Sur le site Internet de l'Office national du film du Canada (ONF), par exemple, plusieurs guides pédagogiques sont téléchargeables gratuitement. On y précise souvent les âges ou ordres d'enseignement à qui le documentaire et le guide d'accompagnement s'adressent.

Une source de renseignements

Lorsque les élèves ont à effectuer une recherche ou d'autres travaux, le documentaire peut également constituer une source d'information intéressante. Ils peuvent aussi présenter un extrait du documentaire en classe, lors d'une présentation orale, par exemple.

La visite en classe d'une réalisatrice ou d'un réalisateur ou d'une autre personne ayant participé à la production d'un documentaire

Inviter une ou un cinéaste en classe est aussi une possibilité intéressante. À ce sujet, Sylvie mentionne que « le cinéma intéresse grandement les jeunes; c'est donc un très bon moyen d'aborder différents sujets. Rencontrer des cinéastes peut être intéressant afin de permettre aux jeunes de poser des questions sur les sujets abordés dans le film ainsi que sur la réalisation de ce dernier ». Hugo et Malcolm mentionnent aussi que des protagonistes de leurs films les accompagnent parfois en classe. Ainsi, les jeunes peuvent questionner directement les principaux individus concernés par un sujet. « Ça permet de soulever plusieurs questions posées dans le film, précise Malcolm, et même toutes ces autres questions qui n'ont pu être abordées, faute de temps... Toutes ces réflexions qui mériteraient encore d'être partagées. »

Une journée documentaire ou un ciné-club

Autre possibilité : organiser une journée documentaire à l'école, voire initier un ciné-club dans son établissement scolaire, en organisant des projections régulières, par exemple une fois par mois.

Réalisation de films

Les technologies étant rendues plus accessibles dans les écoles, le projet de réaliser leurs propres films sur un sujet de leur choix intéresserait certainement les élèves.

Le documentaire en tant que partenaire du curriculum

Alors que je lui pose des questions, Malcolm se rappelle son enseignant de géographie qui était le seul à leur faire visionner des films. « Il nous faisait voyager, mais pas juste en paroles », dit-il. Le documentaire, il va sans dire, peut être utilisé à bon escient dans à peu près tous les domaines d'apprentissage et domaines généraux de formation. Afin de « voyager » par l'image, pour reprendre l'expression de Malcolm, et ainsi traiter de réalités locales ou internationales.

Domaines d'apprentissage

Dans les domaines d'apprentissage Univers social, Développement personnel, Mathématique, science et technologie, Arts ou Langues, on peut toujours recourir au documentaire pour appuyer son enseignement. On n'a qu'à prendre l'exemple du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté*, qui peut mettre à profit de nombreuses ressources documentaires disponibles, œuvres récentes ou datant d'il y a quelques décennies (disponibles, entre autres, dans la collection de l'ONF).



Image tirée de *Visionnaires planétaires*, de Sylvie Van Brabant

Le documentaire - ressources éducatives

- ONF : www.onf.ca
- ONF – Ressources éducatives : www.onf-nfb.gc.ca/fra/education
- Sous-sections :
 - Objectif documentaire
 - Derrière la caméra
- GRICS – La collection de vidéos éducatives : <http://collection-video.gc.ca>

Domaines généraux de formation

L'utilisation du documentaire est tout aussi valable pour les différents domaines généraux de formation, particulièrement Environnement et consommation, Vivre-ensemble et citoyenneté et, bien entendu, Médias. D'ailleurs, comme pour tout autre type de source médiatique, une éducation aux médias en parallèle est aussi à encourager. Des sujets à considérer à cet égard sont, par exemple, le jugement critique quant aux sources consultées et aux personnes interviewées, les intentions des documentaristes, l'objectivité, ou encore le fait de considérer « les deux côtés de la médaille ».

Conclusion

Je vous invite donc à découvrir ces nombreux documentaires pertinents pour une éducation à la citoyenneté, en visionnant les documentaires qui se trouvent déjà sur les tablettes de la bibliothèque de votre établissement, en allant voir ceux qui sont désormais rendus accessibles intégralement et gratuitement sur Internet, ou encore en communiquant directement avec les maisons de production ou les réalisateurs de ces films pour les obtenir. Tout comme ces cinéastes, j'estime aussi que notre environnement écosocial dans son ensemble bénéficiera de cette éducation citoyenne qui « nous sera remise au centuple », comme le disait si bien Sylvie.

Je remercie les réalisateurs et réalisatrices Hugo Latulippe, Sylvie Van Brabant, Malcolm Guy et Marie Boti, qui ont partagé leurs réflexions en entrevue. Merci également à Lily Robert, chef des communications à l'ONF.

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

-
1. Cinéaste et l'un de ceux qui a mené à la création de l'ONF (Office national du film du Canada).
 2. Socioconstructivisme : approche pédagogique qui met l'accent sur le contact avec les autres dans la construction des connaissances et le développement des compétences. Elle est basée sur le fait que toute connaissance s'inscrit dans un contexte social qui la caractérise, de même que dans un cadre historique et culturel. Le travail en équipe ainsi que l'enseignement et l'évaluation par les pairs sont des exemples d'application de cette approche. La confrontation des points de vue joue un rôle essentiel et favorise les apprentissages. L'élève est amené à comparer notamment ses perceptions avec celles des autres élèves ou de son enseignant. (Ministère de l'Éducation, Québec, 2004, cité dans *Le grand dictionnaire terminologique* de l'Office québécois de la langue française).

Une école dans la communauté, une communauté à l'école

Donald Guertin

Le Volet 2, à l'école secondaire Paul-Germain-Ostiguy. Entrevue avec M. Paul André Boudreau, directeur, et M^{me} Marie-Pierre Gibson, enseignante.

« L'école doit être un partenaire capital dans la communauté pour permettre à celle-ci de faire une place de choix à la nouvelle génération », explique, d'entrée de jeu, M. Paul André Boudreau, directeur de l'école secondaire Paul-Germain-Ostiguy (PGO), de la Commission scolaire des Hautes-Rivières, dans la Municipalité régionale de comté (MRC) de Rouville¹. Il rappelle que l'école a la mission d'instruire, de socialiser et de développer des compétences; elle a aussi le devoir de s'assurer que tous les jeunes trouvent une place dans la société de demain : cela passe, particulièrement, par des liens de complicité entre l'école et son milieu social². « L'implication de la communauté dans la réussite des jeunes, indique M. Boudreau, est essentielle. L'école PGO est à même d'apprécier cette collaboration depuis plusieurs années. »

Une récente visite de *Vie pédagogique* à Saint-Césaire³ a permis d'apprécier toutes les répercussions qu'a le projet scolaire *Alternance études-travail* (AÉT)⁴, communément appelé Volet 2, sur la vie de l'école secondaire Paul-Germain-Ostiguy et sur celle de la communauté. Pour étayer les propos, nous avons rencontré des élèves inscrits au programme AÉT; ils ont relaté des expériences relatives à leur passage au programme et émis des opinions sur la vie et l'organisation des cours. En outre, M^{me} Marie-Pierre Gibson nous a fait connaître les retombées du programme Volet 2 (AÉT) dans l'école et la communauté. De même, M. Boudreau a pris part aux discussions et situé le projet dans l'ensemble de la vie de son établissement d'enseignement.

L'école secondaire Paul-Germain-Ostiguy scolarise 750 élèves de la 1^{re} à la 5^e secondaire qui viennent de cinq municipalités environnantes. Des programmes variés sont offerts pour répondre aux demandes de l'effectif étudiant : cheminement particulier continu, formation préparatoire au travail, alternance études-travail, concentration sports et classes habituelles. Depuis plusieurs décennies dans cet établissement d'enseignement, l'ardeur à établir des liens avec la communauté et le soin à mettre sur pied des programmes adaptés au milieu s'appuient sur des intentions qui cherchent à prévenir.

Quelques données du sondage fournies par l'école

- 61,3 p. 100 des élèves ont un emploi d'été.
- 63,5 p. 100 des élèves âgés de 15 ans et plus ont un travail.
- 18,5 p. 100 des élèves ont un travail de plus de 15 heures par semaine.
- 80 p. 100 des parents sont en accord avec le travail de leur enfant.
- 59,1 p. 100 des élèves travaillent en agriculture, en restauration, ou en commerce.
- 86,5 p. 100 des élèves souhaitent être diplômés.
- En 2006-2007, 32,4 p. 100 des élèves ont quitté l'école sans diplôme, ni compétences acquises.

Adapté d'un document de L'ÉCOLE SECONDAIRE PAUL-GERMAIN-OSTIGUY, *Pour préparer la relève de demain, Déroulement, Colloque sur la conciliation études/travail*, Document interne, 17 février 2010, non numéroté.

Au début des années 1990, la direction d'alors avait conçu et mis sur pied un programme particulier, adapté aux entreprises du secteur, dans un domaine économique dominant de la région, l'agro-alimentaire. Ce programme a survécu pendant quelques années.

À la même époque, afin de mieux satisfaire à certaines réalités sociales telles que le décrochage scolaire, l'abandon des études, l'exode de la population étudiante et la pénurie des travailleurs dans certains domaines, l'école a créé un programme appelé Volet 2, par l'intermédiaire duquel des élèves du deuxième cycle du secondaire pouvaient poursuivre des études, tout en faisant des stages en milieu de travail. C'était une façon de maintenir les élèves à l'école, de leur permettre d'explorer différents secteurs du monde du travail et de les orienter vers la formation professionnelle en mettant tout en place pour qu'ils complètent leur scolarité de 4^e secondaire. En 1999, les débuts ont été modestes, une quinzaine d'élèves faisant partie de la première cohorte. En 2009, l'école accueillait une cinquantaine d'élèves dans les deux groupes de l'alternance études-travail.

Ce programme scolarise des élèves qui, ayant terminé les cours de 2^e secondaire, éprouvent des retards en français, en mathématique ou en anglais. La semaine d'un élève en alternance études-travail comprend deux journées de stage en milieu de travail, commerces, entreprises, ou services, et trois journées de classe à l'école. Chacun de ces groupes particuliers compte 25 élèves qui, de façon individuelle, poursuivent leurs apprentissages en utilisant du matériel didactique communément appelé

modules de travail. Selon son rythme et son classement, chaque élève accomplit les tâches et fait les exercices prévus dans le matériel et valide ses résultats auprès de l'enseignant au moyen d'entretiens individuels. Il faut expliquer qu'à certains moments, le travail se fait aussi en dyades et en équipes. Quand un élève a terminé un module, il passe un test ou une épreuve et, s'il réussit, il amorce le module suivant. Ainsi, à son rythme, chaque élève poursuit simultanément des apprentissages disciplinaires en français, en anglais et en mathématique; les exigences atteintes, il passe au degré suivant.

En 2007, dans la foulée du renouveau pédagogique et de la mise en place des parcours de formation au deuxième cycle du secondaire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport avait décidé d'abolir les parcours de formation de type *cheminement particulier*. Dans ce mouvement de réforme curriculaire, le Volet 2 était donc condamné à disparaître. À la suite de l'annonce de cette décision ministérielle, un mouvement populaire s'est mis en branle dans le secteur de l'école secondaire Paul-Germain-Ostiguy; ce fut l'occasion de mobiliser les ressources vives du milieu, les leaders municipaux, les chefs d'entreprise, les employeurs, les commerçants et les parents. La mobilisation de la population pour le maintien du programme Volet 2 à Saint-Césaire a été telle que le Ministère a révisé sa décision et maintenu les acquis du milieu en mutant l'ancien cours en programme d'exploration professionnelle intégrant la scolarisation par rapport aux matières de

base. Ainsi, l'école a obtenu les autorisations nécessaires à la poursuite de ce qui avait été mis en place depuis plus d'une décennie. C'est presque une épopée populaire que tout ce mouvement qui a donné naissance à des projets novateurs qui font la réputation de l'école Paul-Germain-Ostigny et qui font l'envie de plusieurs milieux scolaires, c'est-à-dire les projets *Pro études travail* et *Pro éducation*.

Ce qu'en disent des élèves

Laissons la parole aux élèves du programme AÉT. Cinq élèves de la 1^{re} année du programme, Émie Beaubien, Stéphane Brodeur, Émilie Chagnon, Jean-Michaël Lavoie et Stéphanie Senneville ainsi qu'un élève de 2^e année, Steven Dubreuil, ont exprimé ouvertement leur point de vue, partagé spontanément leurs expériences et communiqué franchement leur vision du programme.

Pour ces élèves, la qualité dominante du programme *Alternance études-travail* est l'accroissement de leur autonomie. « C'est d'apprendre par soi-même, de travailler de façon autonome, de prendre l'initiative, de ne pas être bossée », affirme Stéphanie. « Au régulier, ajoute Jean-Michaël, un prof nous dit comment faire. En AÉT, tu dois faire tes propres démarches, tu le fais à ton rythme. Même en mai, il y a des élèves qui quittent parce qu'ils ont terminé leurs unités. » L'autonomie, comme le rappelle Émie, ça se développe. En début d'année scolaire, pour l'aider à persister dans ses études, l'élève doit signer un contrat dans lequel sont fixées les échéances qu'il doit respecter pour chaque discipline scolaire. L'élève doit rendre des comptes régulièrement et atteindre les termes fixés. Un avantage notoire est le nombre limité d'enseignants par groupe-classe; il y a trois enseignants pour tous les élèves du programme.

Quant au stage, il consiste en une exploration des secteurs du monde du travail et en une initiation à celui-ci. Émie, qui a travaillé à la voirie municipale de Saint-Césaire, indique : « J'ai beaucoup appris car, chaque jour, j'avais des choses différentes à faire : installer des pancartes, vérifier les compteurs d'eau, etc. Ça m'a permis de toucher à un tas de métiers différents. On me faisait confiance. » Jean-Michaël renchérit sur ces propos en affirmant que le stage oblige les élèves à prendre et à assumer des responsabilités. Stéphane ajoute que, comme la plupart des élèves suivant le programme *Alternance études-travail*, il a trouvé par lui-même son stage. « J'ai rencontré le gérant du magasin IGA et je lui ai demandé si je pouvais faire un stage en boucherie chez lui. C'est ce que j'ai fait. » Il explique qu'en début d'année scolaire, les cours de préparation au marché du travail (PMT) lui ont permis de cibler ce qu'il souhaitait explorer sur le plan professionnel et de choisir son stage. « Ce cours m'a vraiment aidé à faire mon choix de stage. »

Il continue : « Avec mon stage, j'ai appris à manipuler les couteaux, à jouer avec la viande, à travailler dans des conditions climatiques variées, à respecter des règles d'hygiène. En 2^e année, j'aimerais faire un stage avec les personnes âgées. Je réalise que le programme AÉT m'a permis d'expérimenter beaucoup de choses. Je ne suis pas encore totalement fixé sur ce que je veux faire plus tard; j'explore. Cela me donne l'occasion d'avoir accès à des possibilités. J'ai aimé mon stage en boucherie; avant de me fixer, je veux explorer d'autres domaines. »

Pour Steven, qui termine sa 2^e année dans le programme en question, les stages lui auront permis d'apprécier deux métiers connexes, mais différents, soit la carrosserie et la mécanique automobile. À la suite des stages et compte tenu de ses résultats scolaires, il souhaite ardemment poursuivre ses études professionnelles en maçonnerie. Il lui faudra obtenir une équivalence d'études secondaires pour être accepté dans ce programme de formation professionnelle. « Je réalise que mon choix de carrière est tout à fait différent des deux métiers de mes stages. Je peux dire que c'était très motivant d'avoir deux journées de stage par semaine, alterner le travail et les études. »

« J'ai fait mon premier stage en soudure dans une petite entreprise de ma municipalité. Mon stage l'an prochain, annonce Jean-Michaël, sera en mécanique auto. J'ai hâte d'entrer sur le marché du travail. Moi, je suis arrivé dans ce programme parce que j'avais des retards importants en français; c'est mon prof de français qui m'a suggéré de suivre ce programme. Je voulais lâcher l'école, j'avais perdu toute motivation. Je suis content d'avoir pris cette décision même si, au point de départ, mes parents ont hésité à donner leur accord. »

Émilie a fait un stage en secrétariat; ce sera, précise-t-elle, déterminant pour son choix de carrière. « Je suis allée à l'hôtel de ville, j'ai expliqué le programme de l'école et j'ai demandé pour faire un stage. J'ai été placée au centre sportif de la ville pour faire du travail de secrétariat. Ce stage est devenu un emploi, car le poste était vacant; la Ville m'a engagée. » Émilie a comme projet de poursuivre des études en secrétariat juridique.

Pour sa part, Mélanie a commencé son stage dans une porcherie. « Je ne suis pas restée longtemps; j'ai fait beaucoup de tâches variées : nourrir les porcs, les taguer, castrer les porcelets, nettoyer les bâtiments, etc. J'ai quitté, car j'avais de la difficulté à voir les animaux malades et mourir. J'ai fait un second stage dans un CPE de la région; j'ai eu des tâches variées : secrétariat, animation, visite d'inspection de garde en milieu familial, etc. Maintenant, je sais ce que je veux faire, c'est le dessin en bâtiment industriel, un DEP. » Mélanie s'interroge à savoir si elle reviendra à l'école pour une 2^e année en poursuivant le programme *Alternance études-travail* ou si elle se dirigera vers une formation adaptée aux adultes pour terminer sa 4^e secondaire. « Cinq jours de cours par semaine, c'est plus rapide que trois. Maintenant que je sais ce que je veux faire plus tard, la formation aux adultes me convient. »

Jean-Michaël, pour sa part, affirme qu'il veut terminer sa 5^e secondaire et obtenir son diplôme (DES). « Je veux aller en mécanique auto et je veux avoir toutes les chances de mon bord. L'AÉT m'a vraiment donné un coup de pied au derrière, explique-t-il. Au début du secondaire, je réalise que j'étais déçu de mes études, je perdais de l'intérêt, j'étais démotivé. Je ne voulais pas quitter l'école, mais mes notes baissaient sans arrêt. Le programme m'a donné un boom d'énergie. Je me souviens qu'au primaire, j'étais pas mal bon; c'est au secondaire que j'ai perdu le goût de l'école. »

Pareillement, Émie avoue que ce programme exige de la volonté. « Il faut avoir un but, dit-elle, même si on va à son rythme. Au régulier, j'écoutais le prof; j'étais passive, il fallait que je me concentre pour écouter. Maintenant, je suis motivée, je sens que je peux me débrouiller, je peux faire des choses par moi-même. Je me sens plus autonome. J'aime le fait que le nombre d'élèves par classe soit plus bas qu'au régulier; les professeurs sont plus disponibles. »

« L'AÉT m'a beaucoup aidé, reconnaît Stéphane. Au régulier, je n'avais pas toujours le temps nécessaire pour terminer mes travaux et mes examens. Là, je vais à mon rythme, j'ai le temps de me concentrer, je me sens respecté. C'est ce que j'aime de ce programme. Je ressens moins de stress. »

« En mathématique, admet Steven, c'est plus pénible. Les explications sont difficiles. C'est pourquoi le professeur accepte que l'on travaille parfois en équipe. J'ai besoin d'être aidé comme je sais que je peux aider en anglais. J'aime le fait que ce soit un groupe fixe où on peut s'entraider. »

« Si j'avais quelque chose à améliorer, ce serait d'ajouter des cours en éducation physique; ça me manque, reconnaît Jean-Michaël. J'ai besoin de bouger, de respirer; puis l'activité corporelle, ça libère l'énergie. Il faudrait avoir plus régulièrement des activités physiques pour faire de l'exercice. »

Pour Stéphane, « l'AÉT, c'est un beau programme qui motive ». Jean-Michaël déclare pour sa part : « Ce fut mon dernier recours, une dernière étape avant l'abandon. » Émie ajoute : « Je considère que ce fut un privilège; j'avais des difficultés scolaires et, puis, on m'a aidée. Je pars contente. » Steven conclut : « Si je n'avais pas eu ce programme, durant deux ans, je serais sur le marché du travail sans formation, sans diplôme. »

Dans cette optique, les 100 ou 130 jeunes qui, à ce jour, ont étudié dans ce programme et ont fait un stage dans le milieu, sont les meilleurs ambassadeurs pour le secteur. Cela valorise le partenariat école et communauté. L'école instruit, permet d'acquérir des compétences, socialise et, comme le rappelle le directeur, engage la communauté dans la réussite de tous les jeunes. En conséquence, l'éducation et la formation sont des actions partagées par le personnel de l'école, les employeurs des stagiaires ainsi que les dirigeants et les acteurs

sociaux. Il s'agit d'un réel partenariat par lequel la communauté entre à l'école et l'école pénètre dans la communauté. La connivence entre l'école et le milieu de stage, ou l'alternance entre les études et le travail, passe également par des actions mutuelles ayant pour but de faire acquérir des connaissances, de développer des habiletés et, également, de corriger des comportements ou des attitudes. Même s'il concerne le développement de l'agir professionnel, le dernier aspect fait partie de l'éducation dont l'école et l'entreprise sont responsables. Certains exemples, fournis par la direction, illustrent fort bien toute la portée de la complicité qui lie les partenaires entre eux et toute la mesure de la mutualité qui gouverne l'étendue des interventions et des actions menées de part et d'autre. La connivence s'exprime à travers des gestes simples. Un jour, lors de la visite d'un lieu de stage, un responsable du programme observe qu'un élève coupe des barres de métal de même longueur. Intrigué, il questionne l'employeur et lui demande pourquoi l'élève n'utilise pas un gabarit pour sectionner les tiges. Celui-ci répond : « S'il avait un gabarit, il n'apprendrait pas à mesurer ni à calculer. » Il semble bien que le programme *Alternance études-travail* fait beaucoup d'heureux mais, surtout, qu'il répond à une réalité et qu'il permet de prévenir le décrochage scolaire. Il forme les jeunes et les oriente vers le marché du travail. Ce programme vise la réussite et l'intégration sociale par la poursuite d'études professionnelles et l'entrée sur le marché du travail.

Un colloque qui rassemble et fait participer

En février 2010, la direction et le personnel enseignant, avec la complicité de la commission scolaire, ont invité les employeurs et les décideurs du milieu tels que les leaders municipaux, les chefs d'entreprise, les présidents d'association et les commerçants, à participer à un colloque sur la conciliation études et travail afin d'engager les dirigeants et les acteurs de la communauté dans un projet novateur. Pierre Fortin⁵, économiste, a ouvert les activités du colloque en livrant une conférence sur les conséquences économiques et sociales du décrochage scolaire. A suivi un témoignage percutant d'une ancienne élève⁶. Par la suite, le directeur de l'école a donné une vue d'ensemble de la situation à l'école Paul-Germain-Ostiguy et dévoilé les résultats et les données d'un sondage⁷ mené auprès des élèves⁸ fréquentant cet établissement d'enseignement. Rappelons que M. Pierre Fortin a été membre du groupe de travail présidé par M. L. Jacques Ménard⁹, qui a rendu son rapport au printemps 2009.

À la fin de son exposé, M. Boudreau a invité les acteurs de la vie économique et politique du secteur à s'engager en posant un geste concret; c'était celui de participer au projet *Zone pro études*. Deux contrats d'engagement social et de reconnaissance étaient proposés, l'un destiné aux employeurs ou potentiels employeurs d'élèves, stagiaires ou travailleurs, et l'autre aux partenaires politiques, sociaux et économiques du milieu. Les deux contrats invitent les parties à respecter des lignes de conduite favorisant la scolarisation et la délivrance des diplômes des jeunes ainsi que la prévention du décrochage. À titre d'exemples, les employeurs s'engagent à limiter le nombre d'heures de travail durant l'année scolaire, à accueillir des stagiaires, ou à offrir un horaire flexible en période d'examens.

Au moment de la rédaction de l'article, 58 partenaires du secteur avaient signé le contrat d'engagement social et de reconnaissance¹⁰. Les partenaires, engagés par contrat, acceptent également d'apposer le logo « Zone pro études » dans leur commerce, leur entreprise ou leur lieu d'affaires. Ainsi, en plus de l'autocollant, des affiches de différentes tailles ont été installées dans les locaux des écoles primaires du secteur, à l'entrée des villes et villages, etc. Il y a eu une mobilisation des acteurs autour d'une action commune : s'engager comme partenaires à ce que « la poursuite des études [soit] une priorité commune de tous dans notre communauté¹¹ ». Les effets sont visibles et tangibles. Tous sont partenaires et responsables de la réussite scolaire du plus grand nombre possible d'élèves.

Dès le début du projet *Zone pro études*, des réactions positives et des commentaires d'appui provenant des parents de l'école ont amené les

Extrait de la conférence du directeur, 17 février 2010

Trois conclusions de la direction au sondage :

1. le monde scolaire doit se redéfinir et s'adapter à la société d'aujourd'hui;
2. l'école et le marché du travail sont deux réalités complémentaires dans la construction des futurs membres de la communauté;
3. la communauté doit s'unir pour envoyer un message clair aux jeunes que l'éducation est importante et qu'elle les appuie dans leur cheminement de formation.

École secondaire Paul-Germain-Ostiguy, *Pour préparer la relève de demain, Déroulement, Colloque sur la conciliation études-travail*, Document interne, 17 février 2010, non numéroté.

À la suite de votre engagement comme partenaire de la persévérance, l'école Paul-Germain-Ostiguy s'engage à reconnaître votre participation des façons suivantes :

Information aux parents

Nous nous engageons à informer les parents de tous les élèves qui fréquentent l'école secondaire Paul-Germain-Ostiguy et les écoles primaires de notre région de la signification du logo et de l'engagement de votre entreprise ou organisme vis-à-vis de l'éducation.

Le tableau des partenaires

Le nom de votre entreprise sera placé en évidence dans le hall d'entrée de l'école secondaire P.-G.-Ostiguy.

Dans notre site Internet

Votre engagement sera souligné dans le site Internet de la Commission scolaire des Hautes-Rivières, plus particulièrement dans la section réservée aux écoles de la région.

Offres d'emploi

En tant que participants au programme « Zone pro études », nous mettrons à votre disposition un endroit dans l'école pour afficher vos offres d'emploi qui s'adressent aux élèves pour un emploi durant l'année scolaire ou pour un emploi d'été.

Partie contractuelle de l'école PGO

Fallait-il s'arrêter aux entreprises et aux familles? Eh non! Il fallait aussi rejoindre les membres des familles au sens large. Ainsi, par des jeux de coïncidence et compte tenu de l'impact de la forte cohésion sociale du secteur, des organismes communautaires et sociaux ont été invités à faire partie de ce mouvement de solidarité : le Club des fermières, le Club de l'âge d'or, etc. Une complicité positive s'est installée progressivement dans la communauté : la fréquentation scolaire est devenue publiquement une valeur incontournable; les problèmes du décrochage et de l'abandon scolaire appartiennent à tous. Comme le spécifie le directeur : « Les gens du milieu veulent se prendre en main. On réalise l'importance de diplômé les jeunes. »

Une autre réalité est l'exode des nouveaux diplômés du collégial et de l'université vers les grands centres. Il fallait donc s'attaquer à cet exode, enclencher une réflexion et inviter le secteur à créer des emplois à la mesure de ces jeunes qui, comme le précise M. Boudreau, veulent travailler et vivre dans la région. D'ailleurs, compte tenu du fait que l'école a la mission de qualifier et d'orienter, le directeur précise « qu'il faut également amener les jeunes à développer des compétences et à acquérir des professions qui rejoignent les demandes du marché du travail du milieu ».

Le mouvement entrepris par l'école Paul-Germain-Ostiguy et par ses partenaires suscite un grand intérêt. Il faut dire que bon nombre de

milieux scolaires, qui luttent ardemment contre le décrochage, s'intéressent à ce qui se fait à Saint-Césaire. Comme l'évoque M. Boudreau : « Ce que nous avons réalisé ici, à PGO, exige des conditions minimales; entre autres, il faut que le projet soit porté par un milieu, l'école seule ne peut le faire sans complicité. Il faut qu'il y ait des fibres résistantes sur lesquelles on peut tisser le partenariat. »

M. Donald Guertin est consultant en éducation.

[Consulter les photos de cet article.](#)

1. <http://www.mrcrouville.qc.ca/>
2. « Dans le respect de l'égalité des chances, notre établissement a pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. Être un partenaire actif dans la communauté pour permettre à celle-ci de faire une place de choix à la nouvelle génération. » Libellé de la mission de l'école Paul-Germain-Ostiguy, dans ÉCOLE SECONDAIRE P.-O.-OSTIGUY, *Projet éducatif 2009-2014 et Plan de réussite 2010-2011*, adopté par le conseil d'établissement le 6 mai 2009, document non numéroté, p. 3.
3. www.ville.saint-cesaire.qc.ca
4. Dépliant du projet : http://ostiguy.e.csdhr.qc.ca/public/f405eb05-f6a1-42d1-b3b5-6647025c4a19/depliant_paet_08-09.pdf
5. Vidéo de la conférence : <http://ostiguy.e.csdhr.qc.ca/?46A67B2C-DD47-466A-ACE4-922B51677C77>
6. Vidéo du témoignage : <http://ostiguy.e.csdhr.qc.ca/?C5871735-6363-4ACE-BEC0-36CF45B90EEF>
7. Écho Sondage, *Rapport descriptif du sondage sur la conciliation études-travail à l'école secondaire Paul-Germain-Ostiguy, Rapport*, novembre 2009, 45 p.
8. Vidéo du directeur : <http://ostiguy.e.csdhr.qc.ca/?F3DE3595-B0B3-4708-A4DA-D6FDA7D44855>
9. *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*, 17 mars 2009.
10. http://ostiguy.e.csdhr.qc.ca/public/f405eb05-f6a1-42d1-b3b5-6647025c4a19/mes_documents/perseverance/partenaires_au_20_mai_2010.pdf
11. http://ostiguy.e.csdhr.qc.ca/public/f405eb05-f6a1-42d1-b3b5-6647025c4a19/mes_documents/perseverance/partenaires_au_20_mai_2010.pdf

L'Expo-sciences 2010 : 50 ans de projets valorisant les sciences, les technologies et les jeunes

Inês Lopes

L'année 2010 marquait les 50 ans d'existence de l'Expo-sciences au Québec. Déjà un demi-siècle, en effet, depuis que des jeunes, venant du primaire jusqu'au collégial participent à l'expérience pour découvrir, puis vulgariser les sciences et la technologie dans le contexte de cet événement. En 50 ans, le nombre de jeunes qui auront présenté un projet d'Expo-sciences partout au Québec s'élève à près de 300 000.

Pour témoigner de cet événement, je me dirige vers le CEPSUM de l'Université de Montréal où se tient la finale québécoise des Expo-sciences, la Super Expo-sciences Bell. Cela me permettra de me situer devant les 100 projets présentés par 157 jeunes du secondaire et du collégial¹. Des stands aux affiches et aux accessoires variés se côtoient. Devant ceux-ci, des jeunes âgés de 12 à 20 ans nous attendent, prêts à expliquer leur projet scientifique. Il appert qu'ils ont passé plusieurs mois à préparer leur projet à l'école, à la maison ou en laboratoire de recherche. Je suis sincèrement impressionnée par la capacité d'éloquence de ces jeunes. Confiants, ils sont maintenant des experts dans le sujet qu'ils ont abordé. Ceux qu'ils ont décidé d'explorer sont variés : la polyvalence du canola, le fonctionnement de la mémoire, les étapes de l'embaumement, le gène KAI-1 suppresseur de métastases, en passant par l'efficacité des rince-bouche. Tout d'abord, le présent article donnera un aperçu de ce qu'est l'Expo-sciences; ensuite, un zoom sera fait sur à peine quelques stands que j'ai pu visiter et sur les allées aux projets divers. Mon exploration se terminera en abordant les retombées positives potentielles de la participation à un tel projet.

L'Expo-sciences

La toute première Expo-sciences tenue au Québec a vu le jour dans la vallée du Richelieu en 1960, à McMasterville plus précisément. Par conséquent, l'année 2010 marque le demi-siècle d'existence de cette initiative. L'année suivante, l'Expo-sciences arrive dans la grande région de Montréal; puis, des cellules régionales voient graduellement le jour dans d'autres coins du Québec. Forte du succès obtenu et soutenue, au fil des années, par un nombre de collaborateurs de plus en plus impressionnant, l'Expo-sciences poursuit encore aujourd'hui sa mission.

Les jeunes participent à des projets scientifiques, soit des projets de conception, d'expérimentation ou de vulgarisation dans l'une ou l'autre des sept catégories suivantes : biotechnologie; ingénierie et informatique; sciences humaines et sociales; sciences physiques et mathématiques; sciences de la santé; sciences de la terre et de l'environnement; ou sciences de la vie. Pour présenter leurs projets, les élèves doivent travailler individuellement ou en duo.

Après avoir participé d'abord à l'Expo-sciences locale, certains se qualifieront ensuite pour se rendre à la finale régionale. Ceux qui y seront sélectionnés pourront alors se présenter à la finale québécoise. Ces trois premiers paliers sont organisés par le réseau CDLS-CLS². Ensuite, une finale pancanadienne, organisée par Sciences Jeunesse Canada, puis une finale internationale, relevant du Mouvement international pour le loisir scientifique et technique (MILSET), en retiendront quelques-uns.

Un zoom sur quelques projets

Les boissons énergisantes. Anne Gauthier, élève de 5^e secondaire à la polyvalente Chanoine-Armand-Racicot, a décidé de nous parler de boissons énergisantes, son but premier étant de sensibiliser les adolescents aux effets de ces boissons. D'abord, elle nous présente une liste des ingrédients qu'elles contiennent : guarana, sucre, taurine (acide aminé), glucuronolactone (un dérivé du glucose produit par le foie), vitamine du groupe B, herbes médicinales (gingko biloba, ginseng), etc. « Puisque les compagnies ne peuvent mettre de la caféine dans ces boissons, elles mettent du guarana (graine riche en caféine). Ainsi, en jouant avec les mots, elles arrivent à contourner certaines lois », explique Anne. Ensuite, elle nous présente les effets possibles de ces boissons sur le corps; entre autres, troubles de digestion, caries, baisse ou augmentation de la pression artérielle (selon les individus), diminution de la capacité d'attention, irritabilité, migraines, tremblements, secousses musculaires. Elle nous apprend qu'un tiers des jeunes âgés de 18 à 24 ans consomment des boissons énergisantes et que le tiers de ceux-ci en consomment avec de l'alcool. C'est pourquoi elle met son public en garde contre ce mélange qui peut être explosif. « Même si les compagnies ne peuvent dépasser un certain seuil de produits qu'elles mettent dans ces boissons, car cela serait dangereux, lorsque les gens en consomment plusieurs par jour, ces quantités sont dépassées », précise Anne.

Le cœur dans la tête. Je suis certaine que tous ceux qui se sont rendus au stand de Justine Gagnon s'en souviennent. Cette jeune fille de 2^e secondaire au séminaire de Chicoutimi estimait qu'il était à son tour de nous parler d'amour et elle le fait de façon très dynamique et articulée. Jambes qui flageolent, joues qui rougissent, cœur qui palpite et papillons dans l'estomac ne semblent plus avoir de secrets pour elle. Ainsi, Justine nous explique le rôle des hormones et des neurotransmetteurs engagés dans le sentiment amoureux, et ce, à différentes étapes, soit aux tout premiers jours, à la naissance de l'amour; au moment où la personne éprouve le sentiment d'être intensément en amour; puis, au moment de la rupture et aux moments qui s'ensuivent. « Alors l'amygdale... pas celle qu'on a dans la bouche, là, celle qu'on a dans le cerveau... est le centre de nos émotions », explique-t-elle à son public. « L'hippocampe, lui, il s'occupe de la mémoire, c'est lui qui fait qu'on se souvient de plein de détails comme l'odeur de son parfum, la couleur de son chandail ou la musique qui jouait au moment où on l'a rencontré. Puis l'hypothalamus, c'est comme le chef d'orchestre des neurotransmetteurs. Par exemple, lors d'un premier baiser, l'hypothalamus est stimulé et provoque la sécrétion d'oxytocine et de dopamine. La dopamine fait qu'on se sent heureux puis qu'on a des idées de projets », poursuit-elle dans ses explications. « Puis, le noyau acumbens, c'est le centre des désirs. Par exemple, est-ce que vous aimez le chocolat? », me lance-t-elle alors. Démasquée, j'acquiesce. Elle m'expose comment le noyau acumbens est responsable de ce désir. Puis, elle revient à son thème et m'explique qu'à un certain moment, la dopamine atteint un plateau. Ensuite, à l'étape de la rupture, l'hypothalamus enclenche la sécrétion de corticoïdes (une hormone favorisant la hausse du taux de dopamine). Ce taux en est alors au

stade le plus élevé, ce qui fait que le noyau acumbens pousse l'individu à tenter de récupérer sa belle. Le cortex cérébral essaie de le raisonner, mais en vain. Justine nous raconte aussi ce qui se produit après la rupture. La dopamine chute et le cortex cérébral trouvera des raisons pour justifier cette rupture. Elle termine en expliquant ceci : « Une étude d'imagerie par résonance magnétique nous a montré que certaines zones du cerveau sont désactivées quand on est en amour... C'est ce qui fait qu'on voit juste les qualités de l'autre et pas ses défauts. »

Armes à dégradation massive. La biodégradation du polystyrène industriel par l'adaptation sélective d'une communauté bactérienne : voilà ce dont ont décidé de nous parler Alexandre Allard et Danny Luong, tous deux étudiants au collégial en sciences de la nature, mais à des cégeps différents (Alexandre est au Saint-Lawrence College et Danny, au cégep de Sainte-Foy). D'entrée de jeu, le duo nous rappelle que, bien que le polystyrène ait été autrefois recyclé à Mississauga en Ontario, on ne le fait plus maintenant car le processus n'était pas rentable. Communément appelée « styrofoam » ou « styromousse » (code 6), cette matière n'est plus recyclée aujourd'hui, ni au Québec, ni au Canada. Un grand problème en résulte, soit la contamination de l'eau et de la terre; en effet, le polystyrène se retrouve dans nos dépotoirs. Devant ce problème, Alexandre et Danny ont réfléchi à une possible alternative relevant du domaine de la biotechnologie : isoler des microorganismes et les amener à se nourrir de polystyrène. Ils ont ainsi forcé des cellules bactériennes à s'adapter à ce milieu. Une sélection naturelle se produit : les bactéries qui survivent sont celles qui peuvent dégrader le polystyrène. Les deux étudiants ont ensuite fait des tests biochimiques afin d'identifier les bactéries. Puis, une hypothèse s'est imposée : la synergie de trois bactéries; en effet, elles s'entraideraient dans la dégradation du polystyrène. Après deux semaines, les étudiants constatent qu'il y a eu une dégradation de 69,5 p. 100 du polystyrène. Qui plus est, les deux jeunes scientifiques proposent de ne pas s'arrêter là et d'aller plus loin. « Il serait possible de récupérer le styrène, un dérivé du pétrole, qui pourrait contribuer à produire des objets tels que des pneus. Ainsi, on ne se limite pas à la dégradation, mais on pense aussi à la revalorisation », enchaînent-ils en parlant de cette possibilité. « Bien que les biotechnologies en soient encore au stade naissant, plusieurs applications sont prometteuses », disent-ils en guise de conclusion. Satisfaite de ces informations, je laisse la place à un public renouvelé qui s'approche de leur stand.

Decoding depression. Je poursuis ma visite auprès d'autres jeunes tout aussi inspirants, dont la sympathique Jessica Matschek, élève de 5^e secondaire à la Royal West Academy. À travers son projet, elle tente de décoder la dépression et les effets de la sérotonine sur celle-ci. La sérotonine régule l'humeur; si on en a trop peu, c'est là que peut arriver une dépression. Elle m'explique que si on n'est pas heureuse durant une grossesse, des complications peuvent survenir. « Certaines personnes croient encore que la grossesse immunise contre la dépression, mais c'est un mythe », dit-elle. La sérotonine mène à la production d'estrogène, et on sait que l'estrogène a une influence sur la santé du placenta et sur les niveaux de cortisol, une hormone liée au stress. Lorsque je lui demande combien d'heures elle a passées pour mener à bien son projet, elle me dit que tous les jours après l'école, elle se rend à l'Institut national de la recherche scientifique (INRS) et y travaille de 15 heures à 22 heures, supervisée par les docteurs Klempan et Vaillancourt. La science fait partie intégrante de sa vie depuis quatre ans et elle n'en est pas à sa première Expo-sciences. À la question de savoir ce qu'elle souhaite faire plus tard, elle me répond : « J'aimerais possiblement faire un programme combiné médecine et Ph.D., car j'aime la recherche et le contact humain. » Je vous l'assure, le tact sur le plan humain, Jessica le possède déjà.

Des allées aux projets divers

Je continue de circuler dans les allées de l'Expo-sciences. Je rencontre des jeunes vraiment allumés par la science. Par exemple, Chloe Anassis, de l'école The Study, à Westmount, de façon très articulée, elle me présente son projet, « *Global UNwarming* », pour lequel elle a construit elle-même quatre boîtes testant la possibilité de diminuer les gaz à effet de serre produits par les entreprises. Je suis étonnée par la qualité de la présentation de cette élève de 3^e secondaire. Je rencontre aussi Marie-Ève Farley et Florence Proulx-Dubois, élèves de 4^e secondaire au collège Saint-Bernard de Drummondville, qui ont voulu produire du « plastique écolo ». Après plusieurs essais et erreurs, elles ont fabriqué quatre plastiques différents à partir d'amidon, puis elles en ont testé la solidité et la flexibilité. Quant à Guillaume Tremblay et Anne-Marie Lavoie, de l'école secondaire de L'Odyssée-Dominique-Racine, ils ont mis au point un protocole expérimental pour identifier les bactéries qui vivent dans nos boîtes à lunch. Au passage, ils nous rappellent l'importance de bien nettoyer notre boîte à lunch, chaque jour, avec de l'eau chaude et du savon. Pour leur part, Anthony Provencher et Pierre-Luc Lavigne, du collège Clarétain, ont décidé de tester l'efficacité de se « puréliser » pour contrer les bactéries, et ce, en comparant quelques produits. Leur conclusion : efficace... oui et non. La plupart du temps, un bon lavage des mains avec un savon habituel suffit. Ils nuancent toutefois leurs propos en rappelant que l'expérience s'est faite avec les bactéries et non avec les germes, sur lesquels ils ne peuvent se prononcer. Je rencontre aussi Sylvain Perron et Jean-François Sasseville, du cégep de Saint-Félicien, au Lac-Saint-Jean, qui ont mis au point les « *SmartGloves* ». Ce sont des gants auxquels sont associés des caméras et des détecteurs de mouvement. Ce sur quoi les deux étudiants se sont surtout penchés, c'est le logiciel d'analyse des mouvements de ce gant. Il y a aussi Gabrielle Fortin et Noëlle-Alexandra Morin, du séminaire de Chicoutimi, qui ont voulu constater si trois plantes sélectionnées dans la forêt boréale pouvaient avoir des propriétés anti-cancéreuses. Aussi, Tarik Hadbi et Jérémy Moreau, de 5^e secondaire au collège Jean-Eudes, me présentent leur « *Urbiboard* : futur à deux roues », un moyen léger, facile à transporter et assez rapide pour se déplacer, en ville ou dans des entrepôts, par exemple. Grâce à quelques bourses obtenues, ils ont investi dans la fabrication de ce prototype de l'*Urbiboard*. Ils ont donc participé à la recherche, à la mécanique, à l'électronique et à l'informatique liées à la mise au point de leur invention.

Les retombées positives potentielles

En réfléchissant aux retombées positives d'une participation à l'Expo-sciences, plusieurs éléments peuvent venir en tête. D'une part, les sciences et les technologies sont valorisées auprès des jeunes; d'autre part, les jeunes sont valorisés quant à leur projet scientifique. Aux différentes étapes de leur démarche, ils ont l'occasion d'acquérir des connaissances sur un sujet, de se questionner, de rencontrer des scientifiques qui peuvent répondre à leurs questions ou, encore, avec lesquels ils travailleront à un projet de recherche. Dans le contexte de leur projet, certains élèves travaillent même dans des laboratoires sous la supervision de chercheurs. Certains y développeront des passions, et cette expérience influencera même leur choix de carrière. Pour d'autres, l'Expo-sciences est une façon de participer, par exemple, à la résolution d'un problème environnemental ou lié à la santé; il s'agit-là d'une forme de participation citoyenne. Puis vient le temps de préparer les affiches et de trouver des façons de synthétiser toute l'information et les résultats amassés, de la vulgariser et de la présenter à un public très varié, allant de très peu à très connaissant sur leur sujet. Enfin, une autre retombée non négligeable consiste en des bourses que certains jeunes obtiendront ou en des stages qu'ils feront auprès de chercheurs. Quelques-uns auront même la chance de voir couverts leurs frais de scolarité. Pour toutes ces raisons, l'Expo-sciences constitue une belle porte d'entrée vers le domaine scientifique.

Conclusion

À la suite de l'Expo-sciences, j'apprends par un communiqué que plusieurs des jeunes que j'ai rencontrés ont remporté des prix. « Bien mérités », me dis-je alors devant mon écran. Je découvre aussi que les grandes gagnantes pour l'année 2010 sont Camille Salvas et Estelle Simon, de l'école secondaire Fernand-Lefebvre, à Sorel, pour leur projet intitulé *Probiotiques sans frontières!* Malheureusement, mon chemin n'aura pas croisé leur stand. Néanmoins, je peux lire que ces jeunes filles, « accompagnées de mentors de l'Institut Rosell-Lallemand, ont réalisé une étude visant à démontrer que la prise quotidienne d'un rince-bouche contenant des bactéries probiotiques permettait également l'intégration de celles-ci dans la flore buccale et nasale de l'humain. » Félicitations donc à tous ces jeunes allumés par la science et qui m'ont franchement impressionnée - vous l'ai-je dit? - ainsi qu'aux

enseignants, chercheurs, organismes et proches qui les accompagnent dans leurs démarches.

Je remercie les jeunes qui ont participé à cette entrevue ainsi que M^{mes} Andrée Peltier et Véronique Laurin, du Conseil de développement du loisir scientifique (CDLS).

Le site suivant vous permettra d'obtenir de plus amples renseignements : www.exposciences.qc.ca

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

[Consulter les photos de cet article.](#)

1. L'Expo-sciences s'adresse aux jeunes âgés de 6 à 20 ans, donc des jeunes qui fréquentent les établissements d'enseignement allant du primaire jusqu'au collégial. Toutefois, pour le primaire, l'activité s'arrête aux finales régionales. Les élèves du secondaire et du collégial poursuivent, quant à eux, jusqu'à la finale québécoise, après quoi certains se rendront jusqu'à la finale pancanadienne ou internationale.
2. La finale québécoise regroupe le Conseil de développement du loisir scientifique (CDLS), les neuf conseils du loisir scientifique (CLS) régionaux et l'Alliance pour l'enseignement de la science et des technologies (AEST).

Un alliage réussi entre l'école et l'industrie

Paul Francoeur

Depuis 2007, au moyen du projet *Rêver l'aluminium*®, plus de 2 000 élèves de 3^e secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean se sont initiés, avec bonheur, aux domaines de la science et de la technique.

En cette splendide matinée du 28 mai 2010, de joyeuses grappes d'élèves affluent vers l'auditorium d'Alma. Ils sont plus de 650, venant des écoles secondaires Wilbrod-Dufour, Camille-Lavoie, Jean-Gauthier et Curé-Hébert, de la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean, à se rassembler pour le quatrième Gala annuel du projet *Rêver l'aluminium*®. Cette cérémonie de reconnaissance clôture un parcours intensif d'une dizaine de semaines. En effet, depuis le 8 février, tous ces élèves de 3^e secondaire ont consacré les périodes de cours de science et technologie à la conception et à la fabrication d'un prototype de pédale de vélo haut de gamme, à l'intérieur d'un défi de type industriel. Un jury dévoile aujourd'hui le nom du gagnant et décerne des certificats de mérite.

Quelques invités venant de l'extérieur se joignent à cette assistance remuante. Ils sont accueillis par Lynda T. Simard, répondante du projet auprès de la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean, et par H.-Louise Falardeau, ingénieure, laquelle est rattachée au Centre de formation continue *Humanis*, du cégep de Chicoutimi, et est à l'origine de cette approche novatrice : représentants d'entreprises industrielles de la région, de divers ministères du gouvernement du Québec, d'organismes qui soutiennent le projet sur le plan financier ou par des dons de matériaux et de trousseaux d'échantillons, observateurs d'autres commissions scolaires, journalistes et photographes.

Une formule innovante et gagnante

Avec précision et passion, Louise Falardeau décrit les objectifs poursuivis par cette initiative d'envergure. Elle-même rattachée au milieu industriel, elle s'emploie maintenant à consolider un pont avec le monde scolaire. « La question d'une main-d'œuvre qualifiée représente un enjeu majeur pour l'industrie qui prévoit une pénurie au cours des prochaines années. On sait que les jeunes, au moment de procéder à un choix de carrière, portent peu d'intérêt au domaine des sciences et des techniques appliquées, pourtant vital pour l'économie de notre société. Or, c'est justement en 3^e secondaire que l'élève amorce le processus de choix scolaires déterminants vers son orientation professionnelle.

À partir de ces constatations préoccupantes, une équipe de trois partenaires s'est appliquée, à compter de l'année 2005, à mettre au point un projet d'accrochage scolaire dont le premier objectif était de susciter chez les élèves le goût du secteur technique et, particulièrement, de la métallurgie et de l'aluminium. Le centre de formation continue *Humanis*, du cégep de Chicoutimi, la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean et la Société de la Vallée de l'aluminium ont donc travaillé de concert à concevoir et à structurer le projet *Rêver l'aluminium*® dans le but :

- de promouvoir la science et la technologie au moyen d'un exercice engageant dans une situation d'apprentissage signifiante et orientante;
- de fournir une approche et une démarche systématique en vue de résoudre un problème technique, en proposant une initiation au prototypage et à la mise au point d'un produit;
- de sensibiliser, de cette façon, les jeunes aux métiers et aux professions du secteur technique;
- d'ouvrir en même temps leur esprit aux rouages de l'entrepreneuriat par le recours à un jeu de rôles reproduisant, en simulation, une structure d'entreprise;
- de susciter un sentiment de légitime fierté pour une industrie fort importante de l'économie régionale au Lac-Saint-Jean.

Pour la suite des choses, d'autres partenaires ont soutenu l'action des trois initiateurs et propriétaires du projet. Mentionnons, notamment, le ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation, Rio Tinto Alcan, les députés de Lac-Saint-Jean et de Chicoutimi à l'Assemblée nationale du Québec, la Fondation du cégep de Chicoutimi, Cycles Devinci, Desjardins – Caisse de Chicoutimi, la Fondation de l'UQAC, le Groupe Génitique.

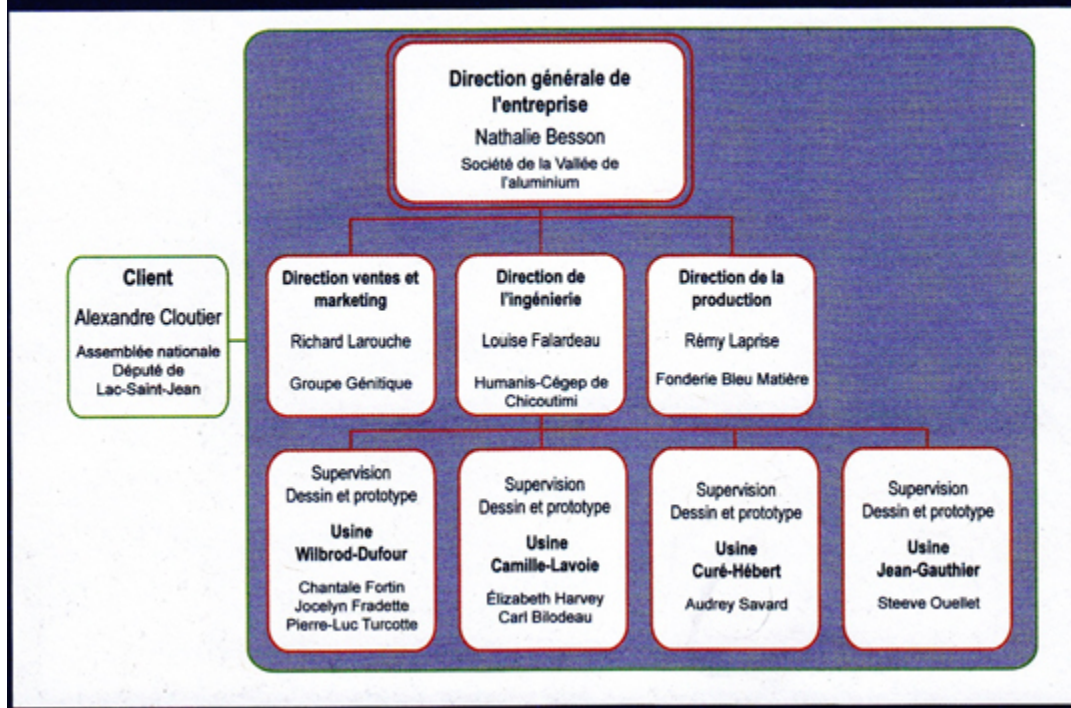
Cela étant dit, je laisse à ma collègue, Lynda T. Simard, le soin d'exposer comment se concrétise notre intervention dans les écoles. »

À l'image d'une véritable entreprise

D'entrée de jeu, M^{me} Simard précise que « le projet *Rêver l'aluminium*® ne s'apparente nullement à une activité de type parascolaire. Fidèle aux orientations du renouveau pédagogique, il s'intègre au contenu de formation obligatoire du cours d'applications technologiques et scientifiques de 3^e secondaire. Tous les élèves s'engagent donc d'office dans ce projet, accomplissant en classe tous les travaux de conception et de concrétisation d'un produit personnel. Cette démarche, qui couvre 80 p. 100 du programme de science et technologie et développe les trois compétences qui y sont énoncées, fait l'objet d'une évaluation par l'enseignant et une note est inscrite dans le bulletin scolaire.

Dans un contexte de jeu de rôles, chaque établissement se transforme en usine, au sein d'une grande entreprise. Voici, par exemple, l'organigramme qui avait cours en 2009-2010 à la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean :

Jeu de rôles à la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean - 2009



Dans cette organisation, chaque élève devient un concepteur au service d'un client. Encore cette année, Alexandre Cloutier, député du Lac-Saint-Jean, a accepté de jouer le rôle d'un distributeur de vélos haut de gamme qui place une commande de pédales en aluminium devant apporter une valeur ajoutée à son produit. À compter du 8 février 2010, les élèves ont donc reçu le mandat de travailler à la conception et à la fabrication d'une telle pédale de vélo destinée à être moulée en aluminium. On confiait à chacun la responsabilité d'en produire le dessin technique et d'en sculpter le prototype dans un bloc de mousse d'uréthane à haute densité. À cette fin, la directrice de l'ingénierie, Louise Falardeau, a passé une heure dans chaque classe pour définir les caractéristiques de l'aluminium, expliquer les modes de production de ce métal gris léger et en décrire les procédés de transformation et de mise en forme. À la suite de quoi, l'élève devait effectuer une recherche sur l'une des facettes de ce matériau et tenir un cahier de bord tout au long de la démarche technique au cours de laquelle il bénéficiait de l'accompagnement de l'enseignant, dûment formé pour exercer ce rôle. Toutes les mesures de sécurité appropriées étaient appliquées à chacune des étapes de production du prototype. Au terme du processus, le jeune concepteur devait rédiger un texte décrivant le concept adopté, la valeur ajoutée, ainsi qu'un diagnostic à propos de son prototype : les caractéristiques retenues et celles à modifier éventuellement dans l'hypothèse d'une deuxième génération.

L'élève se trouvait ainsi placé dans le contexte très concurrentiel d'une entreprise industrielle où un client exigeant commande un produit dont la concrétisation soulève un défi sur les plans de l'analyse, de la créativité et de la technique.

Au début du mois de mai, les huit enseignants des quatre écoles ont procédé à une présélection des projets d'élèves et en ont retenu 57 qui ont été soumis au jury constitué des personnes-ressources du jeu de rôles. L'activité trouve aujourd'hui son aboutissement et son couronnement dans cette cérémonie de clôture à laquelle vous allez assister. »

La proclamation du gagnant et des mentions spéciales

Fidèle à l'horaire, à 9 h 30 sonnantes, le conseiller pédagogique, Félix Maltais, métamorphosé pour l'occasion en animateur adroit et dynamique, réussit à attirer l'attention de cette foule de jeunes très animée, pour ouvrir officiellement une cérémonie fort attendue. En premier lieu, on distribue quelques certificats de mérite scolaire, attribués par les huit enseignants participants, qui avaient pris en considération les trois aspects suivants : santé et sécurité, participation et assiduité, et persévérance. Puis suivait la remise de certificats de mérite technique, décernés par le jury en fonction de deux caractéristiques : défi technique relevé et originalité du design. Ensuite, dix finalistes se sont vu attribuer par le jury un T-shirt sur lequel figurait en trois dimensions un modèle de leur concept de pédales. De ce groupe, on a mis en évidence quatre champions jugés particulièrement méritants et, de cette dernière cohorte, émergea finalement l'auteur du concept gagnant à qui a été remis un modèle de vélo *Devinci*, équipé d'une paire de pédales moulées en aluminium reproduisant fidèlement son concept : il s'agissait de Frédéric Thivierge, de l'école secondaire Curé-Hébert, chaudement applaudi par ses pairs de tout horizon.

Le héros du jour nous a brièvement résumé la teneur de son document de présentation : « J'y traite d'abord de l'aspect ergonomique : pour le confort et la sécurité de l'utilisateur, les huit pointes de la pédale facilitent un solide accrochage de la semelle. Du point de vue des alliages, je préconise un tout nouveau procédé : le recours à une mousse d'aluminium, un produit très léger. De plus, des perforations réduiront davantage la masse. Les pointes seront constituées d'un alliage d'aluminium et de titane et, mieux encore, la pédale sera anodisée afin de la préserver à long terme de la corrosion. Le design s'inspire de l'araignée et de sa toile. Je crois que cette forme de pédale plaira à la clientèle par sa qualité et son originalité artistiques. Du point de vue de la valeur ajoutée, je signale qu'à l'étape de l'usinage, les spécialistes apporteront probablement quelques améliorations : par exemple, une meilleure précision des angles des diverses sections. Étant donné la légèreté de la pédale, le client aura le choix pour la forme de base de la toile (pentagone, hexagone, heptagone ou octogone), ce qui conférera un style personnalisé et un espace mieux adapté au pied. Pour conclure, je crois qu'en mettant au point la *Spider Grid* qui respecte tous les critères du client, l'usine Curé-Hébert propose de mettre en marché une pédale innovatrice qui révolutionnera le monde du cyclisme. »

Après la cérémonie, dans le hall de l'auditorium, Audrey Savard, enseignante-superviseure à l'école Curé-Hébert d'Hébertville, témoigne à son tour de son expérience très positive : « Je reconnais que ce projet réclame, de notre part, un engagement exigeant sur le plan pédagogique, mais qui nous apporte, par ailleurs, une immense satisfaction. Biologiste de formation, il m'a fallu, par exemple, me familiariser avec le dessin technique pour guider efficacement mes élèves. Nous bénéficions de plus d'un soutien constant et de la collaboration de cinq techniciens dont l'apport est extraordinaire. Un cadre de travail fort bien planifié et structuré, une grille d'évaluation détaillée et une collaboration complémentaire de spécialistes pour la dimension technique facilitent grandement notre tâche. Et nous avons la joie de voir nos élèves heureux dans ce travail qui requiert une grande rigueur, beaucoup de discipline et de la persévérance. Ils se

réconcilient ainsi avec une matière considérée comme difficile et rebutante par la majorité. Jamais les relations des enseignants de science et technologie avec leurs groupes d'élèves n'auront été aussi chaleureuses et confiantes. Même les filles participent avec enthousiasme à ces ateliers. »

D'autres enseignants renchérissent aux propos d'Audrey Savard, en rappelant que, grâce à cette expérience, les jeunes s'ouvrent à un projet de vie; que certains y discernent une voie pour leur avenir; qu'ils y trouvent indéniablement un puissant stimulant, notamment à cause de la contribution des personnes venant de l'extérieur et en raison de la reconnaissance démontrée à l'endroit de leurs efforts; et que la contrainte exercée par les exigences du client se transforme en un aiguillon qui favorise leur créativité.

Les perspectives d'avenir

Louise Falardeau conclut en révélant des projets de transfert qui se précisent : « En 2009-2010, le projet a connu un début d'implantation, à échelle réduite et à titre expérimental, à l'école Odyssee-Dominique-Racine, de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay. Un premier groupe de plus de 200 élèves ont profité, cette année, de notre dispositif d'accompagnement, de validation et de suivi. En plus des élèves de 3^e secondaire, un groupe de 4^e a également vécu le projet. Un premier gala est d'ailleurs programmé pour la fin de ce mois. Nous observons un intérêt qui se manifeste du côté de la Commission scolaire du Pays-des-Bleuets et dans la région de Sept-Îles. En réalité, toutes les régions du Québec où s'exerce une activité de métallurgie pourraient être touchées par notre projet, et même les autres. Nous travaillons à mettre au point un protocole de transfert, afin de faciliter l'exportation de notre concept, car nous entendons bien étendre l'application de *Rêver l'aluminium®* à d'autres commissions scolaires, à la grandeur du Québec. Également, toujours dans la foulée de *Rêver l'aluminium®*, nous sommes à achever le développement d'un projet pour le troisième cycle du primaire avec, bien entendu, un produit différent. Dès l'automne prochain, nous implanterons le projet dans une école de la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean. Nous commencerons sous peu le développement d'un projet s'intégrant au programme de 4^e secondaire. Les objectifs de base pour ces projets, en amont et en aval de ce qui est fait en 3^e secondaire, demeurent essentiellement les mêmes et pourraient se résumer ainsi : *donner le goût...* »

L'industrie et l'école

Cette réalisation démontre combien peut se révéler fructueux et prometteur un partenariat intelligent entre l'industrie et l'école. Après quatre ans d'expérience probante, *Rêver l'Aluminium®* a fait ses preuves de viabilité. Les membres du jury observent, depuis 2007, une amélioration constante de la qualité des prototypes, du dessin et du texte explicatif dans les projets qui leur sont soumis. Ce partenariat a déjà provoqué l'éclosion de vocations dans les carrières scientifiques et techniques. Il y a lieu d'espérer qu'il connaîtra un rayonnement dans le réseau scolaire du Québec, là où l'aluminium représente un élément important du tissu économique.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

[Consulter les photos de cet article.](#)

Geneviève Blondeau

En 2009, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles a mis sur pied le programme *Valorisation jeunesse* afin de contribuer concrètement à aplanir les obstacles que doivent surmonter certains jeunes venant des communautés culturelles. Les différents volets de ce programme¹ ont pour objectifs de leur permettre de trouver leur voie, de se réaliser pleinement, peu importe leur milieu de vie, et de prendre leur place au sein de la collectivité québécoise pour en devenir partie prenante et avoir la possibilité de participer, de manière significative, à la vie sociale, culturelle et économique de cette collectivité.

Certaines données ont permis de constater qu'à Montréal, il existe effectivement une problématique propre à ces jeunes :

- en 2006, la population immigrée (née ailleurs qu'au Canada), âgée de 15 à 24 ans, était davantage touchée par le chômage comparativement à l'ensemble de ce même groupe d'âge au Québec, et ce, dans des proportions respectives de 16,4 p. 100 et de 12 p. 100². Au sein de la population âgée de 15 à 24 ans et venant des minorités visibles³, le taux de chômage grimpe à 17,2 p. 100;
- à Montréal, 1 personne sur 4 est issue des minorités visibles. En 2006, pour ces personnes, le taux de chômage sur l'île était de 14,5 p. 100, comparativement à 8,8 p. 100 pour la population totale;
- alors que les jeunes familles ont de plus en plus tendance à quitter Montréal pour s'établir dans la banlieue, sur les rives sud et nord, en raison du prix croissant de l'habitation sur l'île, le risque d'une polarisation se fait remarquer : les familles qui ont les moyens de supporter ces prix élevés, contre celles dont le revenu ne leur permet que de payer un logement dont la qualité se dégrade. De nombreuses familles immigrantes ou issues de l'immigration appartiennent à la seconde catégorie;
- Montréal est la seule région administrative du Québec qui connaît un taux de pauvreté en croissance et qui comprend un nombre important de quartiers plus sensibles à cette conjoncture : salariés peu scolarisés au statut précaire, nouveaux arrivants en voie d'intégration et de francisation, etc.;
- en 2006-2007, le taux de décrochage scolaire était de 25,3 p. 100 à l'échelle du Québec et, plus spécifiquement, de 29 p. 100 dans le réseau public. À Montréal, ce taux était de 32,1 p. 100 dans le réseau public⁴.

Dans un tel contexte, les jeunes éprouvent de plus grandes difficultés à accéder aux réseaux d'emplois menant, en cours de cheminement scolaire, à des expériences de travail valorisantes et qualifiantes. Une zone de risque particulièrement préoccupante a été repérée chez les jeunes âgés de 16 à 18 ans qui ont choisi de poursuivre leurs études. Ces jeunes étant occupés en classe durant l'année scolaire, le risque de désœuvrement se fait remarquer en période estivale. L'un des moyens pour prévenir cette situation est de favoriser la persévérance scolaire en proposant des emplois d'été qualifiants et valorisants. Essentiellement, il s'agit de reconnaître les personnes qui ont fait le pari de poursuivre leurs études et d'investir dans leur avenir. Il faut en faire des symboles d'espoir, et de réussite.

La réalisation de *Place à la relève* 2010

Place à la relève est un programme mis en œuvre avec la collaboration de la Ville de Montréal et de différents partenaires. En 2010, il a aussi bénéficié de l'appui du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et de la participation financière du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, du ministère des Affaires municipales, des Régions et de l'Occupation du territoire, ainsi que de la Conférence régionale des élus (CRÉ) de Montréal. Il s'inscrit également dans la *Stratégie d'action jeunesse* du Gouvernement du Québec et dans la politique gouvernementale pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec, soit *La diversité : une valeur ajoutée*.

S'échelonnant sur une période de trois ans (2009, 2010 et 2011), ce volet du programme *Valorisation jeunesse* a pour but de faciliter l'accès à des emplois d'été formateurs et valorisants pour des jeunes âgés de 16 à 18 ans. Ces derniers doivent être à la fin du parcours habituel de la scolarité du secondaire, et appartenir plus particulièrement aux minorités visibles vivant dans des quartiers défavorisés de Montréal.

Les jeunes ont tous été reconnus par leurs enseignants et la direction de leur école comme faisant preuve de motivation, du sens de la responsabilité et de la capacité à donner un bon rendement. Les critères de sélection incluaient également une connaissance suffisante de la langue française. Une formation préparatoire à l'emploi d'une durée de 4 heures leur a été offerte dans les écoles participantes, par l'Intégration Jeunesse du Québec, sur les attitudes positives au travail, la responsabilité et les droits du travailleur, la confidentialité et l'éthique, l'assiduité et la ponctualité, ainsi que les perspectives d'avenir du marché de l'emploi.

Tous les employeurs qui y participaient, dont certains ont reçu un montant forfaitaire, devaient s'engager à offrir l'équivalent d'une journée par semaine en formation sur le fonctionnement de leur entreprise, ou sur le monde du travail en général, et à garantir un encadrement des tâches à accomplir. La durée des emplois s'échelonnait sur sept semaines et la rémunération des jeunes équivalait au salaire minimum en vigueur, bonifié minimalement de 1 \$. Ce salaire bonifié représentait un seuil psychologique important à dépasser pour renforcer la motivation et augmenter le sentiment de considération chez les jeunes participants.

Les emplois ainsi occupés ont permis aux jeunes de tisser un réseau et de susciter des modèles positifs, tout en constituant une occasion d'obtenir des revenus intéressants, favorisant leur indépendance et les encourageant dans la poursuite de leurs études.

Les résultats de *Place à la relève*

Une évaluation a été faite à la fin de la première année (2009) : les résultats, généralement très positifs, ont démontré la pertinence du projet.

Les recommandations qui ont alors été faites ont servi à l'amélioration de la deuxième édition de *Place à la relève*.

Durant l'été 2010, plus de 600 élèves venant de 25 écoles secondaires reconnues, par trois commissions scolaires francophones et une anglophone, comme étant situées dans des quartiers plus défavorisés et multiculturels de l'île de Montréal, ont eu accès à des emplois qui ont enrichi leur bagage de connaissances et d'expérience. Ce sont plus de 90 entreprises et organisations des secteurs public, privé et associatif qui ont répondu favorablement en offrant des emplois qui, très souvent, ont un lien direct avec les préoccupations des jeunes sur le plan professionnel. À titre d'exemples, citons des emplois de testeur de jeux vidéo, d'aide-cuisinier, de commis de bureau, de moniteur de camp de jour, d'agent de communication, d'assistant aux services informatiques et d'assistant-préposé aux bénéficiaires.

Bon nombre d'employeurs de la première édition 2009 ont participé de nouveau en 2010. Des employeurs dans le domaine de la santé et de l'éducation s'y sont ajoutés, à la suite des nombreuses demandes formulées par les jeunes en 2009. En effet, il a été surprenant de constater que près du quart des jeunes participants ont déterminé que le domaine de la santé peut devenir, pour eux, un champ de carrière. Par contre, les employeurs du secteur de l'éducation n'ont pas eu la possibilité d'offrir des emplois liés directement à leur domaine, et ce, en raison du ralentissement de leurs activités pendant la période estivale.

De nouveaux partenaires ont contribué à la deuxième année du programme : la CRÉ de Montréal, l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, MR3 et Fondation Ressources-Jeunesse.

Une plus grande concertation avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et les commissions scolaires a grandement facilité le lien avec les écoles, de même que leur participation. Ainsi, chacune des commissions scolaires et des écoles participantes a nommé une personne contact chargée du suivi du projet.

Une évaluation plus approfondie de l'édition 2010 de *Place à la relève* sera bientôt effectuée. Une visite des différents employeurs a déjà permis de constater la satisfaction, à l'égard du programme, de la grande majorité d'entre eux et de celle des jeunes. Les commentaires des jeunes, tant lors des visites que dans le contexte de l'évaluation du programme, laissent entendre qu'ils n'auraient jamais réussi seuls à se trouver un tel emploi. Bon nombre d'entre eux mentionnent aussi que l'expérience les a motivés à poursuivre leurs études ou, encore, qu'elle leur a permis d'acquérir de nouvelles connaissances et une vision nouvelle sur le monde du travail. La plupart de ces jeunes disent qu'ils sont très reconnaissants d'avoir pu profiter de cette première occasion offerte. Certains enseignants et des personnes-ressources en milieu scolaire ont même parlé de l'effet positif important du programme sur les jeunes à la suite de leur participation en 2009.

Une vidéo, préparée en vue de diffuser le programme, est disponible à l'adresse suivante : www.valorisationjeunesse.gouv.qc.ca.

M^{me} Geneviève Blondeau est conseillère à la Direction régionale de Montréal du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.

-
1. *Place à la relève* a pour but de faciliter l'accès au marché du travail par des emplois valorisants. Ce volet est mis en place en collaboration avec la Ville de Montréal.
[Renforcement des liens entre citoyens et services policiers](#) cherche à accroître les liens de confiance entre citoyens et policiers.
Confiance sans limites vise le renforcement de l'estime de soi chez les jeunes filles.
Modèles sans frontières a pour but d'influencer positivement les jeunes des communautés culturelles en leur permettant de rencontrer des Québécoises et des Québécois aux profils diversifiés qui les inciteront à aller au bout de leurs rêves.
 2. Statistique Canada, *Données de recensement de la population de 2006*.
 3. Il s'agit de personnes, autres que les autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche. Ce sont des Chinois, des Sud-Asiatiques, des Noirs, des Philippins, des Latino-Américains, des Asiatiques du Sud-Est, des Asiatiques occidentaux, des Japonais et des Coréens.
 4. Données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

S'orienter et progresser à pas de géant

Dans la perspective d'une approche orientante, une trentaine d'élèves âgés de 15 à 18 ans ont préparé de toutes pièces et présenté avec brio un spectacle de marionnettes géantes à un public d'enfants de 4 à 8 ans.

En cette matinée du 3 juin 2010, le gymnase de l'école orientante l'Impact, dans le Vieux-Boucherville, accueillait environ 350 jeunes élèves des écoles primaires environnantes, auxquels s'étaient joints des enfants d'une garderie voisine, pour la présentation d'un spectacle de 35 minutes. Intitulée *À pas de géant*, la pièce exploitait, sous la forme d'une ingénieuse allégorie, le thème de la discrimination. Derrière les rideaux, plus de 30 élèves, une équipe d'enseignants et des collaborateurs d'appoint s'affairaient aux derniers préparatifs.

Après une brève introduction par une animatrice, le son rythmé de tam-tams et d'instruments de percussion auxquels se joignait le chant mélodieux d'une flûte s'est fait soudainement entendre. Les réflecteurs se sont allumés, éclairant un paysage de forêt magique. L'histoire de l'oiseau Kioto, de l'arbre Gaya, de Farfadet, de Tutti et Frutti pouvait prendre vie pour le bonheur d'un jeune public attentif et ensorcelé.

Le même jour, le spectacle s'est répété deux autres fois : dans l'après-midi, pour l'ensemble des élèves de l'école l'Impact, qui ont eu l'occasion d'applaudir leurs pairs, et, en soirée, pour les parents, les amis et les résidents du quartier. C'était l'heureux aboutissement d'un processus de préparation remontant à octobre 2009 et qui avait mobilisé plusieurs partenaires.

La passion d'Isabelle et de Carmel

Gage d'un cheminement adapté aux besoins de sa clientèle, l'école orientante l'Impact a déjà été connue sous les noms de l'école de La Rabastalière et du Centre des services alternatifs. Aujourd'hui, cet établissement accueille plus de 200 élèves du territoire de la Commission scolaire des Patriotes. Il s'agit de jeunes qui ont connu des difficultés diverses dans leur parcours scolaire et à qui l'on offre, sur une base volontaire, un cheminement encadré et adapté qui leur permet d'en arriver à maîtriser les acquis de 3^e ou de 4^e secondaire, ce qui leur ouvre l'entrée d'une filière de la formation professionnelle. Le 11 janvier 2010, l'école, quittant son installation de Saint-Bruno, aménageait dans les locaux rénovés de l'édifice Sacré-Cœur, à Boucherville. Le 26 juin 2009, le directeur, Éric Carufel, s'est adressé à un groupe de résidents de ce quartier paisible, inquiets de l'arrivée de cette cohorte particulière dans leur voisinage, en leur précisant : « Un projet de cette nature n'existe nulle part ailleurs au Québec. C'est la première fois qu'autant d'argent et d'énergie sont investis pour des élèves qui sont trop souvent laissés de côté. »

C'est justement dans le but de présenter l'école sous un jour favorable à la population environnante qu'Isabelle Lafontaine, enseignante d'arts plastiques, a eu l'ambition de regrouper quelques jeunes prêts à s'investir dans un projet artistique, élaboré à partir de la marionnette et dont les retombées franchiraient les murs de la classe et, si possible, ceux de l'école. « J'ai proposé mon projet aux enseignants de français et j'ai reçu une réponse enthousiaste de la part de Carmel Bouchard. Dès nos premiers échanges, mon idée première a pris une envergure imprévue : mes petites marionnettes se sont transformées en marionnettes géantes évoluant dans un monde fantastique, en vue de rejoindre des enfants âgés de 4 à 8 ans. Nous convenons aussi que les valeurs véhiculées par la pièce auraient une portée éducative pour ce public cible, tout en s'inscrivant, en parallèle, dans le cheminement orientant, personnel et social de nos propres élèves.

En octobre 2009, nous lançons une campagne de publicité auprès de l'ensemble des élèves de l'école pour présenter notre projet d'ateliers spéciaux d'arts plastiques et inviter les élèves intéressés à faire une visite du Centre d'interprétation des marionnettes baroques – Desjardins (CIMBAD), à Upton. En effet, nous nous étions entendues pour établir un partenariat avec le Théâtre de la Dame de Cœur, qui met à la disposition de groupes scolaires un service d'animation pour apprentis-marionnettistes et de soutien dans la préparation d'un spectacle. Sur place, le 12 novembre, nos élèves ont pu admirer les artistes à l'œuvre : fabrication des marionnettes, des accessoires, des décors et des costumes, jeu des comédiens, etc. De plus, les jeunes ont eu l'occasion de manipuler des marionnettes dans une courte mise en scène, de se renseigner sur divers métiers de la scène et d'apprécier la qualité et l'ampleur des travaux exécutés à Upton. Au retour, le nombre d'élèves qui se sont inscrits pour participer au projet m'a permis de former deux groupes d'arts plastiques. »

Dans le cours de français

Carmel Bouchard engagea d'office ses vingt élèves du cours de français de 4^e secondaire dans une démarche de collaboration étroite à ce projet de marionnettes géantes, en leur proposant, comme œuvre collective, la mise au point et la rédaction d'un scénario du spectacle.

« Consciente des propos discriminatoires qui circulent parfois à l'école et de l'intolérance de certains de nos élèves, j'ai choisi d'exploiter le thème de la discrimination et du respect des différences dans la perspective du domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté*. Et, puisque nous devons aborder le théâtre dans le programme de français, il était logique de nous associer à cette production artistique, qui nous offrait un contexte signifiant et qui touchait diverses notions à voir en classe : éléments théoriques sur le conte, schéma narratif, lecture, écriture, etc.

Le fil conducteur de la discrimination

En rapport avec le domaine général de formation sélectionné, j'ai d'abord préparé une série d'activités :

- en octobre, un dossier sur l'hypersexualisation (respect de la femme et égalité des sexes), à l'aide du documentaire *Sexy inc.* (ONF);
- en janvier, un dossier sur la discrimination, avec le documentaire *La leçon de discrimination*, présenté à l'émission *Enjeux*, sur Radio-Canada;
- en février, la lecture d'albums de bandes dessinées *Tintin*, débouchant sur un travail de recherche en équipe de deux sur le pays visité par le jeune reporter (ouverture sur le monde);
- en mars, présentation du documentaire *Tête de Tuque* (Information), qui décrit la réalité quotidienne de jeunes Québécois issus d'une famille d'immigrants.

La lente émergence d'un scénario

En octobre, après leur avoir fait part du beau projet qui allait nous replonger dans l'univers ludique de notre enfance et leur avoir rappelé la théorie du conte, je leur ai annoncé que nous étions invités à visiter le CIMBAD. Cette sortie pédagogique a eu raison de leur scepticisme initial à l'endroit de ce projet jugé *trop bébé* de prime abord. Impressionnés par l'envergure et le sérieux du travail accompli par les artisans du Théâtre de la Dame de Cœur, les jeunes sont rentrés d'Upton avec une compréhension plus concrète et plus emballante du projet.

Le 17 novembre, deux heures d'animation sur le conte donnée par Lilianne Bouchard, une spécialiste du domaine, les ont remis en contact avec l'univers narratif destiné aux petits. L'animatrice avait choisi de présenter six albums traitant des différences. Ce fut une excellente introduction au travail d'écriture proprement dit, qui a commencé le jeudi 26 novembre avec Marie-Danielle Flibotte, chargée de projet, déléguée par le CIMBAD pour nous accompagner à chacune des étapes de réalisation du projet. Un remue-méninges a permis de dégager les lignes directrices du scénario. Puis, nous avons rempli les fiches descriptives des principaux personnages : comme marionnettes géantes, les élèves ont choisi un arbre sage et un oiseau multicolore. Dès la semaine suivante, il a été décidé d'inclure des personnages

vivants parmi les marionnettes et les marottes. Je me suis déclarée disponible comme comédienne. Maude, Camille et Xavier se sont portés volontaires pour se joindre à moi.

Ensuite, chaque jeudi, à la cinquième période, nous avons travaillé à l'écriture de la pièce de théâtre. Les jeunes de notre école se classant davantage parmi les *manuels*, il s'est révélé difficile de maintenir leur intérêt dans un long processus d'écriture. Certains se sont sentis plus à l'aise à l'étape ultérieure de la construction des décors et de la manipulation des marionnettes, mais tous ont du moins prêté attention au travail de création et l'ont observé. Ils ont enregistré l'information et surveillé l'élaboration du synopsis. Ils ont également pris conscience de l'importance du choix des mots dans ce spectacle conçu pour des enfants : vocabulaire soigné et censuré, et adaptation du niveau de langage.

Le 28 janvier, avec la chargée de projet et deux élèves, j'ai présenté aux groupes d'arts plastiques les personnages choisis et lu le début de la pièce. Dès lors, les jeunes ont été en mesure de se mettre au travail.

Une approche orientante

Depuis 2009, notre école a adopté fondamentalement l'approche orientante qui, par conséquent, a constitué une composante essentielle de notre projet. Parallèlement aux étapes de création, j'ai fait appel régulièrement à l'intervention de Nathalie Lassonde, la conseillère d'orientation :

- information sur le système scolaire et la formation professionnelle, et soutien accordé au moment de l'inscription à l'une des filières de la FP;
- intégration dans une démarche pédagogique du questionnaire que j'ai élaboré, *Vers l'avenir*, à la suite de quoi les élèves ont préparé un photomontage par ordinateur les mettant en scène dans le métier qu'ils souhaitaient pratiquer plus tard;
- écriture d'une lettre de motivation dans le contexte du projet *Jeunes explorateurs d'un jour* : le 22 avril 2010, ils ont eu en effet l'occasion de faire un stage d'un jour au sein d'un organisme public.

Certains élèves, intéressés par l'infographie, ont pu travailler à la page couverture des documents, aux croquis et à la concrétisation des marionnettes et des marottes, sous la supervision d'Isabelle. Un autre, désirant faire carrière dans l'humour, s'est engagé comme comédien dans la pièce. Pour l'aider dans sa démarche d'orientation, il a eu l'heureuse occasion de faire un stage d'un jour à l'École nationale de l'humour. Les élèves assignées au maquillage et à la coiffure ont pu vivre un stage dans un salon de coiffure de Boucherville. De plus, elles se sont inscrites à un diplôme d'études professionnelles en coiffure et esthétique. Une agente de sensibilisation à l'entrepreneuriat est venue donner des ateliers pour aider les élèves à découvrir leurs forces et leur profil d'entrepreneurs. L'agente d'administration de l'école, Sylvie Quesnel, a fourni un accompagnement dans la préparation de certains documents. Le groupe de l'activité dirigée *Initiation au Djembé* assurait la trame musicale du spectacle, sous la direction de François Vincent, qui est enseignant de musique et surveillant d'élèves. »

À l'atelier d'arts plastiques

En conséquence de tout cela, dès la fin de janvier 2010, découvrant les personnages et l'univers imaginaire qu'ils avaient à bâtir, les deux groupes d'arts plastiques se sont mis résolument au travail. En effet, si l'écriture incombait aux élèves de français, la mise en image des personnages (l'arbre sage, l'oiseau multicolore qui deviendra un oiseau noir, les costumes de Farfadet, de Tutti et Frutti) ainsi que celle des décors et accessoires relevaient de la responsabilité des élèves du cours d'arts plastiques. Tous les élèves ont dessiné les deux personnages principaux et ont fait le choix final du croquis à retenir pour la confection des deux têtes des marionnettes géantes. Ces étapes de création ont également été répétées pour les marottes et les décors. Les élèves ont participé à toutes les étapes de réalisation dans une perspective orientante : par exemple, comme concepteurs-dessinateurs, ils ont fait le lien avec les métiers de dessinateur industriel, dessinateur de mode, etc. Ils ont aussi touché à plusieurs facettes du domaine de l'infographie, comme la création d'affiches publicitaires et de dépliants. Dans les divers comités, portant entre autres sur la régie, la manipulation des marionnettes, le jeu des comédiens, la sonorisation, le bruitage, la musique, la publicité, l'éclairage ou la scénographie, ils pouvaient se familiariser avec une représentation concrète du monde du travail et découvrir leur propre profil personnel et professionnel.

Les marionnettes, les marottes, les accessoires, les costumes et les décors ont donc été l'œuvre quasi intégrale des élèves de la classe d'arts plastiques, sous la supervision d'Isabelle Lafontaine et avec le soutien technique de Marie-Danielle Flibotte et celui de Nancy Chagnon dans la confection des costumes. Tout le dispositif théâtral est né de leur talent artistique, canalisé vers cette production collective. François Vincent dirigeait ses élèves en djembé pour créer l'ambiance musicale du spectacle, en collaboration avec la flûtiste Julie Lavallée, une enseignante de mathématique.

Marie-Danielle Flibotte, artiste et chargée de projet scolaire, est venue à quinze reprises – soit un jeudi sur deux – pour inspirer, accompagner, soutenir et guider les élèves engagés dans les divers chantiers de réalisation : pour l'écriture du scénario, la confection des costumes et des décors, la mise en scène et le jeu des comédiens, ainsi que la manipulation des marionnettes et des marottes et leur synchronisation avec les voix, les bruits et la musique. Les responsables estiment que c'est la contribution de M^{me} Flibotte qui a permis au projet d'atteindre une telle envergure. Les ateliers qu'elle animait ont constitué un outil précieux d'apprentissage sur les plans relationnel, comportemental, culturel et intellectuel.

Un scénario inspirant pour les jeunes artisans

Il convient de résumer brièvement le schéma narratif du conte sorti de l'imaginaire et de la plume des élèves de Carmel, et que les groupes d'arts plastiques d'Isabelle ont façonné matériellement dans un contexte de théâtre. Dans une forêt enchantée vit Kioto, un oiseau splendide au plumage multicolore. Conscient de sa beauté et fort vaniteux, l'oiseau ne cesse de s'admirer. Un jour, sur la route de l'école, il bouscule un étrange personnage, Farfadet, qui menace de se venger. Kioto fait part de l'incident à deux de ses admiratrices, les jumelles Tutti et Frutti, qui s'en inquiètent. Victime d'un piège tendu par Farfadet, le bel oiseau se transforme en un volatile tout noir, que ses amies ne reconnaissent plus et délaissent. Désespéré, Kioto se blottit contre un arbre, Gaya, le plus vieux et le plus sage de cette forêt, mais qui se trouve plongé dans une torpeur depuis que Farfadet lui a dérobé sa pomme dorée. Gaya s'engage à aider Kioto si celui-ci lui rapporte le fruit perdu. L'oiseau noir part aussitôt en quête, interrogeant d'autres personnages sur sa route (marottes de papillons, tigre, licorne, etc.). Il réussit à trouver la pomme, qu'il redonne à Gaya. Ce dernier retrouve alors sa pleine vigueur. Cet exploit permet à Kioto d'être couronné de gloire et de retrouver l'estime de son entourage, progressant à pas de géant dans son processus de maturité. Il s'accepte ainsi et ne veut plus reprendre son apparence d'oiseau multicolore. Fier de lui, Gaya le désigne comme ambassadeur de la paix.

À pas de géant

La journée du 3 juin 2010 a représenté une grande victoire pour ces élèves, leurs enseignants et les multiples collaborateurs à ce vaste projet. En effet, comment relever les défis suivants que comportait leur démarche?

- maintenir la mobilisation des jeunes dans un projet à long terme, alors qu'ils sont plutôt enclins à privilégier les réalisations instantanées et immédiatement consommables;
- les amener à travailler en équipe, alors que prédomine chez eux le réflexe individualiste qui imprègne la culture ambiante;
- les inciter à la persévérance dans l'effort quand s'affaiblit la motivation et qu'on s'enlise dans la grisaille de la routine;

- ranimer leur confiance quand se pointent les difficultés inévitables, les impasses, les pannes d'inspiration, les échecs ou les baisses d'énergie;
- susciter une ouverture aux autres quand s'impose le réflexe du repli sur soi-même;
- etc.

Les trois présentations ont couronné de succès cette démarche si exigeante :

- d'abord, par la réaction de leur jeune public, qui a été littéralement captivé. En font foi les dessins et les lettres de remerciement venus en grand nombre des membres du personnel enseignant et des élèves des écoles Paul-VI et Antoine-Girouard;
- ensuite, par la réaction des élèves de l'Impact, qui ont applaudi à tout rompre la performance de leurs pairs, avec une sympathie et une admiration manifestes à l'égard de leurs talents, alors qu'on redoutait plutôt leurs moqueries;
- enfin en soirée, par l'appréciation des familles et des amis, notamment celle des résidents, qui se sont réconciliés avec ce voisinage qui concentre un effectif d'adolescents en difficulté de développement.

Le beau rêve d'Isabelle a porté ses fruits. Sa passion et celle de Carmel ont trouvé un exutoire fécond. Maude, dans le personnage de Kioto, et Camille, dans celui de Tutti, ont connu l'euphorie d'une timidité assumée, surmontée et dépassée. Xavier a vécu un premier succès sur les planches avec son Farfadet. Jean-Philippe s'est enfin épanoui dans son travail d'artiste talentueux et prometteur (croquis, affiches, etc.) et comme manipulateur de marottes. Jonathan a découvert qu'il avait une voix radiophonique, en prêtant celle-ci à la marionnette géante Gaya. Et nous pourrions poursuivre l'énumération de toutes les révélations chez ces élèves qu'a fait naître cette réussite gigantesque.

Une journée de valorisation

Avant la fin de l'année scolaire, on avait prévu consacrer une journée complète au bilan de l'expérience avec les jeunes participants. D'abord, un retour sur la trajectoire vécue et sur les trois représentations du 3 juin. Les impressions formulées ont confirmé les retombées remarquables de cette démarche d'ensemble, du point de vue du processus d'acquisition de la maturité personnelle : ouverture aux autres, respect des différences et dépassement de son inertie et de ses limites; du point de vue relationnel : expérience de partage, sentiment d'appartenance au groupe, défi de la coopération, reconnaissance des préoccupations et des forces de chacun et efficacité de la communication; du point de vue des compétences : acquisition de nouvelles connaissances, résolution de problèmes, valorisation des aptitudes manuelles et mobilisation de la créativité et de l'imaginaire; du point de vue orientant : réalisation d'une démarche d'insertion socioprofessionnelle, découverte de métiers liés au monde du spectacle et immersion concrète dans un contexte de travail.

Ensuite, un petit buffet a été offert aux élèves, sur les rives du fleuve, en guise de reconnaissance pour leur engagement; il a été suivi d'un visionnement de la vidéo enregistrée durant le spectacle qu'ils avaient vécu sur la scène ou dans les coulisses. En terminant, on a remis aux élèves un diplôme d'apprentis-marionnettistes décerné par le Théâtre de la Dame de cœur, une copie de la bande vidéo et quelques photos souvenirs.

Au cours de cette dernière rencontre, la plupart ont manifesté cette satisfaction dilatante que procure un succès vécu personnellement et collectivement. Jean-Philippe l'a exprimé de manière saisissante, en témoignant de l'émotion qui l'a envahi alors que retentissaient les ovations et que pleuvaient les confettis à la fin du spectacle : « Je ressentais au-dedans de moi les applaudissements. » Difficile de mieux traduire l'exaltation positive que confère cette expérience authentique, quoique tardive dans un cheminement scolaire, d'une réussite sanctionnée par les marques de reconnaissance de l'entourage.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

[Consulter les photos de cet article.](#)

Bien dans mes baskets ou comment miser sur la réussite et le développement des jeunes par le basket-ball

Inês Lopes

Rejoindre les jeunes à risque de décrochage scolaire, développer l'estime de soi, favoriser un contexte permettant divers apprentissages sociaux, former de bons citoyens, et ce, tout en pratiquant le basket-ball... tels sont les objectifs que s'est fixés Martin Dusseault, intervenant social et entraîneur qui a été l'initiateur du programme *Bien dans mes baskets*.

Les débuts du projet sont plutôt modestes, alors qu'une seule équipe s'entraîne sur le terrain extérieur de l'école. Une décennie plus tard, les Dragons de Jeanne-Mance comptent six équipes (quatre sont masculines et deux, féminines), pour un total de près de 75 joueurs, soit environ le dixième des élèves de l'école. Et dès la rentrée, d'autres équipes s'ajouteront à ce nombre.

Je rencontre Martin, intervenant passionné et déterminé, pour en apprendre plus sur le programme *Bien dans mes baskets*, qui est offert de la 1^{re} à la 5^e année du secondaire à l'école Jeanne-Mance, située à Montréal. Il nous parle des différents volets d'intervention du programme, d'histoires de jeunes en ayant bénéficié, d'une recherche-action entamée ainsi que des suites du projet.

Bien dans mes baskets, un programme d'intervention par le basket-ball

En 1999, Martin Dusseault, intervenant social du CSSS Jeanne-Mance, arrive à l'école secondaire Jeanne-Mance. Ayant étudié au séminaire de Trois-Rivières et pratiquant le basket-ball depuis plusieurs années, il est étonné du manque d'activités sportives offertes au parascolaire dans cette école secondaire, qui accueille de nombreux élèves issus de milieux défavorisés et où la population est multiculturelle. Constatant la demande et un intérêt important des adolescents pour le basket-ball, il décide de former des équipes pour pratiquer ce sport, dans un cadre d'activité parascolaire. Au cours de la première année d'existence du projet, il observe que bon nombre de jeunes viennent, ponctuellement, le consulter sous son chapeau d'intervenant social, plutôt que sous celui d'entraîneur. Ils lui font part des problèmes personnels, relationnels ou familiaux qu'ils vivent et lui demandent conseil. C'est alors que Martin entame des démarches pour convaincre le CSSS Jeanne-Mance (à cette époque le CLSC Plateau) que le basket-ball pourrait devenir un outil d'intervention privilégié pour établir le contact et aider ces jeunes. En outre, des objectifs à plus grande échelle peuvent être visés : encourager la persévérance scolaire, favoriser le développement personnel et social des jeunes, les aider à régler certains problèmes familiaux, accroître les habiletés sociales et miser sur l'esprit d'équipe, la communication, la confiance en soi et l'engagement communautaire. Cette démarche tend aussi à ce que les jeunes acquièrent le réflexe de prendre des décisions favorables à leur bien-être et à leur santé. Opter pour la voie du sport plutôt que pour celle des gangs de rue, par exemple.

Le sport en tant qu'outil d'intervention

Selon Martin, le gymnase est un lieu idéal pour faire de l'intervention. Les jeunes y ont facilement accès à quelqu'un en qui ils ont confiance. Et, même lorsqu'ils parlent à leur entraîneur, c'est aussi l'intervenant social qui réfléchit.

« Notre programme de basket-ball, c'est comme une microsociété; on y trouve tous les mêmes types de problèmes. Alors, parfois on mise sur le curatif, lorsqu'il y a un problème qui demande qu'on y réponde puis, d'autres fois, on intervient plutôt en prévention », explique Martin. Pour lui, le sport est un outil d'intervention privilégié pour aller vers les jeunes : « Nous, on le fait par le basket, car nous avons voulu reconnaître un de leurs intérêts et investir là-dessus... Faire du sport et être avec ses amis sont deux intérêts forts. Mais ça pourrait être avec un autre sport ou une autre activité, tant qu'il y a un intérêt dans un milieu pour l'activité en question. »

Pour cet intervenant social, le sport permet de faire, au gymnase, divers apprentissages qui peuvent ensuite être transférés dans d'autres sphères de la vie des jeunes. « Nous les informons, par exemple, sur la nutrition du sportif, mais espérons aussi que ces apprentissages se poursuivent à la maison ou dans leurs choix de repas à la cafétéria. Nous parlons de gestion de stress avant un match, mais leur rappellent ensuite que ces mêmes stratégies peuvent être appliquées avant un examen. Et c'est la même chose pour la persévérance. On leur fait prendre conscience que, tout comme pour être bon au basket il faut s'exercer trois fois par semaine, par exemple, c'est la même chose pour l'école; il faut s'y appliquer et travailler pour être bon. »

Alors que punir les jeunes en leur interdisant de pratiquer leur sport est une pratique courante, le programme BDDB adopte une logique inverse. Le sport devient une façon d'intervenir auprès des jeunes, de les motiver et de favoriser leur développement personnel et social. « Les notes et le bon comportement sont des critères dans plusieurs programmes sportifs; ils ne le sont pas dans le nôtre, précise Martin. Le gymnase est, en quelque sorte, notre bureau d'intervention... et on n'accepterait pas d'enlever un jeune du bureau d'un intervenant social... alors pourquoi l'expulserait-on de mon gymnase? Si un jeune a des difficultés sur le plan scolaire ou éprouve des problèmes de comportement, et bien justement, on va partir de là pour intervenir », poursuit-il.

Ce qui distingue le programme BDDB est aussi le fait qu'il vise plusieurs facettes du développement du jeune. Martin explique : « On inscrit notre démarche dans la perspective de l'école en tant que milieu d'éducation globale. On y apprend le français et les mathématiques, oui, mais aussi comment se développer en tant qu'individu et citoyen. » En début d'année, les jeunes se fixent des objectifs. D'une part, ils le font en ce qui concerne le sport, mais d'autre part, ils se fixent des objectifs sur d'autres plans. Regardons donc, tour à tour, les différents volets du programme BDDB qui se juxtaposent au volet sportif : l'intervention sur le plan scolaire, sur le plan personnel et social, et sur le plan communautaire.

L'intervention sur le plan scolaire

Un des principaux objectifs du programme BDDB est de miser sur la persévérance scolaire. Cet élément fait partie des objectifs que les jeunes doivent se fixer en début d'année. Pour les soutenir sur le plan scolaire, BDDB offre un programme d'aide aux devoirs et assure un suivi auprès des jeunes quant à leurs choix d'études. Le basket-ball devient alors une motivation à poursuivre ses études. « Plusieurs jeunes se retrouvent à choisir des équipes collégiales sportives... alors que si ce n'avait pas été du basket-ball... ils n'y auraient probablement

jamais pensé. Ils sont motivés par le sport et veulent poursuivre leur rêve », explique Martin. Notons que la seule façon de poursuivre le basket au Québec à l'âge adulte, c'est par la poursuite des études.

Parfois, il s'agit simplement de soutenir les jeunes lorsque se présentent des obstacles. Martin me cite l'exemple d'un jeune qui avait reçu une lettre l'informant qu'il n'avait pas été accepté au cégep car il lui manquait un cours d'arts plastiques de 4^e secondaire. Après en avoir parlé avec ce jeune qui se sentait découragé, ils se sont rendu compte que ce cours avait déjà été suivi. Cette simple erreur aurait pu être un bâton dans les roues pour nuire à l'élève dans la poursuite de ses études mais, après quelques appels, tout a été réglé. « Il est passé d'un jeune qui n'était pas accepté au cégep et qui était découragé... à un jeune qui va aller jouer au collégial AAA », me dit l'intervenant au regard fier. Et, pour les élèves qui ne sont pas prêts à s'inscrire au collégial, un suivi est fait pour voir s'ils se sont inscrits à l'éducation des adultes.

Ces mesures semblent porter fruit. L'année dernière, parmi les dix jeunes qui pouvaient s'inscrire au cégep (qui n'étaient pas obligés de reprendre des cours à l'éducation des adultes), neuf s'y sont inscrits. C'est un taux très élevé, surtout si l'on considère que la plupart des jeunes viennent de milieux défavorisés. « On a déterminé que ces dix jeunes vont avoir un suivi, même s'ils ne sont plus à l'école Jeanne-Mance. On a décidé de les soutenir même après le programme », m'informe Martin.

L'intervention sur le plan personnel et social

L'intervention vise aussi divers éléments du développement personnel et social des jeunes. « Les jeunes aiment qu'on s'occupe d'eux, pas juste comme des joueurs de basket-ball, mais aussi en tant qu'individus, affirme leur entraîneur et intervenant social. Même lorsque les jeunes vivent des moments difficiles, ils voient qu'on ne les lâche pas. Plusieurs programmes les expulseraient ou les laisseraient partir plus facilement, mais nous, on ne les lâche pas. À la longue, je crois qu'ils en prennent conscience et respectent ça. D'ailleurs, un des groupes avec lesquels on a eu le plus de difficultés, un de ceux qui nous provoquaient et qui avaient souvent l'air indifférent... est aujourd'hui un de ceux qui nous démontrent le plus de reconnaissance. »

La valorisation des jeunes est également un objectif à l'avant-scène du programme. « En faisant partie d'une équipe de basket et de la vie étudiante, les jeunes sentent qu'ils ont alors une identité, un rôle et une reconnaissance qui viennent avec. Ça leur permet de vivre une réussite. Il ne faut pas oublier que certains en ont vécu peu, affirme Martin. Pour plusieurs jeunes, en fait, le gymnase est même un des seuls endroits où ils sont valorisés », ajoute-t-il. Puis, lorsque des enseignants vont voir les parties de basket-ball des jeunes, ces derniers en sont très valorisés : « Un enseignant m'a dit un jour que le lendemain d'une partie, sa relation avec un de ses élèves avait entièrement changé. » Le fait d'avoir été vu sous un autre angle et valorisé publiquement aurait-il permis de changer la lourde étiquette que le jeune portait?

Dans le contexte du programme BDMB, divers sujets visant des apprentissages sociaux chez les jeunes sont aussi abordés. « Si on pense au vol, par exemple, plusieurs jeunes de cet âge ont déjà essayé. Certains de nos jeunes se sont même fait prendre. On part donc de cette situation-là pour aborder le sujet avec eux et intervenir, plutôt que de les expulser du programme », affirme leur entraîneur et intervenant. Parallèlement donc, cette intervention par le sport vise aussi la prévention de la délinquance. Occuper les jeunes et miser sur plusieurs apprentissages sociaux sont deux buts qui peuvent contribuer à diminuer le phénomène. Il en est de même pour le fait de fréquenter les gangs de rue. Pour miser sur la prévention, l'équipe de BDMB travaille d'ailleurs sur la question des gangs de rue, de concert avec certains comités.

L'intervenant souhaite aussi que les jeunes acquièrent un sentiment d'appartenance au groupe sain qu'est l'équipe de basket-ball ou l'école de façon plus large. Aujourd'hui, les jeunes portent fièrement les couleurs de l'école et les vêtements de l'équipe des Dragons. Sur le terrain, ce sont l'esprit d'équipe et la communication qui sont travaillés; les jeunes apprennent aussi à gérer leurs conflits et à ne pas se mêler des batailles lorsqu'elles surviennent à l'école ou au cours de tournois.

L'intervention sur le plan communautaire

Un autre volet de BDMB est l'engagement communautaire, qui vise également la dimension citoyenne du développement des jeunes. Ceux-ci ont 30 heures d'engagement communautaire à faire, à l'école ou ailleurs. « L'an passé, 40 jeunes ont fait la guignolée. Et, même si les heures consacrées à cette activité étaient reconnues dans la perspective de leur engagement communautaire, nous avons été étonnés qu'autant de jeunes se pointent en ce dimanche pluvieux », explique Martin. À un autre moment, ils s'engagent dans un festival jeunesse; ou encore, ils aident à peindre les murs de l'école, en collaboration avec un organisme communautaire.

Un facteur de succès : le soutien de collaborateurs extra et intra école

D'année en année, et au fil de collaborations qui s'installent, le projet prend de l'ampleur. Quelques années plus tard, on le connaît donc sous son nom actuel de *Bien dans mes baskets*. Le CSSS Jeanne-Mance soutient le projet, ce qui permet aux équipes de participer à divers tournois à l'échelle nationale. Puis, arrive une subvention significative de la Fondation Lucie et André Chagnon, qui permet de promouvoir encore plus le projet et de l'inscrire dans une démarche de recherche-action.

Il va sans dire, la collaboration intra école est également un important facteur de contribution au succès du projet. « La direction des dernières années croit grandement au projet et c'est ce qui a aussi fait une différence notable », affirme Martin. Une collaboration étroite est donc établie avec la direction et des suivis auprès de certains élèves sont faits conjointement. Il en va de même avec la psychoéducatrice et le conseiller en orientation, notamment pour faciliter le passage de la 6^e année à la 1^{re} secondaire, ou de la 5^e secondaire au collégial. Certains enseignants de l'école qui croient vraiment au projet sont également d'importants complices. Et, même si d'autres apposent l'étiquette de « tannants » aux joueurs de basket, la perception de ceux-ci change peu à peu au fil des valorisations, selon Martin.

Le programme de bourses

Le programme BDMB accorde également des bourses à quelques jeunes participants. Certaines offrent des camps spécialisés de basket-ball (à Trois-Rivières pour les élèves de la 1^{re} à la 3^e secondaire; aux États-Unis pour les jeunes de 4^e et de 5^e secondaire). Qui plus est, des bourses couvrant les frais d'études collégiales sont offertes à deux élèves de 5^e. Pour déposer leur candidature, les jeunes doivent non seulement faire preuve de bonnes compétences en basket, mais aussi avoir accumulé des points sur des aspects liés à leur développement personnel et social, à leur engagement communautaire et à leurs efforts sur le plan scolaire. En outre, ils doivent trouver des enseignants et d'autres membres du personnel qui sont prêts à soutenir leur candidature, puis rédiger un texte de cinq à six pages pour appuyer leur demande.

Profils de jeunes ayant bénéficié du projet

Plusieurs jeunes personnifient aujourd'hui les belles missions que s'est fixées le programme BDMB.

Parmi eux, je découvre un garçon vivant en famille d'accueil et dont la mère d'accueil est venue voir le responsable de BDMB lors d'un tournoi pour lui dire que c'était dans un projet comme celui-là qu'elle aimerait voir évoluer son jeune. Il habitait alors Chambly, mais était d'accord pour faire une heure de transport, matin et soir, pour fréquenter Jeanne-Mance et son programme de basket. Il était en échec dans plusieurs matières, vivait des réalités difficiles et était à risque de décrochage scolaire. Cependant, déterminé et soutenu par le programme, ce jeune s'est donné les moyens de réussir. Maintenant, l'équipe collégiale de basket de Montmorency l'attend, en plus d'une bourse pour aller jouer à Boston.

Un autre jeune fréquentait les gangs de rue avant que le basket-ball lui propose un autre chemin à suivre. Il a plus tard été récompensé par

le prix de l'athlète de l'année à son école et par un prix de persévérance scolaire et sportive à l'échelle provinciale. Il a fait ensuite partie de l'équipe du Québec et remporté les Jeux du Canada. Bien qu'il habite aujourd'hui à Châteauguay, il continue de s'engager régulièrement à l'école Jeanne-Mance et vise le collégial AAA.

Un autre bel exemple de détermination est cet adolescent pour qui l'école n'était pas une priorité, avant que le basket-ball vienne le motiver à être accepté par l'équipe AAA du collège Édouard-Montpetit. Non seulement y a-t-il été accepté, mais il en est aussi devenu le capitaine. Ultérieurement, c'est avec les Citadins de l'UQAM qu'il a joué. Il affirme aujourd'hui que le basket l'a aidé à se fixer des objectifs et à se donner des habitudes de travail qui l'ont suivi jusqu'à l'université. Il est d'ailleurs encore présent dans le programme BDMB, en participant à l'aide aux devoirs.

Martin enchaîne les exemples de succès et de jeunes qui ont pris leur avenir en main : « Un autre jeune, très talentueux, a aidé son équipe à remporter le championnat canadien. Il termine aujourd'hui ses études secondaires aux États-Unis et étudie les offres d'universités américaines. Un autre jeune avait arrêté de venir à l'école par manque d'argent pour manger le midi. On a été voir ce qui se passait avec lui et on est allé le chercher de nouveau. Quelques années plus tard, il fait des études collégiales et envisage des études universitaires pour pouvoir postuler à la Gendarmerie royale du Canada. Même chose pour un jeune dont la sœur était décédée et qui avait quitté l'école. À lui aussi, on a montré qu'on le soutenait et qu'il valait mieux poursuivre ses études. En ce qui concerne un jeune Congolais, les malheurs vécus dans sa famille au Congo depuis qu'il était parti lui avaient été attribués. Il devait revenir au pays et craignait le sort réservé aux enfants que l'on croyait sorciers. Il a pu éviter son retour et a été placé en protection de la jeunesse. Une bourse plus tard, il poursuit aujourd'hui ses études collégiales. »

Un projet de recherche-action

Le programme *Bien dans mes baskets* a reçu une importante subvention pour une recherche-action de la Fondation Lucie et André Chagnon, à laquelle participera le CSSS-CAU Jeanne-Mance. On souhaite mieux connaître ce projet de prévention et d'intervention psychosociale, à en déterminer les facteurs de succès et les répercussions possibles ainsi qu'à mettre en œuvre le projet dans quelques autres écoles.

Une trentaine de garçons et une quinzaine de filles ont été rencontrés et, déjà, des données provisoires laissent entrevoir les répercussions positives du projet. Martin explique : « Les études démontrent de grandes répercussions, mais elle sont différentes chez les garçons et chez les filles. Les garçons, évoquent la persévérance scolaire, la motivation, l'estime de soi, le fait d'éviter les gangs de rue et le sentiment d'appartenance à l'école. Quant aux filles, elles nous parlent d'avoir appris à croire en elles, à mettre en valeur leur identité, et mentionnent aussi que le basket-ball est devenu une bulle contre certains risques pouvant les guetter, comme la danse ou la prostitution juvénile, par exemple. C'est devenu un facteur de protection, en quelque sorte. » Parmi ces jeunes, certains mentionnent que la participation à BDMB a été un tournant majeur dans leur vie. Certains ajoutent que, n'eût été du basket, ils n'auraient pas poursuivi leurs études.

Les suites du programme BDMB

Le projet continue de prendre de l'ampleur. À un moment, Martin s'interrompt pour souligner qu'aujourd'hui, une équipe de onze personnes appuient ce programme, dont deux intervenants à temps plein. Le programme BDMB se poursuit même l'été, afin que les jeunes puissent continuer de progresser. C'est d'ailleurs un ancien du programme, devenu intervenant, qui s'en occupe. Cette année, on attend six équipes masculines et de une à trois équipes féminines. En outre, on mettra en œuvre le projet dans trois autres écoles, dont une école primaire.

Conclusion

Le programme *Bien dans mes baskets* aura donc été, et continue d'être, un tremplin pour de nombreux jeunes. La confiance en soi qu'ils auront pu acquérir, la reconnaissance de leurs pairs, un rêve qui se sera concrétisé, les bourses qui leur auront été attribuées, et la poursuite des études au collégial et à l'université sont autant de retombées positives dont bon nombre de jeunes pourront bénéficier. Éviter des chemins parallèles de délinquance est, évidemment aussi, un des apports majeurs de cette approche novatrice adoptant le basket-ball comme outil d'intervention auprès des jeunes. Forte de la présence des jeunes, des conseils qu'elle peut leur donner, du suivi qu'elle peut leur accorder et de la valorisation constante qu'elle peut leur offrir, l'équipe de BDMB aura réussi à faire une différence dans la vie de nombreux jeunes. En raison de la vision éducative globale que cette équipe peut offrir, il semblerait que les jeunes qui y sont passés soient devenus non seulement de meilleurs joueurs de basket, mais aussi de meilleures personnes et des citoyens plus engagés. Longue vie au projet!

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

[Consulter les photos de cet article.](#)

Marie-Claude Huberdeau et Julie Lavigne

En juin 2009, la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) annonçait qu'elle soutiendrait le milieu de l'arrondissement LaSalle, à Montréal, pour favoriser la persévérance scolaire. Avec un taux de délivrance des diplômes, après cinq ans, de 45,5 p. 100 en juin 2007 (comparativement à 73,6 p. 100¹ pour l'ensemble du Québec), et avec un objectif de 80 p. 100 de taux de délivrance des diplômes à atteindre pour 2020, le défi semblait de taille. La seule école publique non sélective du territoire ne pouvait, à elle seule, s'y attaquer; d'où la nécessité d'une action concertée entre la commission scolaire et la communauté.

Combien de fois vous êtes-vous sentis impuissants devant la démotivation scolaire d'un élève? N'est-ce pas frustrant de ne pas pouvoir trouver les mots pour le convaincre de ne pas décrocher? La persévérance scolaire est le sujet de l'heure, et ce, encore plus depuis la publication de l'étude de Roch Chouinard, Pierre Lapointe et Jean Archambault². Les données inquiétantes qu'ils ont publiées font en sorte qu'on ne peut plus ignorer le problème récurrent du décrochage. Entre autres choses, l'île de Montréal fait piètre figure avec un taux de délivrance des diplômes de 58 p. 100 pour les jeunes âgés de 17 ans en 2005. La réalité de l'école montréalaise ne fait pas bonne presse et on s'interroge sur la réussite de nos élèves à l'échelle de la province. La nécessité d'intervenir apparaît toujours comme urgente. Des travaux au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) ont été enclenchés, pour aboutir à la publication, en 2009, des *Treize voies de la réussite* énoncées par la ministre Courchesne. De là, les commissions scolaires du Québec ont choisi en majorité, par l'intermédiaire de leurs plans stratégiques, de faire de la lutte au décrochage scolaire un enjeu prioritaire.

S'inspirant des *Treize voies de la réussite* et s'alliant à l'organisme Réseau Réussite Montréal, le directeur général adjoint à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, M. Richard Guillemette, s'est entouré dès la rentrée d'une équipe multidisciplinaire. Directions d'établissements, cadres et employés de la commission scolaire, représentants d'organismes communautaires (Carrefour jeunesse emploi, Cumulus, Table de concertation jeunesse, Boys and Girls Club, maison des jeunes, etc.) et d'organismes gouvernementaux (centres de santé et de services sociaux de Lachine, de LaSalle et de Dorval) forment un comité pilote dont le but est de trouver des solutions au décrochage scolaire dans ce milieu. S'inspirant du programme torontois *Passeport pour ma réussite*, le comité souhaite rallier, dans la lutte pour la persévérance, non seulement les personnes-ressources du milieu scolaire, mais également les acteurs de la communauté³.

L'étape de la préparation

Dans un premier temps, le comité se prête à une analyse du milieu, en l'occurrence, de la seule école publique du territoire, l'école secondaire Cavelier-De LaSalle. Toutes les caractéristiques de l'effectif étudiant sont particulières (voir l'encadré 1).

Le décile 7 lui ayant été attribué par le Conseil de la gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM), l'école accueille un effectif étudiant défavorisé, mais pas assez démuné pour bénéficier des allocations du programme *Agir autrement*, lequel est accordé aux écoles dont le décile de défavorisation est de 8, 9 et 10. Mis à part les caractéristiques socioéconomiques du milieu, plusieurs des facteurs de risque pour le décrochage scolaire sont présents chez les élèves de Cavelier-De LaSalle. Le nombre de jeunes qui commencent le secondaire à l'âge de 13 ans est élevé, tout comme le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA).

Ayant ciblé les difficultés de l'école et jetant la lumière sur le taux élevé de décrochage, le comité élargit ses travaux à tous les ordres d'enseignement (primaire, secondaire, éducation des adultes) et même à la petite enfance, pour déterminer les facteurs principaux qui font en sorte qu'en bout de parcours, à l'école secondaire, les élèves de LaSalle quittent l'école eu aussi grand nombre sans avoir obtenu la formation nécessaire. Les causes étant bien identifiées, il s'agit maintenant de mettre sur pied un plan d'action pour faire ressortir des pistes concrètes pour chacune des tranches d'âge établies (de 0 à 5 ans; de 6 à 12 ans; et de 13 à 20 ans).

Une idée prend forme peu à peu : organiser un forum d'expression où toutes les personnes-ressources des organismes communautaires, du monde de l'éducation, de l'arrondissement et du gouvernement pourraient être sensibilisées aux problèmes qui ont cours à LaSalle et participer à la recherche de solutions concrètes.

Encadré 1 : Caractéristique du milieu et de l'école Cavelier-De LaSalle – L'étape de la réalisation

Description générale de l'arrondissement LaSalle

- Beaucoup de disparités sont observées sur le plan socioéconomique
- 35 p. 100 des familles sont monoparentales
- 24 p. 100 de la population adulte n'a pas de diplôme
- le revenu moyen est de 13 000 \$ en deçà de celui des ménages québécois

Description générale de l'école secondaire Cavelier-De LaSalle

- Environ 1 650 élèves fréquentent l'établissement d'enseignement
- Selon l'indice Pampalon, le décile obtenu se situe à 7
- 39 p. 100 des élèves sont encadrés par un seul répondant (le père ou la mère)
- 14 p. 100 des élèves de 1^{re} secondaire présentent un retard équivalant à un an

- 40 p. 100 des élèves sont à risque ou en difficultés d'apprentissage

Vue d'ensemble de la mobilisation école-communauté-institution

- Lancement d'une politique sur la famille à LaSalle, en 2008
- Plan de revitalisation urbaine intégrée (RUI) Airlie-Baynes, secteur de l'école secondaire, en 2009
- Plan d'action sur la persévérance scolaire de la CSMB, en 2010
- Création de profils et de projets visant l'intégration communautaire
 - Projet 2,5 (3h par semaine)
 - Profil monde
 - Pré-DEP
 - Équi-T-É
 - Centre d'affaires étudiant Desjardins
 - Etc.

Que ce soit dans les écoles ou dans les organismes communautaires, la lutte au décrochage a débuté bien avant que le MELS, par les *Treize voies de la réussite*, en fasse une priorité. Plusieurs projets existent déjà et sont menés à bien par des membres du personnel tout aussi dévoués que dynamiques. Cependant, compte tenu de la gravité de la situation à LaSalle, il importe de bonifier les actions déjà mises en place ou bien de les compléter avec de nouveaux projets. C'est pourquoi, le 11 février 2010, plus de 90 personnes, représentant une vingtaine d'organismes communautaires, la commission scolaire (cadres, professionnels, enseignants, élèves) et l'arrondissement ainsi que des autorités gouvernementales, se sont présentées dans les locaux du *Boys and girls club* (voir la photo 1) de LaSalle afin de s'exprimer sur les solutions au décrochage scolaire. Même la mairesse de l'arrondissement, M^{me} Manon Barbe, y était, pour donner le coup d'envoi de la journée avec un discours d'ouverture.

Pendant près de trois heures, les participants au colloque ont pu décrire les solutions au décrochage qu'ils ont expérimentées ou qu'ils souhaiteraient voir mises sur pied. Il en est ressorti un véritable bouillonnement d'idées, toutes plus inspirantes les unes que les autres. Plus d'une centaine de pistes ont été proposées, pour les trois tranches d'âge ciblées. En après-midi, les participants se sont réunis en assemblée plénière afin de présenter les résultats des remue-méninges. Tous étaient conviés à une rencontre ultérieure où les travaux de la journée seraient précisés dans un plan d'action pour la persévérance scolaire à LaSalle.

Les commentaires sur cette journée de forum ont été très positifs. Selon le milieu dans lequel nous travaillons, notre vision de la réussite varie beaucoup. Le fait de pouvoir échanger sur la réalité des jeunes avec des personnes-ressources rattachées à des organismes communautaires, ou encore avec une aide pédagogique individuelle du cégep ou des professionnels du centre de santé et de services sociaux s'est révélé extrêmement enrichissant. La force de ralliement de la commission scolaire était perceptible en cette journée où tous ont pris un temps d'arrêt pour réfléchir sur l'avenir de nos élèves et en discuter.

Le comité pilote à l'œuvre

Fort du succès du forum lasallois sur la persévérance scolaire, les membres du comité pilote se sont rapidement mis à l'œuvre. Il fallait analyser les nombreuses pistes d'action proposées et déterminer celles qui étaient privilégiées, tout en étant réalisables. Les membres du comité ont ciblé deux priorités pour chacune des tranches d'âge, à l'intérieur desquelles se situaient deux ou trois pistes d'action suggérées lors de la journée du 11 février. Tout cela a été consigné dans un plan d'action officiel, présenté en mars 2010 au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport par M. Yves Sylvain, directeur général de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Les idées retenues ont été accueillies avec enthousiasme, tout comme la formule du forum, une tribune d'expression qui avait réuni les acteurs des milieux scolaire et communautaire.

Résultats du forum – Le plan d'action LaSalle 2009-2011

Âge	Pistes d'action proposées par les organismes lasallois	Description
De 0 à 5 ans	Faciliter l'entrée à la maternelle	<ul style="list-style-type: none"> ■ Utiliser l'outil de passage du centre de la petite enfance (CPE) au préscolaire (Passage à l'école) dans tous les CPE, de concert avec la Table de la petite enfance.
	Ouvrir l'école aux parents et aux enfants par des activités	<ul style="list-style-type: none"> ■ Organiser un camp de jour pédagogique parent-enfant, dans deux écoles primaires, en partenariat avec le CLSC et la bibliothèque, pour dépister les élèves à risque.
De 6 à 12 ans	Faciliter le passage du primaire au secondaire	<ul style="list-style-type: none"> ■ Organiser une rencontre sur cette transition, entre les personnes-ressources du primaire et celles du secondaire. ■ Organiser une soirée d'appropriation du milieu pour les élèves de 6^e année, dans leur école secondaire. ■ Promouvoir les profils de l'école secondaire Cavelier-De LaSalle. ■ Veiller au mentorat des élèves de 6^e année par des élèves de 4^e secondaire.
	Augmenter les activités parascolaires, en sollicitant la participation des parents, en partenariat avec les organismes lasallois	<ul style="list-style-type: none"> ■ Embaucher un coordonnateur pour bonifier l'offre d'activités communautaires et scolaires dans les écoles, dans trois écoles primaires défavorisées.

De 13 à 17 ans	Mettre en valeur le projet Équi-T-É avec le Carrefour Jeunesse Emploi	<ul style="list-style-type: none"> ■ Embaucher un agent pivot. ■ Faire passer un test informatisé pour dépister et suivre les élèves à risque de décrocher à cause de l'attrance vers le travail. ■ Engager les employeurs lasallois dans une entente donnant la priorité aux études pour leurs employés qui sont des élèves du secondaire.
	Bonifier les Projets 2,5 et PFP de l'école secondaire Cavelier-De LaSalle	<ul style="list-style-type: none"> ■ Faire passer le test de dépistage du décrochage scolaire aux élèves de 2^e et de 3^e secondaire. ■ Engager les élèves en prolongement de cycle (Projet 2,5) dans un travail d'entraide communautaire, de sorties et d'expérimentation. ■ Augmenter le nombre d'endroits de stage pour les élèves de Préparation à la formation professionnelle (PFP).

Déjà à pied d'œuvre

Le 8 juin 2010, les participants du forum se sont réunis de nouveau pour constater les résultats obtenus à la suite des réflexions de la journée du 11 février. Le plan d'action LaSalle pour la persévérance scolaire 2009-2011 a été lancé officiellement à l'Hôtel de ville de l'arrondissement. Ainsi, les participants ont pu voir en quoi leur contribution à la réussite éducative des jeunes était concrète et nécessaire. Tout comme ce fut le cas le 11 février, des élèves de tous les ordres d'enseignement étaient présents lors du lancement du plan d'action. Ils ont eu la chance de s'exprimer et étaient unanimes pour affirmer que les actions qui ont été retenues auraient certainement des répercussions positives sur la réussite des jeunes.

À peine trois jours plus tard, une des activités retenues pour le groupe d'âge de 6 à 12 ans avait lieu à l'école secondaire Cavelier-De LaSalle. Près de 300 jeunes et parents des écoles primaires de LaSalle se sont présentés dans la « grande école » pour un souper et des activités dirigées par des élèves, des membres du personnel et des personnes-ressources de la communauté. L'objectif de cette rencontre était de permettre aux jeunes de se familiariser avec leur future école (voir la photo 2). Précédemment, soit à la fin du mois de mai, avait aussi eu lieu à Cavelier-De LaSalle le lancement du projet Équi-t-É (voir la photo 3), une piste d'action retenue pour les jeunes âgés de 13 à 20 ans, dont le but est d'assurer un équilibre entre le travail à l'extérieur et le travail scolaire, en partenariat avec le Carrefour jeunesse emploi (CJE) et les employeurs du secteur. Enfin, dans cette même perspective d'un engagement communautaire propice à la persévérance scolaire, le Projet 2,5, que favorise l'engagement hebdomadaire, dans leur milieu, d'élèves en difficulté, voyait aussi le jour à Cavelier-De LaSalle (voir la photo 4).

Conclusion

À la suite de la grande mobilisation qu'a été celle du 11 février 2010, nous constatons déjà bon nombre d'effets bénéfiques. En effet, des partenaires communautaires nous tendent déjà la main pour mettre sur pied des projets au nom de la persévérance scolaire; par exemple, le directeur de la Maison des jeunes de LaSalle s'est penché sur la problématique des suspensions externes : un projet pilote entre l'école et cet organisme pourrait bientôt voir le jour. De plus, on remarque qu'il y a une plus grande communication et davantage de projets communs entre les écoles primaires et leur école secondaire de quartier (par exemple, la création des joutes sportives entre écoles). Enfin, tout en rappelant que l'année a commencé par une visite guidée des établissements d'enseignement, des organismes et d'autres lieux fréquentés par les familles lasalloises, mentionnons également que le personnel de l'école manifeste une plus grande sensibilité envers les réalités sociales de leurs élèves.

En définitive, mettre sous la loupe les statistiques, rassembler une communauté pour trouver des solutions et partager la mise en œuvre des pistes d'action avec des partenaires, toutes ces mesures deviennent des vecteurs de changement et d'engagement d'un milieu école et communauté pour la réussite de ses enfants. Nous attendons vivement les statistiques des années à venir pour pouvoir témoigner des succès obtenus!

M^{me} Marie-Claude Huberdeau est directrice adjointe de l'école secondaire Cavelier-De LaSalle, de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et M^{me} Julie Lavigne en est la directrice.

[Consulter les photos de cet article.](#)

1. Données provenant du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
2. R. CHOUINARD, P. LAPOINTE et J. ARCHAMBAULT, *L'environnement éducatif dans les écoles publiques et la diplomation des élèves de l'île de Montréal*, Montréal, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, octobre 2008.
3. <http://www.pathwayscanada.ca/home.html>

Ma carrière, mon choix. Un projet visant la relève, la mobilisation des entreprises et la persévérance scolaire

Alain Lavoie

Différents milieux de l'arrondissement Saint-Laurent, à Montréal, se mobilisent pour offrir aux élèves de 3^e et de 4^e année du secondaire, le programme de valorisation des métiers *Ma carrière, mon choix*. Le 8 septembre 2009, à l'occasion d'une conférence de presse tenue à la bibliothèque de l'école secondaire Saint-Laurent, de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, était officiellement lancé le nouveau programme de promotion des métiers d'avenir.

Plusieurs acteurs locaux et régionaux sur les plans économique, politique et scolaire ont uni leurs ressources et leurs voix dans le but de soutenir cet audacieux projet d'actualité. À cette occasion, M. François Jobin, président du conseil d'administration de Développement économique Saint-Laurent (DESTL), faisait remarquer : « Par ce projet, les élèves découvriront la qualité, la variété des emplois disponibles et les possibilités d'avancement en industrie, et ce, autant en ce qui concerne les métiers industriels que des emplois techniques et scientifiques¹. »

Laissez-moi vous raconter, en quelques lignes, l'histoire d'un projet issu de la communauté et soutenu par l'ensemble de celle-ci, projet qui a pour principaux objectifs d'assurer la relève en industrie, tout en encourageant la persévérance sur le plan scolaire.

Des statistiques qui amènent des constatations

Le choc démographique, un phénomène que nous commençons à peine à percevoir il y a une décennie, est maintenant à nos portes. Les études le démontrent, la baisse du taux de natalité et le vieillissement de la population entraîneront une libération de nombreux emplois dans les prochaines années. « Il faudra trouver un million de travailleurs d'ici 2020 pour contrer la baisse du taux de natalité et le vieillissement de la population². » Plus impressionnant encore, en 2006 au Québec, la Fédération canadienne de l'entreprise indépendante, dans un document intitulé *Du travail à revendre*³, fait ressortir que 20,5 p. 100 des entreprises avaient au moins un poste à combler depuis plus de quatre mois. Cela représente près de 36 000 emplois. Au Québec toujours, Rudy Le Cours affirme : « Le choc démographique frappera dès 2013. La cohorte de 65 ans ou plus sera plus élevée dans la société distincte qu'ailleurs au Canada. Cela signifie plus de retraités, donc moins de travailleurs potentiels pour faire fonctionner les entreprises⁴. » Cette information alerte les leaders des entreprises laurentiennes. Comment affronter la pénurie de main-d'œuvre qui pointe à l'horizon?

Parallèlement à ces constatations, des chiffres préoccupent le domaine de l'éducation relativement à la persévérance scolaire. « À l'âge de 20 ans, 31 p. 100 des jeunes Québécois n'ont toujours pas obtenu un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent⁵. » Pourquoi ces jeunes ne se sont-ils pas diplômés? Ont-ils examiné la possibilité d'obtenir un diplôme d'études professionnelles? Certaines statistiques nous amènent à penser qu'ils n'ont pas envisagé cette ouverture pour différentes raisons. Une étude menée, en 2006, par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et par le réseau des commissions scolaires fait des constatations pour le moins dérangeantes : « Près de 70 p. 100 des jeunes ne s'inscrivent pas à la formation professionnelle ou technique parce qu'ils croient que les métiers ne sont pas intéressants; 32,2 p. 100 des jeunes ne connaissent tout simplement pas les métiers; 24,4 p. 100 des jeunes croient que la formation professionnelle ou technique s'adresse uniquement aux élèves en difficulté⁶. » Dans un autre document préparé avec des adolescents, ces derniers affirment que « les métiers spécialisés sont sales et bruyants et exigent un effort physique⁷ ».

Des constatations qui mobilisent les leaders

La pénurie de la main-d'œuvre en entreprise et le faible taux de diplomation obtenu chez les jeunes de moins de 20 ans sont les pièces maîtresses du projet *Ma carrière, mon choix*, de l'arrondissement Saint-Laurent de la ville de Montréal. Ces réalités ont mené les acteurs laurentiens à se mobiliser et à travailler ensemble pour assurer la relève, d'une part, et la persévérance scolaire, d'autre part. En 2008, M. Denis Deschamps, président de Drakkar et associés, et M. Yves Sylvain, directeur général de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), lancent l'idée de mettre sur pied un projet qui rapprocherait la sphère des entreprises laurentiennes et celle du secteur des jeunes de la commission scolaire. Ces deux leaders conçoivent qu'un tel projet répondrait, à moyen terme, aux intentions respectives de leur organisation : affronter la pénurie et qualifier un plus grand nombre d'élèves de moins de 20 ans.

Par la suite, M. Deschamps, membre du conseil d'administration de DESTL, M. Daniel Dicaire, directeur général de DESTL, M. Sylvain, directeur général de la CSMB, et M^{me} Louise Chénard, directrice de l'école secondaire Saint-Laurent à l'époque, créent le projet *Relève, mobilisation des entreprises*, qui porte autant sur la relève que sur la persévérance scolaire. Un comité, composé de différents acteurs locaux et régionaux, parmi lesquels Emploi Québec, le bureau du maire de l'arrondissement, et Force Avenir, est constitué à l'initiative du directeur général de DESTL, du directeur général de la CSMB ainsi que la directrice de l'école secondaire Saint-Laurent.

Un projet pilote

Un projet pilote naît alors en 2008-2009. L'école secondaire Saint-Laurent et Bombardier Aéronautique, une entreprise établie sur le terrain voisin, avec la collaboration de DESTL, ouvrent toutes deux leurs portes. Trois groupes d'élèves de 3^e secondaire participent à cette expérimentation à l'intérieur de leur cours *Projet personnel d'orientation*. Ces élèves, accompagnés de leurs enseignants, visitent l'entreprise et observent des employés à l'œuvre. Quelques semaines plus tard, à leur tour ils reçoivent à l'école la visite de ces travailleurs. Ensuite, des employés de Bombardier collaborent directement au projet d'ISPAJE et au projet de création d'une navette spatiale. L'évaluation de cette expérimentation met en lumière les bénéfices qu'en retirent l'entreprise et l'école. M. Sylvain Leclerc, vice-président de l'usine Saint-Laurent chez Bombardier Aéronautique, mentionne : « Ce type de projet est particulièrement intéressant car il assure la

présentation des métiers en pleine action. C'est valorisant autant pour le gestionnaire impliqué que pour l'employé qui y participe. Chacun se réapproprie son métier ou sa profession. Il y a là une action *Ressources humaines* particulièrement rentable et valorisante pour l'organisation⁸. » Pour les élèves, ces deux rencontres permettent de démystifier certains préjugés. À titre d'exemple : « Le milieu de l'entreprise n'est pas nécessairement aussi sale et bruyant qu'on pouvait le penser au point de départ; les employés y sont très bien rémunérés; on y retrouve plusieurs métiers intéressants et également des professions. » Cette expérimentation permet au comité de cerner les conditions pour assurer son déploiement à plus grande échelle pour l'année scolaire 2009-2010. Premièrement, une personne-ressource autonome et à temps plein doit assumer la coordination entre l'école et l'entreprise. Deuxièmement, il faut définir clairement les priorités qui permettront la réalisation du projet et, troisièmement, nommer le projet et chercher un titre rassembleur qui tiendra compte de la réalité scolaire et de celle des entreprises.

La mise en place de conditions essentielles à la réalisation du projet

Les conditions énoncées lors de l'évaluation du projet pilote sont rapidement mises en place. À la suite de la présentation des résultats de l'expérimentation, DESTL obtient une contribution financière du ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE) pour poursuivre le projet en 2009-2010. Cet appui permet l'embauche d'une chargée de projet à temps plein en la personne de Marie-Claude Lavoie, dont le bureau se trouve à DESTL.

Dès son arrivée en poste, M^{me} Lavoie ouvre le chantier des priorités. Ces travaux conduisent le comité à fixer les objectifs suivants : sensibiliser les entreprises laurentiennes et leurs décideurs à l'urgence de préparer la relève; engager publiquement les décideurs dans la valorisation des métiers auprès des jeunes du secondaire et faire participer, collectivement et solidairement, les entreprises laurentiennes à un projet structuré fondé sur des visites d'entreprises, du mentorat et des témoignages dans une perspective de persévérance scolaire. Avec la mise en place de ces deux premières conditions, il ne manquait plus qu'un titre au projet. Après consultation auprès des membres, le vocable *Ma carrière, mon choix* est retenu. Ce titre est rassembleur pour tous les partenaires. Pour le milieu des affaires, il évoque les carrières possibles en entreprise. Pour l'école secondaire, il sous-entend la démarche d'orientation des élèves, caractérisée par la recherche de préoccupations professionnelles dans le contexte d'un large éventail de possibilités.

L'engagement des élèves et des entreprises au cours de l'année scolaire 2009-2010

À la suite du lancement officiel du projet le 8 septembre 2009, les 580 élèves de 3^e et de 4^e secondaire de l'école secondaire Saint-Laurent s'engagent dans le projet *Ma carrière, mon choix*. Les élèves de 3^e y participent dans le contexte du cours *Projet personnel d'orientation*, et ceux de 4^e, dans leur cours *Exploration de la formation professionnelle*. Ces deux cours du Programme de formation de l'école québécoise appartiennent au domaine du développement professionnel auquel tous les élèves sont inscrits. Un enseignant a été dégagé d'un pourcentage de sa tâche d'enseignement pour coordonner les activités avec la chargée de projet. Dès le mois de novembre, les élèves ont pu visiter une entreprise de leur choix. Plus de vingt entreprises de Saint-Laurent, liées à différents secteurs d'activité ouverts aux carrières scientifiques et techniques, ont accepté d'ouvrir leurs portes à la relève. Le processus comporte les trois étapes importantes suivantes : Tout d'abord, les élèves s'inscrivent. La première étape est marquée par l'exploration et s'effectue en compagnie de l'enseignant, de la conseillère d'orientation et de la chargée de projet. Quelles sont les différentes entreprises? Qu'est-ce qu'on y fait? À quels secteurs appartiennent-elles? Y a-t-il des perspectives d'avenir? Les conditions de travail y sont-elles intéressantes? Quel est mon degré d'intérêt? La deuxième étape est vécue en entreprise. Les élèves passent une période de 75 minutes avec les travailleurs. Ils y sont d'abord accueillis et reçoivent les consignes de sécurité. Ensuite, ils visitent l'entreprise. Lorsque les conditions de sécurité le permettent, les élèves peuvent expérimenter quelques tâches. Au terme de la visite, ils se réunissent en table ronde avec des travailleurs pour leur poser des questions. La troisième étape se déroule en classe et elle est plus individuelle. L'élève effectue un retour réflexif sur la démarche vécue en entreprise et laisse des notes dans son portfolio afin de conserver des traces de son intérêt pour le milieu visité. Le degré d'intérêt de chacun pour un métier donné, varie en fonction de l'information recueillie et des émotions ressenties. Les témoignages, l'atmosphère générale, les salaires, les relations de travail, les aptitudes et les centres d'intérêt personnels sont, par exemple, au nombre des éléments qui influent sur l'intérêt manifesté par l'élève. Ce travail réflexif l'amène à comparer les préjugés qu'il entretenait au moment de l'inscription avec ses idées à la suite des découvertes qu'il a faites en prenant contact avec la réalité de l'entreprise. Progressivement, ses perceptions, souvent négatives au point de départ, à l'égard des métiers et des carrières scientifiques et techniques en industrie, se modifient. Cela l'amène à se poser de nouvelles questions et à peaufiner sa recherche.

Une seconde visite en entreprise se déroule en février. Au moment de l'inscription, certains élèves choisissent de retourner dans le secteur d'activité visité en octobre lorsque cette première démarche a suscité chez eux un intérêt marqué et un besoin d'en savoir davantage. D'autres préfèrent poursuivre leur exploration dans un nouveau secteur d'activité.

Après ces deux visites en entreprise, les rôles s'inversent. En mars, les employés rencontrés viennent visiter les élèves. Vingt conférences se déroulent simultanément dans l'école pendant une demi-journée. Les élèves s'inscrivent à quatre conférences de leur choix. Pour certains, cette expérience se traduit en découverte de nouveaux secteurs et en diverses sources d'exploration. Pour d'autres, c'est l'occasion de retourner à un secteur qui les a particulièrement intéressés pendant l'année et sur lequel leur besoin d'en connaître n'a fait que s'intensifier.

Un projet qui contribue aux intentions relevant du domaine du développement professionnel

Pour les élèves de 3^e secondaire inscrits au cours *Projet personnel d'orientation*, le projet *Ma carrière, mon choix* vient ouvrir la porte au secteur de la formation professionnelle au secondaire, l'un des trois secteurs qui seront explorés pendant l'année scolaire. Comme la démarche du *Projet personnel d'orientation* est plus individuelle, l'élève est toujours appelé à pousser plus loin sa recherche et à personnaliser sa démarche. Par exemple, il peut choisir d'organiser une visite pour lui-même dans une entreprise de son choix. Pour les élèves de 4^e secondaire inscrits au cours *Exploration de la formation professionnelle*, ces visites ont un lien avec les intentions du programme qui précisent que l'élève doit prendre position au regard de l'hypothèse de se diriger vers le secteur de la FP.

Ma carrière, mon choix, un projet en développement

Après une première année d'exploitation, *Ma carrière, mon choix* a pris son envol. En mai dernier, un élève de 4^e secondaire déclarait : « Je ne croyais vraiment pas que les emplois en entreprise pouvaient être si stimulants. Pour la première fois de ma vie, je pense sérieusement à me diriger vers un diplôme d'études professionnelles. » Ce commentaire résume bien les premières retombées de cette démarche passionnante. L'école secondaire Saint-Laurent, en partenariat avec DESTL, est fière de poursuivre ce projet en 2010-2011. En mai 2011, après deux années de réalisation, une étude permettra de mesurer l'évolution de l'opinion des élèves. Il sera alors possible de déterminer si le commentaire de l'élève cité plus haut était là l'idée d'une seule personne ou s'il semble se dégager une nouvelle façon d'entrevoir la formation professionnelle chez les élèves de l'école secondaire Saint-Laurent. Également, en septembre 2010, le projet *Ma carrière, mon choix*, a été officiellement lancé à l'école secondaire Dorval-Jean XXIII, où un partenariat est né l'année dernière entre l'école et le Centre local de développement du West Island.

M. Alain Lavoie est directeur adjoint à l'école secondaire Saint-Laurent, de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

-
1. DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE DE SAINT-LAURENT. Allocution de M. François Jobin, président de DESTL, lancement du projet *Ma carrière, mon choix*, 8 septembre 2009.
 2. Métiers spécialisés, une carrière pour bâtir ton avenir, *L'apprentissage, votre carrière démarre maintenant*, un Guide de carrière sur les métiers spécialisés, Compétences Canada, page 20. [<http://www.metiersspecialises.ca/all/apprenticeshipguide-fre.pdf>]
 3. M. ARMSTRONG, A. BOURGEOIS et autres, *Du travail à revendre*, Montréal, Fédération canadienne de l'entreprise indépendante (FCEI), 2007, p. 9. [<http://www.fcei.ca/researchf/reports/rr3029f.pdf>]
 4. R. LE COURTS, « Après la récession, le choc démographique », *La Presse Affaires*, 29 mai 2009, p. 6.
 5. Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
 6. *Situation des jeunes en formation professionnelle, principaux indicateurs*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le réseau de commissions scolaires, novembre 2006, p. 36.
 7. DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE SAINT-LAURENT, *Un métier pour demain*, sondage fait auprès de 262 élèves de l'école secondaire Saint-Laurent, juin 2009.
 8. DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE SAINT-LAURENT, *Procès-verbal du Comité relève et mobilisation des entreprises*, 31 mars 2008, p. 2.

Une nouvelle voie d'accès à l'apprentissage d'un métier

Chaque année, les quatre écoles secondaires de la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean regroupent un contingent de quelque 160 élèves qui explorent et expérimentent les avenues de la formation professionnelle dans le contexte du projet ministériel « Dérogation 15-16 ans ».

Dans la panoplie de moyens disponibles pour contrer l'abandon scolaire chez des élèves de deuxième cycle du secondaire, l'ouverture d'une perspective sur la formation professionnelle compte parmi les plus pertinentes. C'est l'orientation privilégiée à la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean où, en 2010-2011, pour une troisième année, a été mis en œuvre un itinéraire d'initiation à divers métiers et de réflexion systématique sur l'hypothèse d'une formation professionnelle. Cette possibilité est ouverte aux jeunes dont le profil correspond aux objectifs et aux exigences du projet ministériel.

Au Pavillon Wilbrod-Dufour d'Alma, Linda Simard, directrice adjointe et répondante de ce programme, Félix Maltais, conseiller pédagogique, responsable du dossier d'accompagnement du cours « Exploration de la formation professionnelle », Claudia Bergeron, enseignante-superviseure des stages et Marc-Olivier, un élève participant, nous entretiennent, avec conviction et bonheur, de cette expérience prometteuse, en vigueur depuis 2009.

Une démarche orientante pour les élèves du deuxième cycle du secondaire

Linda Simard rappelle d'abord dans quel contexte s'inscrit ce projet. « Depuis 2008, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) facilite l'application d'un programme particulier dans les écoles secondaires, qui est destiné à orienter et à préparer directement certains élèves à une entrée éventuelle sur la voie d'une formation professionnelle. On leur propose un cheminement encadré d'exploration et d'expérimentation de quelques métiers de leur choix, tout en accélérant en parallèle leurs apprentissages dans les matières de base afin de leur permettre d'obtenir, en deux ans, les acquis préalables à l'admission à un programme d'études professionnelles (DEP).

Le programme s'adresse à une catégorie d'élèves – ayant atteint au moins l'âge de 15 ans au 30 septembre – qui manifestent peu d'intérêt pour la formation générale, qui ont accumulé un retard scolaire d'une année, qui désirent adhérer à une formation professionnelle, ou qui, de toute évidence, n'arriveront pas à obtenir un diplôme d'études secondaires (DES), ainsi qu'à ceux qui aspirent à abandonner les bancs de l'école et à s'intégrer, le plus rapidement possible, dans le marché du travail.

Les candidats sont d'abord détectés par leur enseignant-tuteur, qui formule une recommandation en ce sens. Le dossier fait l'objet d'un examen conjoint avec les parents et, pour profiter de ce parcours, l'élève doit s'engager à respecter les conditions qui le régissent. Une dérogation est accordée à la grille-matière par le MELS pour permettre aux jeunes de se concentrer sur la réussite de trois matières préalables à la formation professionnelle (français, anglais et mathématique), en vue de maîtriser les acquis de 3^e secondaire dès la première année et ceux de 4^e secondaire au cours d'une année subséquente. Ils se trouvent alors en situation de s'inscrire en formation professionnelle et, généralement après 18 mois, d'obtenir un DEP. »

Félix Maltais précise que la démarche a pour but principal « d'accompagner l'élève dans un cheminement personnel d'orientation, notamment par des stages qui lui sont proposés parmi les 21 secteurs disponibles au Centre de formation professionnelle d'Alma, en entreprise ou dans des organismes communautaires. Ces expériences pratiques sont complétées par des interventions spécialisées : test psychométrique, ressources de l'information scolaire et professionnelle, mise à jour du profil personnel, etc.

Au moyen d'une pédagogie différenciée et diversifiée, avec la collaboration des acteurs de la formation générale, de la formation professionnelle et de la communauté, l'élève peut jouer un rôle actif dans ce parcours d'exploration. Des périodes d'échange en groupe, des visites d'entreprises et d'organismes (réelles ou virtuelles), des témoignages de gens du métier, des démonstrations, une documentation variée et des stages lui permettent de s'initier concrètement à l'exercice de métiers, de mettre à jour sa connaissance de lui-même, de partager sa réflexion et d'envisager l'hypothèse de choisir cette avenue de formation.

Chacune des quatre écoles secondaires gère le programme de façon autonome, bien que toutes aient désiré s'associer et se coordonner pour en maximiser l'efficacité, avec la pleine coopération du Centre de formation professionnelle (CFP) d'Alma et du Centre de service aux entreprises (Forgescom). Le projet fait appel aussi à la collaboration des enseignants, des conseillers d'orientation, des directeurs d'établissements, des entreprises et des organismes communautaires du milieu, et exige une coordination de la part des services éducatifs. »

Associer le travail de la tête et celui des mains

Claudia Bergeron, enseignante-superviseure à Wilbrod-Dufour, nous décrit les étapes du cheminement au cours de cette année intensive.

La présentation et le choix de métiers possibles

« En septembre, les élèves admis doivent faire le choix de deux métiers qu'ils souhaitent expérimenter à l'intérieur d'un stage. En septembre 2009, nous avons conçu une présentation haute en couleur, sous forme théâtrale, des différents métiers rattachés aux programmes offerts par le CFP d'Alma et Forgescom. Les enseignants portaient le costume représentatif du métier décrit et employaient les outils et l'équipement en usage dans son exercice. En 2010, nous avons plutôt proposé aux élèves une tournée des différents plateaux de la formation professionnelle, pour les familiariser directement avec les conditions concrètes d'apprentissage de chaque métier et éclairer leur choix de façon plus rigoureuse.

La dimension du travail scolaire

Pour le travail en classe, les enseignants en cause ont dû faire preuve d'une grande souplesse, car il a semblé impraticable de concentrer les stages dans la même journée de la semaine. Nous avons donc opté pour une approche décloisonnée et ouverte, où les élèves disponibles se présentent en classe pour poursuivre, individuellement, leur démarche d'apprentissage dans chacune des trois matières préalables à l'entrée à la formation professionnelle, selon leur rythme personnel de progression. »

Les stages d'octobre et de novembre : période de sensibilisation

Deux stages d'une dizaine d'heures chacun, échelonnés sur quatre semaines, permettent aux élèves d'expérimenter une première fois un des deux métiers choisis en septembre. Ensuite, chacun sélectionne celui qu'il préfère en vue de faire un stage exploratoire plus approfondi. Marc-Olivier avait opté, en premier lieu, pour l'ébénisterie, où on lui proposa la fabrication d'un petit banc de bois. Pour le stage de longue durée, il décida d'expérimenter plutôt le métier de soudeur-monteur.

Les stages d'avril à mars : période d'exploration

Les élèves s'engagent ensuite dans un stage exploratoire de 60 heures, étalées sur 12 semaines, au centre de formation professionnelle ou à Forgescom. Marc-Olivier déclare avoir été très intéressé par le travail sur le plateau de soudure-montage, avec la réalisation de deux projets imposés (fabrication d'une boîte aux lettres et d'un petit coffre à outils) et de deux projets personnels (il avait choisi de construire une remorque).

Les stages d'avril à juin : en entreprise et dans les organismes communautaires

Dans le prolongement du stage précédent et, si possible, dans le même domaine, l'élève est invité à faire une expérience pratique de travail au sein d'une entreprise du milieu ou dans un organisme communautaire. À ce propos, Linda Simard rappelle que cette étape s'est révélée

le maillon faible au cours d'une première année de mise en œuvre. « Tous les élèves n'ont pas réussi à s'engager dans ce type de stage ou à le terminer. Cette expérience de la réalité très concrète comporte des exigences de discipline, d'assiduité et d'adaptation aux contraintes inhérentes au marché du travail. Nous poursuivrons nos efforts pour y parvenir. »

La supervision

Tous les jours au cours desquels des jeunes se trouvent en stage, le superviseur de l'école fait la tournée des plateaux pour prendre les présences, car l'encadrement relève de la responsabilité de l'école d'origine. Comme l'explique Claudia Bergeron : « J'en profite alors pour m'informer auprès de l'élève de son état d'esprit et de ses réactions vis-à-vis de l'expérience en cours. L'élève consigne quotidiennement dans son "carnet de stage" son autoévaluation du travail accompli, laquelle est révisée par l'enseignant de la formation professionnelle. Je m'entretiens aussi avec cet enseignant pour assurer un lien. » Félix Maltais signale qu'il faut mettre au point une logistique du transport des élèves sur les lieux de stage, car le Centre de formation professionnelle d'Alma est décentralisé en trois endroits différents.

Les visites industrielles

Le conseiller pédagogique ajoute qu'aux deux mois, les élèves qui le veulent peuvent participer à des visites. Au pavillon Wilbrod-Dufour, on a organisé une vingtaine de visites en 2009-2010 : dans tous les centres de formation professionnelle de la région (car la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean n'offre pas la gamme complète des programmes), à la base militaire de Bagotville, à l'usine Bombardier de Valcourt en Estrie, dans des résidences de personnes âgées, ou ailleurs.

Les débouchés possibles du programme

À la fin du parcours, diverses possibilités s'ouvrent pour l'élève qui en a rempli les exigences :

- certains, ayant confirmé leur choix de métier et disposant déjà des préalables, en profitent pour s'inscrire sur place en formation professionnelle (la date limite étant le 1^{er} mars), en s'adressant parfois directement à l'enseignant qui dirige leur stage;
- un certain nombre d'entre eux retournent en classe pour terminer leurs cours de 4^e secondaire dans les trois matières préalables à la formation professionnelle; une fois admissibles, ils s'inscriront en formation professionnelle;
- d'autres, toujours intéressés par la formation professionnelle, renoncent toutefois au métier expérimenté. Par exemple, une jeune fille qui avait opté pour la coiffure a compris qu'il ne lui convenait pas de travailler debout toute la journée et que, de plus, elle était allergique aux produits utilisés;
- il arrive aussi que d'autres abandonnent l'hypothèse d'une formation professionnelle et se déclarent stimulés pour travailler fermement à décrocher un DES.

Quant à Marc-Olivier, il a décidé de suivre les traces de son grand-père comme opérateur de machinerie lourde. Il s'inscrira au Centre de formation professionnelle de Dolbeau. On le retrouvera peut-être un jour, en pleine forêt, au volant de ces puissantes machines utilisées par l'industrie du bois.

Un contexte pédagogique favorable

Félix Maltais met de nouveau en relief les avantages de la pédagogie appliquée dans cette démarche. « Dans une exploration dynamique et kinesthésique, qui mobilise l'élève, et grâce à la collaboration cohérente et cohésive d'un réseau d'acteurs, nous sommes en mesure d'accompagner l'élève aux différentes étapes de ses choix successifs, de l'outiller, de le rassurer et de l'aider à s'orienter correctement et à donner un sens à l'école. Par exemple, la formule offre bon nombre de situations signifiantes pour l'apprentissage du français : préparation d'un curriculum vitae, préparation orale et écrite d'une entrevue avec un employeur potentiel (avec l'assistance de *Carrefour Jeunesse Emploi*), etc. Pour l'avenir, nous envisageons l'exploitation en classe des techniques de pointe qui facilitent la démarche individualisée et auxquelles les jeunes sont de plus en plus confrontés. Le fait qu'ils disposent aussi de plus de temps pour se consacrer à quelques matières essentielles, selon leur rythme propre et leur style d'apprentissage, les conduit à une forme de réussite valorisante qui renforce leur confiance en leurs possibilités. Dans ce contexte, les élèves se transforment en observateurs, en expérimentateurs, en chercheurs, en acteurs réflexifs. Et l'enseignant devient un animateur, un accompagnateur, un agent de liaison et d'intégration. Au terme de ce cheminement, l'élève aura généralement progressé vers une meilleure connaissance de lui-même, de ses forces et de ses faiblesses. Il aura eu l'occasion de consolider ses choix de vie et de trouver une motivation nouvelle pour avancer vers l'avenir. »

Les atouts d'un partenariat

Linda Simard insiste enfin sur un aspect essentiel de l'approche adoptée à Alma : « L'instauration d'un partenariat solide et étroit entre les différents collaborateurs à l'opération s'impose comme condition fondamentale de son succès :

- d'abord entre les écoles autonomes : si elles étaient isolées, nous aurions une efficacité réduite. Par exemple, à Wilbrod-Dufour, nous avons quatre élèves intéressés par l'assistance technique en pharmacie. En nous regroupant, nous avons pu réunir un effectif d'une dizaine d'élèves (la limite maximale étant de douze pour des raisons de sécurité dans les ateliers). Les répondants de la direction de chaque établissement se réunissent régulièrement pour réfléchir ensemble, coordonner leurs activités et évaluer les résultats. Notre bilan annuel nous permettra de corriger certaines lacunes de fonctionnement et d'améliorer, par exemple, la présentation de septembre. Nous allons aussi resserrer les exigences pour les stages en entreprise;
- ensuite, avec les services éducatifs de la commission scolaire : celle-ci assure une planification et une coordination vigilante du déroulement de l'ensemble. La contribution du conseiller pédagogique et du conseiller d'orientation est indispensable : visites industrielles, logistique du transport, circulation de l'information et maintien d'un réseau de communication, etc. Les cinq superviseurs - il y en a un par école - travaillent fréquemment avec le conseiller pédagogique;
- enfin, et surtout, avec le CFP d'Alma : il est la plaque tournante du dispositif. Nous recevons de la part de la direction et du personnel enseignant une précieuse collaboration. Les élèves s'inscrivant de plus en plus tôt en formation professionnelle, les enseignants de ce secteur tirent grand profit de ce contact privilégié avec nos jeunes. De leur côté, les enseignants de formation générale découvrent les ressources extraordinaires de la filière professionnelle. À la fin du mois d'août, ils feront eux-mêmes une tournée des plateaux, afin de se renseigner sur place et, ainsi, d'être aptes à mieux conseiller et à soutenir le choix de leurs élèves;
- de plus, nos contacts avec les entreprises et les organismes communautaires devront s'intensifier. Idéalement, cette liaison exigera le travail d'une personne à temps plein. »

Un nouveau chemin de réussite

Le modèle appliqué à Alma démontre la pertinence d'un tel projet en vue de la réussite de ces élèves qui s'adaptent difficilement au contexte d'une formation générale trop abstraite et trop théorique, déconnectée de leur réalité. En tenant compte des différents types d'intelligence et de capacités, on leur permet de renouer leur lien de confiance avec l'école. Marc-Antoine, jeune homme solide et posé, économe en paroles et qui va droit au but dans ses interventions, estime qu'il a vécu, en 2009-2010, sa meilleure année à l'école. Il est reconnaissant envers ce programme qui lui permettra d'accéder, très probablement, à la réalisation de son rêve d'avenir, alors que naguère l'horizon lui paraissait

bouché.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

Pour conclure

Des points de vue d'enseignants et de professionnels non enseignants sur les collaborations entre l'école, la famille et la communauté

Li Harnois, en collaboration avec l'équipe du Programme de soutien à l'école montréalaise, du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Les membres du réseau s'intéressent, depuis longtemps, à la question de la mobilisation de leur équipe autour des collaborations entre l'école, la famille et la communauté. En 2009-2010, ils ont proposé de consulter des membres de leur équipe-école afin de mieux connaître leur vision à propos des collaborations entre l'école, la famille et la communauté et de recueillir, auprès d'eux, des pistes d'intervention ayant pour but d'intéresser et de mobiliser leur équipe autour de ces collaborations.

À travers ses mesures portant sur la collaboration avec les familles et avec la communauté, le Programme de soutien à l'école montréalaise (PSEM) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a pour but de veiller à ce que les acteurs du milieu scolaire, les familles et les différents partenaires (communautaires, sociaux, culturels, sportifs, institutionnels et économiques) travaillent, de façon concertée, autour de stratégies qui favorisent le rapprochement entre l'école, la famille et la communauté, l'enrichissement scolaire, les saines habitudes de vie, les relations positives entre les familles et l'école, la participation aux activités parents-enfants, le maintien du lien avec les jeunes en dehors des heures de classe, etc.

Dans ce contexte, le PSEM créait, en 2003, le *Réseau de développement d'écoles communautaires*, qui se veut un lieu de réflexion, de rencontres et d'échanges sur les collaborations entre l'école, la famille et la communauté. Y participent des directions d'écoles primaires et secondaires montréalaises en milieu défavorisé relevant de différentes commissions scolaires, ainsi que des représentants du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, du ministère de la Santé et des Services sociaux, de la Ville de Montréal, et de Québec en forme, entre autres.

La méthode

Quatorze personnes (douze enseignants et deux professionnels non enseignants) mandatées par des directions d'école du réseau ont pris part à la collecte de données.

Deux *groupes de discussion (focus groups)* semi-dirigés d'une durée de deux heures chacun ont été organisés le 20 janvier 2010. Un canevas de questions a été préparé en collaboration avec deux personnes-ressources professionnelles du PSEM à partir des centres d'intérêt des directions d'école du réseau, puis il a été validé auprès de ces dernières. Le document intitulé *L'action en partenariat comme système d'action innovant* (A. Bilodeau 2009) a aussi été utilisé. On y présente quatre opérations résultant d'une innovation (les collaborations entre l'école, la famille et la communauté étant considérées comme telles), soit la problématisation, l'intéressement, l'enrôlement et la mobilisation. Les définitions de ces opérations ont été présentées aux personnes ayant participé, afin de susciter les échanges.

Les résultats de la consultation

Question : Que pensez-vous des collaborations entre l'école, la famille et la communauté? Participez-vous à ce genre d'initiative?

Des projets. Plusieurs participants ont parlé des collaborations entre l'école, la famille et la communauté en se référant à des projets précis dont ils ont entendu parler ou auxquels ils ont participé. Entre autres exemples, on parle d'ateliers de cuisine, d'ateliers préparatoires à la rentrée scolaire, d'activités articulées autour du passage du primaire au secondaire, ou de projets liés à la santé.

Une participation variable. Lorsqu'on demande aux participants s'ils prennent part à ce genre d'initiative, neuf d'entre eux affirment participer de façon variable. Certains membres du personnel enseignant se disent peu associés aux différents projets. Ils indiquent que les collaborations entre l'école, la famille et la communauté reposent principalement sur la direction d'école et sur l'agent de liaison (s'il y en a un). De plus, ils disent peu connaître les projets qui se font dans leur école, dans d'autres écoles ou dans la communauté.

Onze participants affirment ne pas pouvoir définir clairement ce qu'est l'« école communautaire ».

Question : La recherche démontre que les collaborations entre l'école, la famille et la communauté ont un impact sur la réussite globale des enfants. Qu'en pensez-vous?

En quasi-totalité, les participants croient que les collaborations entre l'école, la famille et la communauté ont des conséquences sur la réussite globale des enfants. Voici certaines retombées repérées.

Pour les jeunes

Les jeunes font davantage d'activités et sont plus disposés aux apprentissages. Aux dires des personnes ayant participé à la consultation, on constate qu'en s'associant aux partenaires de la communauté, on répond mieux aux besoins des jeunes, on leur offre davantage d'occasions d'apprendre et de faire des activités à l'école ou à l'extérieur de celle-ci et de socialiser avec d'autres jeunes de leur quartier. Ces participations contribueraient à mieux disposer les jeunes envers les apprentissages en classe.

Les jeunes sont entourés d'adultes signifiants, en tout temps. Selon les participants, ces collaborations favorisent une continuité de l'intervention entre l'école et le milieu de vie des jeunes. Les jeunes sont en contact avec un plus grand nombre d'adultes signifiants.

Les jeunes connaissent mieux leur quartier et développent un sentiment d'appartenance accru. À partir des informations obtenues, on constate que ces collaborations permettent aux jeunes de mieux connaître leur milieu, ce qui contribuerait à favoriser et à accroître un sentiment d'appartenance à leur quartier.

Pour les familles

Les besoins des familles sont mieux comblés. Bon nombre de participants affirment qu'en connaissant mieux les services et les activités offerts par les partenaires issus de la communauté, ils peuvent informer et, au besoin, recommander les familles. Ils croient qu'ils participent à mieux faire connaître les ressources et, ainsi, à répondre aux besoins variés des parents et des jeunes.

Question : Pour ceux qui ont participé à ce genre de collaborations, est-ce que ces projets ont modifié vos pratiques? Si oui, en quoi?

À cette question, sept répondants affirment que ces collaborations ont modifié leurs pratiques. Les changements observés touchent les points suivants.

La communication. Selon bon nombre de participants, la communication avec des partenaires externes par rapport au réseau scolaire est un défi. Il faut convenir de moments d'échange et de rencontre en tenant compte de la disponibilité et de l'horaire de chacun. Il faut convenir de moyens de communication variés (par exemple, le courriel ou le pigeonnier de l'enseignant). Il faut diffuser l'information relative aux activités et aux services donnés par les organismes et s'informer des activités et des services offerts afin de les faire connaître.

Le développement de partenariat. Il est nécessaire d'apprendre à travailler avec des partenaires issus de la communauté et avec les parents dont les façons de faire peuvent être différentes.

Les pratiques pédagogiques. Un répondant indique que ces collaborations ont modifié ses pratiques pédagogiques. En intégrant un partenaire issu de la communauté dans ses activités en classe, il affirme tirer profit des connaissances et de l'expertise de ce partenaire, bonifiant ainsi ses projets. Ce répondant insiste sur le caractère évolutif du partenariat au fil du temps.

L'attitude. Selon les participants, ces collaborations exigent, de la part de l'ensemble de l'équipe-école, une attitude d'accueil, d'ouverture, de respect et d'empathie à l'égard des familles et des partenaires issus de la communauté.

Question : Comment faire pour intéresser l'équipe-école aux collaborations entre l'école, la famille et la communauté? Comment peut-on la mobiliser autour de ces collaborations?

Les participants ont proposé de nombreuses pistes d'intervention, que nous avons regroupées autour de thèmes communs qui se présentent comme suit.

La connaissance et la compréhension du milieu

Tous les participants considèrent comme important de bien connaître le quartier de l'école, les caractéristiques de sa population, les organisations qu'on y trouve (leur mission, leurs actions) et les différents problèmes qui y ont cours. Plusieurs d'entre eux reconnaissent avoir une connaissance limitée à ce sujet.

Il faut être sensible à la réalité du milieu, des élèves, des familles. Les résultats de recherche doivent être présentés, car ça donne le goût aux enseignants de s'investir pour faire une différence. (Participant 5)

Quelques pistes d'intervention ont été proposées :

- organiser une visite du quartier et des organismes communautaires au bénéfice du personnel de l'école (en début d'année scolaire et en janvier);
- offrir une journée porte-ouverte dans l'école, conjointement avec les partenaires institutionnels et communautaires et les parents, en en faisant un moment à la fois informatif et festif (en début d'année scolaire et en janvier);
- inventorier les partenaires institutionnels et communautaires du milieu, les ressources disponibles, et les activités et services offerts. Rendre cette information disponible pour l'ensemble de l'équipe-école et la maintenir à jour;
- organiser des rencontres entre des personnes-ressources issues de la communauté, le personnel scolaire et les parents pour échanger sur des sujets qui les préoccupent (par exemple, discuter des accommodements raisonnables avec l'imam);
- proposer des rencontres non officielles avec les familles, en vue d'apprendre à mieux les connaître (note : prévoir un goûter).

La sensibilisation du personnel scolaire

Les répondants disent qu'il est important de susciter davantage l'adhésion d'un plus grand nombre d'enseignants à ce projet. De ce fait, tout changement de direction ou de personne chargée des collaborations entre l'école, la famille et la communauté ne risque pas de compromettre la continuité des actions engagées.

Il faut parler de ce qu'on fait, expliquer pourquoi on le fait. (Participant 6)

Il faut que ça rapporte quelque chose aux enseignants, sinon ils n'embarqueront pas. Il faut amener l'équipe-école à voir quels sont les gains. (Participant 13)

Quelques pistes d'intervention ont également été proposées :

- amener l'équipe-école à comprendre la vision des collaborations entre l'école, la famille et la communauté, les retombées d'une telle approche pour les élèves, les familles, les membres du personnel enseignant (et l'ensemble du personnel de l'école) et la communauté (prévoir un moment de réflexion sur le sujet à chaque début d'année avec l'ensemble de l'équipe-école);
- créer dans l'école un comité portant sur les collaborations entre l'école, la famille et la communauté, constitué de parents et de personnes qui représentent le milieu scolaire, communautaire et institutionnel, afin de discuter des problèmes éprouvés et mettre en place un plan d'action;
- faire connaître au personnel scolaire les pratiques de collaboration entre l'école, la famille et la communauté qui se vivent dans l'école ainsi que dans d'autres écoles. Informer régulièrement l'équipe-école des résultats des projets;
- mettre en place différents moyens de communication entre l'école, la famille et la communauté, et diffuser régulièrement de l'information au sujet des activités et des services présents dans la communauté.

La participation du personnel scolaire

Afin d'assurer la continuité d'une telle démarche, les participants considèrent comme fondamental que les directions incitent le personnel scolaire à participer aux différentes étapes, tout en laissant les personnes libres de s'y engager.

Embarquer toute une équipe-école est un tour de force. Les enseignants ont des expériences, des attentes, des besoins différents. Il faut en tenir compte. Il faut laisser le choix aux enseignants de participer ou non. (Participant 6)

Quelques suggestions ont été faites :

- faire participer ou consulter plusieurs enseignants qui le souhaitent à toutes les étapes des projets afin d'assurer la continuité des projets;
- connaître les préoccupations des enseignants et miser sur celles-ci. Diversifier les projets afin de répondre aux préoccupations variées du personnel enseignant;

- connaître les inquiétudes du personnel enseignant à l'égard de ces projets (par exemple, allongement de l'horaire, diminution du temps d'enseignement);
- laisser le personnel enseignant libre de s'engager ou non dans les projets.

Les conditions à mettre en place

Cinq répondants disent que les projets école-famille-communauté vont au-delà de la tâche du personnel enseignant, ce qui entraînerait une surcharge de travail. Les participants engagés (ou qui se sont engagés) dans certains projets soulignent qu'ils doivent préparer leurs projets en dehors des heures consacrées à leur journée de travail. De plus, on nous dit que ce ne sont pas toutes les écoles qui disposent de l'appui de personnes-ressources. Selon les participants, cette situation n'encourage pas le personnel enseignant à avoir recours à des projets de collaboration.

Quelques pistes d'intervention ont été mises en relief :

- embaucher un agent de liaison entre l'école, la famille et la communauté;
- reconnaître le travail du personnel enseignant lié aux collaborations entre l'école, la famille et la communauté (par exemple, par des temps de libération, des congés pour compenser le temps de travail supplémentaire, etc.);
- établir avec les membres du personnel enseignant plus d'une date pour le dépôt des projets, de façon que ces moments leur soient propices.

Conclusion

À partir des résultats qui se dégagent des *focus groups*, force est de constater que le développement et la mise en œuvre de collaborations entre l'école, la famille et la communauté reposent sur l'élaboration d'une vision partagée par l'ensemble de l'équipe-école, sur la connaissance du bien-fondé d'une telle démarche et sur la compréhension des réalités et des enjeux que vivent les enfants et leur famille. En cherchant l'adhésion et la pleine participation des partenaires (équipe-école, parents, communauté), la direction s'assure de la continuité de l'action. On ne parle plus de projets ponctuels, mais plutôt d'une stratégie d'ensemble pouvant aller jusqu'à s'inscrire au cœur du projet éducatif de l'école. Nous avons vu que ces collaborations entraînent certains changements de pratique pour le personnel enseignant en ce qui a trait à la communication avec les familles et les partenaires de la communauté, à la diffusion d'information, au développement de partenariat et, parfois même, à la pédagogie. Les participants nous ont dit à quel point il importe de se donner du temps pour établir et tisser ces partenariats, ainsi que pour réfléchir aux défis lancés et aux conditions à mettre en place pour intéresser et mobiliser l'équipe-école.

M^{me} Li Harnois est anthropologue. À titre de professionnelle de recherche, elle collabore avec le Programme de soutien à l'école montréalaise notamment en ce qui a trait aux mesures de collaboration avec la famille et la communauté.

Référence bibliographique

BILODEAU, A. *L'action en partenariat comme système d'action innovant*, document *Power point* présenté au Réseau de développement d'écoles communautaires, 2009.

Une dynamique de recherche collaborative en mieux éducatifs

Depuis 1998, le Consortium régional de recherche en éducation (CRRE) insufflé vigueur et rigueur à l'innovation pédagogique dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Entrevue avec la directrice du consortium, Pauline Minier.

En ratissant cette région du Québec, au cours de l'année 2009-2010, l'équipe de *Vie pédagogique* a voulu scruter de plus près certaines caractéristiques des quelques projets d'école soumis à son attention : des fondements théoriques solidement associés à la réalité, des intentions pédagogiques explicitées avec précision, un portrait de situation établi avec exactitude, la prévision d'une évaluation systématique des résultats, etc. Rapidement, l'influence du dispositif de recherche participative mis en place par le CRRE, centré sur les pratiques en classe et ciblant le développement professionnel des enseignants, s'est imposée comme un facteur déterminant à cet égard. C'est pourquoi nous avons couronné notre tournée régionale par une entrevue avec Pauline Minier, qui dirige ce consortium depuis 2004.

Sur le plan de l'enseignement et de la recherche, M^{me} Minier cumule une formation approfondie et une expérience longue et diversifiée : d'abord dix années comme enseignante au préscolaire et au primaire, période pendant laquelle elle manifesta un intérêt marqué pour l'innovation; puis, retour aux études pendant plusieurs années, où elle obtint un baccalauréat, une maîtrise et un doctorat, en explorant les fondements de la démarche d'apprentissage; enfin, professeure au Département des sciences de l'éducation et de psychologie, à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), depuis 1997.

Une entreprise originale

« En 1998, Gilles A. Bonneau et quelques collègues du Département prirent l'initiative de la création du CRRE, avec une intuition de visionnaires. Constatant une lacune grave dans les modalités de la recherche en éducation, dont la trajectoire s'inscrivait trop souvent en parallèle par rapport à l'expérience des praticiens, avec de rares points de jonction et peu de retombées, ils avaient pris conscience de la nécessité de rapprocher les chercheurs universitaires et les acteurs des divers ordres d'enseignement. Ils conçurent donc, dans une structure souple, le regroupement des partenaires ayant des objectifs communs de recherche. Le caractère régional de l'organisation, cette mise en présence de tous les ordres d'enseignement et les orientations retenues en fonction d'une authentique culture de recherche intégrée constituaient alors une première au Québec.

Quatre commissions scolaires, cinq cégeps et l'UQAC ont signé des protocoles d'entente, formé un conseil d'administration et mis sur pied un cadre de fonctionnement. En plus des quotes-parts versées par les partenaires, le ministère de l'Éducation accepta pour trois ans de fournir une allocation de lancement.

Les orientations privilégiées

Dans le but d'assurer l'émergence de cette culture de recherche, propice à l'amélioration des pratiques pédagogiques dans les milieux éducatifs, le CRRE met l'accent sur les objectifs suivants :

- consolider la recherche en éducation en réduisant son isolement et son fractionnement, en lui procurant un soutien solide et efficace, en la mettant en valeur et en intensifiant son impact sur les pratiques éducatives;
- établir et nourrir une culture de recherche et de développement pédagogique incitant à une révision régulière des pratiques, en vue de leur adaptation, de leur transformation et de la mise au point de nouveaux modèles qui intègrent les changements incessants qui ont cours dans le système éducatif.

De cette manière, le CRRE entend étoffer une formation sur mesure et continue au bénéfice des enseignants, en partie intégrée à leur travail, dans le contexte d'une communauté apprenante. On concilie de cette façon les connaissances tirées de l'expérience concrète sur le terrain et celles liées à l'activité scientifique des chercheurs. Les nouveaux savoirs générés par cette conjugaison peuvent être réinvestis en vue d'un renouvellement pertinent des interventions en classe.

La dynamique d'une recherche participative

Cette recherche participative peut prendre la forme d'une recherche-action, d'une recherche collaborative ou d'une recherche-action collaborative, souvent concomitantes dans la réalité de notre activité :

- La recherche-action mobilise les savoirs des chercheurs et des praticiens pour engendrer des transformations sur les plans théorique et pratique;
- La recherche collaborative met en relation le développement professionnel chez les acteurs sur le terrain et l'investigation chez les chercheurs. Elle suppose un exercice de médiation entre plusieurs cultures, dans une démarche commune de réflexion;
- La recherche-action collaborative : sous cette forme, la recherche-action se lie à la recherche collaborative. Elle vise à entraîner une réflexion critique collective inscrite dans un processus de recherche, ainsi qu'un changement social (par exemple, une étude de la manière dont la réflexion collaborative génère un changement de pratique au sein d'une communauté d'apprentissage professionnelle).

Nos principaux axes de recherche

En cohérence avec cette dynamique, les partenaires du CRRE ont déterminé en étroite concertation les principaux axes de recherche correspondant à leurs centres d'intérêt particuliers et à leurs besoins spécifiques :

- **L'enseignement-apprentissage**, notamment en relation avec le nouveau paradigme pédagogique qui préconise le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage;
- Le **processus d'apprentissage**, qui comprend les aspects cognitif, affectif et social, ainsi que la métacognition;
- La **gestion de classe**, qui concerne l'ensemble des interventions déployées en classe par l'enseignant (à la fois didactiques, sociales, affectives, disciplinaires et organisationnelles);
- La **professionnalisation**, qui a trait au développement professionnel et à l'insertion professionnelle au moyen de la recherche-action.

L'apport concret du CRRE

La contribution du consortium est multiforme. Il peut fournir de l'aide à la formulation d'un projet ou à la constitution d'une équipe de recherche, ou faire des suggestions pour la présentation et la réalisation de projets par l'intermédiaire d'une personne-ressource. Un guide pour les praticiens-chercheurs est aussi disponible, ainsi qu'un formulaire très détaillé à utiliser pour une demande de soutien financier. Ces appels de projets de recherche viennent à échéance à la fin du mois d'avril de chaque année et sont suivis d'une analyse et d'une sélection par un comité scientifique qui communique ses décisions à la fin du mois de juin suivant. Près d'une dizaine de projets sont approuvés annuellement, pour une durée de réalisation moyenne de deux ans, parfois trois. Une subvention d'environ 5 000 \$ par année est versée à

chacun des projets, à même le budget annuel du CRRE. De plus, les partenaires assurent en totalité les frais de dégage­ment de leurs enseignants participant à un projet. Le consortium appuie également la recherche en partenariat et s'associe volontiers à toute démarche en vue de l'obtention de subventions, auprès d'organismes externes.

Durant la réalisation d'un projet, diverses ressources – par exemple la direction du CRRE ou les superviseurs pédagogiques – sont mises à la disposition d'une équipe ou d'un groupe de recherche pour un accompagnement possible sur le plan méthodologique. Tout en respectant l'autonomie de l'équipe, on peut, par exemple, examiner avec ses membres des aspects problématiques de la démarche en cours ou encore combler des manques particuliers en matière d'expertise ou d'instrumentation.

Un agent de liaison est affecté aux relations avec les milieux scolaires, à la fois pour assurer un suivi des projets en cours et pour stimuler l'émergence de nouveaux projets ou la poursuite de projets dans un autre ordre d'enseignement. En effet, les ordres d'enseignement partagent certaines problématiques comme le phénomène de la violence ou la qualité de la langue maternelle. Les travaux pluridisciplinaires sont aussi encouragés.

Des projets en sciences et technologie

Le CRRE a subventionné plus d'une centaine de projets de recherche au cours des douze dernières années, la majorité ayant été conduits à leur terme avec diffusion de leurs résultats. Ci-après, la liste des projets financés par le consortium en 2009-2010 et en 2010-2011 :

2009-2010

- Évaluation des retombées d'un stage à l'étranger sur l'estime de soi, la persévérance scolaire et les orientations professionnelles des élèves inscrits au Centre Laure-Conan
- Parcours de vie et parcours scolaire des jeunes de moins de 18 ans fréquentant un centre d'éducation des adultes
- Accueil au collégial d'une première cohorte d'étudiants issus du nouveau pédagogique
- La formation pratique des futurs enseignants : les cas de la formation à l'enseignement professionnel
- Pratiques critiques et rapports aux savoirs d'élèves et d'enseignants du primaire en éducation relative à l'enseignement
- Stratégies de lecture au primaire : réflexion et transformation de pratiques enseignantes
- Intégrer la dimension affective dans la formation (Techniques de services de garde)
- Le sens des études supérieures dans le projet de vie des étudiants Innus inscrits en première année du collégial
- L'intervention sur les habiletés sociales à l'école primaire. Étude de l'appropriation d'un outil par des psychoéducatrices et par des enseignants en milieu ordinaire
- La formation d'un stagiaire en milieu scolaire : les modèles d'action favorisés par les enseignants associés

2010-2011

- Accompagnement des enseignants du cégep de Chicoutimi aux changements à vivre en vue d'accueillir, en 2010-2011, la clientèle étudiante formée depuis sous le nouveau pédagogique
- L'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants à la formation générale des adultes : trajectoires professionnelles, défis et besoins
- Nouveaux médias et études collégiales! Une étude exploratoire au cégep de Jonquière
- Perspectives et prospectives de l'évaluation des apprentissages en mathématiques au primaire
- L'insertion professionnelle à la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean : comprendre pour relever de nouveaux défis

Diffusion et partage des résultats de recherche

Afin d'assurer un maximum de retombées des résultats de recherche, le CRRE emprunte diverses avenues. Un colloque annuel avait semblé, au début, le meilleur moyen pour faire connaître les conclusions des groupes de recherche, mais à cause des frais afférents à cette activité, on lui donna par la suite une fréquence bisannuelle. Plusieurs thématiques furent abordées dans ces colloques, dont celles de la réussite scolaire, des pédagogues chercheurs et des pratiques innovantes. Des conférences et des ateliers ont été organisés sur des thèmes d'une actualité brûlante en éducation. On a participé à une activité de communication par affiches, en partenariat avec le Département des sciences de l'éducation et de psychologie. Avec le Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche et le Conseil du loisir scientifique du Saguenay, le CRRE collabore au *Mérite scientifique régional*. Lors de cet événement, il attribue un prix de reconnaissance à une équipe qui s'est démarquée sur le plan de la méthodologie et de la pertinence scientifique et sociale. Ce prix permet une certaine visibilité pour la recherche en éducation.

En 2009, on a procédé à un inventaire des communications et des publications générées par les activités de recherche menées depuis 2002. Il en est résulté un document intitulé *Recueil des communications et publications du CRRE*, qui a été distribué dans les milieux partenaires. Il constitue à la fois un outil de consultation et un point d'ancrage pour l'arrimage éventuel de projets entre les divers ordres d'enseignement. En 2010, une publication a été produite, constituée de six dossiers destinés aux praticiens afin que les résultats acquis par ces recherches leur soient connus. Ces textes arbitrés, qui couvrent les quatre axes de recherche, sont regroupés sous le titre *Des résultats à partager*. »

Bilan et prospective

Au moment de clore cet entretien, Pauline Minier jette un regard d'ensemble sur l'œuvre accomplie par le CRRE depuis 1998. Dans ce sillage, elle se réjouit particulièrement des heureux effets observés sur les compétences professionnelles des cochercheurs. Chez les enseignants, on note une volonté plus affirmée de saisir en profondeur les principes sous-jacents à une juste intervention pédagogique. Plusieurs se sont d'ailleurs engagés dans des études de maîtrise et la rédaction d'un essai ou d'un mémoire. « Moi-même, après dix années de travail en classe, j'avais éprouvé ce besoin impérieux de mieux comprendre ce que je faisais, d'acquérir un peu d'altitude par rapport au quotidien, de l'inscrire dans une dimension qui révèle les tenants et aboutissants de l'intervention enseignante. Chez les chercheurs, on remarque un enracinement plus ferme dans la réalité étudiée, une plus grande rigueur dans la démarche, et l'application d'une méthodologie mieux articulée. Le CRRE leur a permis à cet égard un complément de formation très précieux. Bien sûr, il est plus facile de travailler dans la tranquillité de son bureau, sans l'interférence des aléas de la vie scolaire et les difficultés occasionnelles qu'engendrent les relations complexes avec un réseau d'institutions qui, à bon droit, préservent leur autonomie. Mais c'est à ce prix que la mission du CRRE peut s'accomplir efficacement comme partenaire essentiel dans l'éclosion de l'innovation pédagogique sur le terrain. »

Pauline Minier s'apprête à se retirer, après trois mandats de deux ans à la direction du consortium. « Ce fut un beau cadeau que l'on m'offrit en 2004 en me confiant cette fonction, exigeante certes, mais qui me réservait de grandes satisfactions professionnelles, car j'ai

toujours éprouvé une véritable passion pour la recherche. Je me suis efforcée de préparer une bonne relève. En terminant cette présentation, je tiens à exprimer toute mon appréciation à l'endroit des partenaires qui assurent la survie du CRRE. Ce sont d'excellents collaborateurs. »

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

Quatre cents élèves au parfum d'Orient

En juin 2010, six représentations de la quatrième édition des grands jeux d'un cirque d'école se sont déroulés à Laterrière, devant un public nombreux et enthousiaste.

Ce lundi matin 14 juin, à la première heure, la directrice des écoles primaires Notre-Dame et Des Jolis-Prés, Ginette Tremblay, nous reçoit avec une étonnante disponibilité, alors qu'elle se trouve au cœur d'une activité fébrile. On s'apprête en effet à donner le coup d'envoi de la générale du spectacle qui sera présenté en première le soir même. Pour une quatrième année, tous les élèves de l'école, de la maternelle à la 6^e année, répartis en trois groupes équilibrés (A, B et C), dévoileront en une série de six représentations – soit deux par groupe – les résultats souvent remarquables d'un entraînement systématique de quelques mois aux arts et aux techniques du cirque.

« C'est en 2006, nous raconte M^{me} Tremblay, que la directrice qui m'a précédée lançait ce projet prometteur. Nous l'avons porté à son apogée grâce à l'engagement dynamique et soutenu de tous les membres de l'équipe-école, à l'appui de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, à la contribution financière de nos généreux commanditaires et au soutien indéfectible des familles et de toute la communauté. Ce spectacle de fin d'année représente l'apothéose de notre année scolaire, polarisant les démarches d'apprentissage de plusieurs mois et incitant à la concrétisation des principales valeurs qui inspirent notre projet éducatif. »

Un environnement particulièrement favorable

La directrice souligne que Laterrière, un secteur de l'arrondissement Chicoutimi de la Ville de Saguenay, constitue avec ses 5 351 habitants, un milieu privilégié pour le déploiement d'une telle initiative. Cette banlieue en plein développement regroupe une population d'une classe sociale favorisée, dont la prospérité se trouve assurée par l'industrie de l'aluminium et celle de l'exploitation et de la transformation du bois. Les projections démographiques indiquent que l'effectif scolaire devrait passer de 400 élèves à 475 d'ici trois ans.

Depuis 2005, les pavillons Notre-Dame et des Jolis-Prés sont réunis au sein d'une même école institutionnelle se partageant, d'une part, les élèves du préscolaire et des élèves du premier et du deuxième cycle, et, d'autre part, des élèves du deuxième et du troisième cycle. Il y a quatre ans, l'équipe adoptait avec une rare unanimité un projet éducatif commun, articulé autour d'un fil conducteur : préparer les élèves à participer à un grand spectacle de cirque, de conception originale, offert à un public soucieux de constater le fruit de leurs efforts et d'applaudir leurs prouesses. D'une année à l'autre, chaque spectacle exploite sous une thématique différente les arts et les techniques des diverses disciplines cirassiennes : *Cabriole* en 2007, *Bohemia* en 2008, *Mijto* en 2009, et *Parfum d'Orient* en 2010.

Ce projet sur les arts du cirque s'affirme résolument inclusif et intégrateur. Il rejoint tous les élèves sans exception, car l'objectif ne vise nullement à la performance ou à la formation de professionnels. Au moyen d'une préparation qui s'étale sur la moitié de l'année scolaire, à raison de deux périodes par semaine, on entend plutôt exploiter au profit de l'élève le riche potentiel sous-jacent aux activités du cirque, notamment sur le plan des compétences motrices, mais aussi pour le développement d'activités fondamentales et spécifiques. C'est toute la personnalité de l'enfant qui est touchée dans la mise en œuvre de ce projet. Par sa théâtralisation, il le mobilise fortement du point de vue émotif. Ainsi, le sentiment d'appartenance au groupe, la volonté d'engagement à l'égard de l'école, la fierté de soi, le respect mutuel, et finalement, le simple fait d'être heureux et épanoui dans un établissement vivant et dynamique trouvent leur point culminant dans le spectacle final. « C'est pourquoi, précise Ginette Tremblay, nous tenons dans ce contexte à parler de *cirque d'école* et non d'*école de cirque*. Nous ne formons pas des artistes : nous visons essentiellement à intensifier un sentiment de bien-être chez l'élève et à stimuler sa réussite scolaire.

Depuis le début du projet, nous avons l'avantage de disposer de deux personnes-ressources très précieuses : Johanne Martin et Michel Renaud, véritables artistes qui ont fait partie du *Cirque du Soleil* et ont contribué à la production de plusieurs spectacles en Amérique et en Europe. À compter de janvier, tous les élèves participent à des ateliers sous l'œil attentif et vigilant de ces instructeurs chevronnés, qui les guident avec compétence à travers une initiation aux diverses techniques. Chaque élève, compte tenu de ses forces et de ses faiblesses, s'engage dans un processus d'acquisition d'habiletés nouvelles, dans une progression sagement graduée et de manière sécuritaire. Et il le fait toujours dans une perspective de dépassement, de persévérance, d'entraide et de raffermissement de l'estime de lui-même.

On peut vérifier l'atteinte de ces objectifs d'une manière concrète et tangible, dans le cadre du spectacle annuel où tous les élèves, selon leurs possibilités, démontrent leur savoir-faire devant un public concis de se situer dans un contexte d'apprentissage et qui ne ménage pas son soutien et son encouragement à ces artistes en herbe. Grâce aux commanditaires, à la campagne de financement organisé par les élèves lors du marché de Noël, aux dons et subventions, ainsi qu'au revenu de la vente des billets, nous disposons du budget nécessaire à l'organisation de l'événement, soit près de 70 000 \$.

Un spectacle d'envergure exceptionnelle

La directrice nous guide ensuite vers la salle de spectacle à travers des couloirs transformés en un dédale de ruelles de style oriental, avec un arrêt à la bibliothèque devenue pour l'occasion un souk, regroupant dans un décor approprié une variété de boutiques qui mettront en vente des souvenirs ou des rafraîchissements préparés par les élèves. Sur les murs et les étagères sont exposées quelques œuvres d'art asiatique de facture traditionnelle. On note déjà toutes les possibilités ouvertes par le thème annuel, suscitant l'ingéniosité des élèves et des enseignants imaginatifs. On débouche ensuite sur le vaste gymnase métamorphosé : des gradins qui offrent 400 places assises entourent une piste spacieuse, cerclée d'un muret et équipée de tous les accessoires classiques. L'immense espace est joliment décoré de motifs et de symboles inspirés de la culture de l'Orient, notamment une riche collection de lanternes chinoises. Des projections sur deux écrans géants compléteront les prestations sur scène par des évocations signifiantes : scènes captées dans les classes en train de préparer le spectacle, entrevue avec un ancien élève qui se dirige vers une école de cirque, etc. Sur les gradins, quelques groupes d'élèves attendent la levée du rideau pour être les témoins ravis et admiratifs des performances de leurs pairs.

Sur le coup de neuf heures, l'obscurité se fait, les jeux de lumière entrent en action, la bande sonore déclenche son flot de musiques, de chants et de commentaires. À tout seigneur tout honneur, il appartient à *Patapouf*, la mascotte de l'école, d'ouvrir le spectacle. Il s'agit d'un jeune chien de huit mois, superbe dans son épaisse fourrure marron, qui s'amène et nous offre quelques cabrioles. Il donne le ton, étant lui-même en période de dressage et d'apprentissage. Puis, entre en scène un défilé de dromadaires en carton-pâte, précédés d'un superbe dragon animé par les mouvements synchronisés de deux élèves. Nous sommes d'emblée plongés dans le *Parfum d'Orient*. Pendant 90 minutes se succèdent dans un enchaînement continu des numéros variés, interprétés par quelque 125 élèves de tous âges, dûment costumés. Le rythme est à peine interrompu par des mises au point techniques, comme il est d'usage au cours d'une répétition générale.

Si les garçons affirment spontanément leur aisance dans ces exercices, les filles ne demeurent pas en reste et même montrent nettement dans certaines disciplines. Les numéros d'équilibriste se révèlent particulièrement impressionnants, sur le fil de fer, sur les rouleaux et sur les échasses. On observe des figures très réussies sur le trapèze, la corde verticale ou le mât chinois. Les jongleurs adroits sont nombreux, faisant virevolter ballons, foulards, quilles, assiettes chinoises, bâtons fleurs et autres accessoires. Musiques, chants, danses rythmiques et chorégraphies éclatent avec profusion pour la joie des yeux et des oreilles, dans un tourbillon de couleurs et de mouvements. Une grande finale prend la forme d'un imposant défilé où tous les élèves participants, accompagnés des enseignants et du personnel technique, se livrent à une gestuelle enlevante, rythmée par une musique de danse endiablée qui laisse l'assistance grisée. Sur les deux écrans apparaissent en même temps les 400 élèves rassemblés, filmés sur la rue Notre-Dame, au cœur de Laterrière, et qui accompagnent la parade dans un même élan de chant et de danse.

Pendant le déroulement du spectacle, il est loisible à l'observateur attentif de mesurer l'épanouissement de ces jeunes, en dépit de la tension

inhérente à la présence d'un public, et d'apprécier la mise en scène impressionnante, soutenue par une technique de pointe. On les sent heureux et fiers d'appartenir à une école qui peut réaliser ce tour de force dans un véritable travail d'équipe de longue haleine. Il est évident que la coopération l'emporte partout sur la compétition. Les jeunes artistes s'encouragent et s'épaulent mutuellement, sans préoccupation de vedettariat, prêtant une assistance spontanée à ceux qui éprouvent une défaillance ou sont victimes d'un trou de mémoire, ou consolant parfois celui ou celle qui trébuche à un fil d'une exécution parfaite.

L'ossature d'un projet éducatif ambitieux

À Laterrière, les arts et les techniques du cirque soutiennent donc la mise en œuvre du projet éducatif et en constituent une vigoureuse armature, tout en répondant largement aux exigences du programme d'une école en forme et en santé. L'intention générale du projet vise à encourager chez l'élève l'affirmation de soi, dans le respect de lui-même et de l'autre, en harmonie avec les valeurs d'engagement, de ténacité dans l'effort, d'autonomie et de coopération. Au gymnase et en classe, les jeunes des trois cycles progressent dans cette démarche qui intègre harmonieusement les arts et l'éducation physique. L'exploitation d'une thématique annuelle fait aussi appel aux apprentissages en français, en mathématique et en anglais. La visite d'un auteur, des cours de musique, d'arts plastiques, d'art dramatique et de danse, ainsi que les situations d'apprentissage de plusieurs matières s'inscrivent donc en rapport direct avec le thème retenu pour l'année en cours. Le projet suscite une forte motivation parmi les élèves, en particulier chez les jeunes garçons. Il représente aussi un moyen de contrer les phénomènes de violence et d'intimidation, car la participation aux ateliers du cirque est considérée comme un privilège. Il figure également dans le plan de réussite comme une mesure propre à réduire les troubles de comportement et certaines difficultés d'apprentissage.

Habilités développées

Les ateliers se déroulent en deux étapes : d'abord une période d'exercices d'assouplissement et de renforcement, ensuite le développement de quelques habiletés spécifiques : coordination, souplesse, créativité, latéralité, maîtrise corporelle, équilibre et rythme. L'usage du harnais ou de cordes de sécurité, ainsi qu'une assistance manuelle, donnent confiance à l'élève et lui assurent un apprentissage sécuritaire.

Connaissances ciblées

Parallèlement aux exercices, on présente aux élèves une panoplie de connaissances riches et variées, propres au domaine : histoire du cirque, description des divers métiers liés au milieu, appareils et accessoires, développement du corps et des muscles, vie en tournée, organisation d'un spectacle, musiques du monde, cinéma d'animation, etc. Les ateliers en classe abordent différents aspects et exploitent diverses approches : écoute musicale, visionnement de films et d'affiches, productions artistiques, analyses, expérimentations, discussions, etc.

Techniques enseignées

On dénombre dans le programme pas moins d'une quarantaine de techniques, dont l'apprentissage se répartit par cycles, notamment :

- **Acrobatie** : roulades, rondades, pyramides, voltiges
- **Équilibre** : fil de fer, rola-bola, rouleaux, échasses, unicycle
- **Mouvements aériens** : trapèze, cerceau, tissus, échelle de corde, mât chinois
- **Jonglerie** : balles, foulards, quilles, bâtons fleurs, assiettes chinoises
- **Rythme** : tambours et percussions, compte et mesure musicale, danse rythmique, synchronisme, chorégraphie sur musique
- **Jeux d'acteurs** : *commedia dell'arte*, mime, clown, jeu masqué

Dans la tradition du Royaume du Saguenay

Plusieurs écoles du Québec ont choisi, d'une manière ou d'une autre, les arts et les techniques du cirque comme activités pédagogiques ou parascolaires, car ils touchent à plusieurs disciplines liées à la gymnastique sportive et rythmique et ils représentent de précieux outils de développement pour l'élève. Mais le projet de Laterrière se démarque de l'ensemble par certaines caractéristiques uniques :

- L'engagement complet, spontané et durable de tous les membres de l'équipe-école dans une trajectoire de cohérence et de continuité. « Il s'agit vraiment d'un projet commun dont chacun se sent personnellement responsable du succès », affirme la directrice;
- Le soutien inconditionnel des familles et de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, qui se manifeste de multiples façons. En témoignent les gradins qui se remplissent complètement à chacune des six représentations du mois de juin. Un public complice et enthousiaste, conscient de se trouver dans un haut lieu d'apprentissage progressif, et non devant une arène où s'exhibe une performance sans failles;
- Un appui financier considérable : la mise en œuvre de ce projet d'envergure suppose un budget annuel assuré par le milieu;
- Une démarche d'apprentissage soigneusement planifiée et dosée par des spécialistes qui reviennent fidèlement chaque année;
- Un équipement de pointe et une organisation technique de calibre professionnel, qui fournissent un cadre sécuritaire et une instrumentation adaptée, avec toute la gamme des accessoires classiques et la possibilité d'effets spéciaux saisissants.

En septembre, on met en vente sous forme de DVD un enregistrement audiovisuel du spectacle de l'année précédente (groupes A, B et C), produit par la compagnie *Plein Vent* et commandité par la Caisse Desjardins de Laterrière. Ce document garde en mémoire les grandes heures vécues par les élèves et nourrit leurs souvenirs. Le dernier DVD, *Parfum d'Orient*, immortalise cette semaine du 13 juin 2010 où toute l'école a vécu fiévreusement sous les feux de la rampe. Les spectacles présentés à Laterrière s'inscrivent en droite ligne dans la tradition maintenant établie au Royaume du Saguenay, dans le sillage de réalisations monumentales et pittoresques qui ont marqué l'imaginaire de tous les Québécois : œuvres collectives produites par des gens solidaires, inspirés, imaginatifs, entreprenants, colorés et qui font preuve d'un grand savoir-faire et d'un solide sens de l'organisation.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

Consulter les [photos de cet article](#).

Façonner un avenir par l'art du vitrail

À Chicoutimi-Nord, une trentaine de jeunes font chaque année l'expérience passionnante d'apprentis verriers, sous la guidance de deux enseignants animés et inspirants.

Julie Lamontagne et Sébastien Simard, enseignants en adaptation scolaire au programme de formation préparatoire au travail (FPT), font équipe depuis deux ans dans la mise en œuvre d'une mini-entreprise qu'ils ont créée ensemble en 2008 : *Verre L'ARTmonie* offre à deux groupes de jeunes en difficulté scolaire la possibilité de fréquenter un atelier de vitrail dans le cadre de leur démarche à l'école. Au cours de leur première année en FPT, ils disposent de 150 heures pour s'initier aux techniques de production et de mise en marché de vitraux, dans un contexte d'apprentissage adapté qui les prépare à une insertion socioprofessionnelle. Grâce au soutien de la direction de l'école secondaire Charles-Gravel, le projet a connu un excellent départ et remplit ses promesses : il suscite un vif intérêt et un engagement enthousiaste de la part des élèves participants.

Accompagnés de cinq élèves qui ont accepté de faire la démonstration pratique des étapes de confection d'un vitrail, les deux enseignants nous reçoivent, le 14 juin 2010, dans l'atelier tout neuf dont ils disposent depuis septembre 2009 pour l'activité de leur entreprise. Il s'agit d'un local spacieux et lumineux, équipé du matériel et des outils nécessaires, et aménagé en respectant des normes strictes de sécurité. Quelques établis permettent à une quinzaine d'élèves d'y travailler simultanément et à l'aise, munis d'une instrumentation adéquate, sous la supervision vigilante de leurs instructeurs. Tout l'ameublement, conçu avec beaucoup de soin par les initiateurs, a été fabriqué par un ébéniste.

Sensibilisation dynamique au monde du travail

En 2008, Julie Lamontagne et Sébastien Simard, venus d'un autre établissement de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, se retrouvaient à l'école secondaire Charles-Gravel comme titulaires de deux groupes d'élèves inscrits à la formation préparatoire au travail (FPT). Ils ont alors décidé de mettre en commun deux volets de ce programme : *Préparation au marché du travail* (50 heures) et *Sensibilisation au monde du travail* (150 heures). Julie, qui avait déjà acquis une compétence supplémentaire dans l'art du vitrail et Sébastien, qui démontrait habileté et aisance en menuiserie, imaginèrent la mise sur pied d'une mini-entreprise où des artisans et des artistes en herbe s'adonneraient à la réalisation de vitraux.

Sébastien précise : « Nous entendons ainsi réunir pour nos élèves les conditions réelles d'exercice d'un travail en atelier, dans une chaîne de production spécifique, avec l'objectif immédiat de répondre adéquatement à la commande d'un client. Dans un tel contexte, les jeunes deviennent des ouvriers en bonne et due forme et les enseignants se transforment en authentiques contremaîtres. Par rapport à différentes situations de travail, les élèves se trouvent en mesure de prendre conscience des exigences particulières du marché, de s'efforcer d'accomplir les tâches inhérentes à ce domaine et d'adopter les attitudes et les comportements appropriés. Invités d'une part à devenir plus actifs dans leur démarche d'apprentissage scolaire orientée vers des buts plus fonctionnels, nos apprentis sont directement confrontés à des situations de vie courante où les connaissances qu'ils acquièrent peuvent servir à relever des défis et à résoudre des problèmes concrets. »

« Par exemple, poursuit Julie, pour la fabrication d'un vitrail, l'élève doit préalablement saisir la séquence des tâches à accomplir selon un ordre prévu. Il apprend l'usage sécuritaire de l'équipement, des outils et des instruments. Associé à une équipe sur la chaîne de production, il en arrive à saisir l'importance de sa propre contribution à l'œuvre d'ensemble, à anticiper les difficultés possibles et à ajuster sa façon de faire en conséquence, à accepter les critiques constructives de ses patrons et de ses pairs et à cultiver le réflexe d'autoévaluation à la suite de l'exécution d'une tâche. »

Donc, dès septembre 2008, avec des moyens improvisés, l'atelier se met en marche de façon provisoire dans un local de fortune. Rapidement, le personnel de l'école et les familles d'élèves constituent un bassin suffisant de clients pour assurer le démarrage du projet. La qualité des premiers vitraux produits et leur prix alléchant font que, grâce au bouche-à-oreille, l'entreprise peut rouler à un bon régime. Le succès de la première année est tel que, en septembre 2009, on inaugure un atelier tout à fait fonctionnel et conforme à l'objectif poursuivi. L'activité courante de l'entreprise, où l'élève passe deux à trois heures par semaine, crée des liens directs avec des matières scolaires. Par exemple, en français, la rédaction de la publicité, les communications orales avec le public et le recours régulier à l'informatique favorisent des apprentissages contextualisés. De même, en mathématique, les mesures de périmètres, la manipulation de l'argent, le procédé de facturation, l'usage d'une caisse enregistreuse et les calculs des taxes et des rabais constituent autant d'exercices pratiques.

Cette expérience entrepreneuriale mobilise l'intérêt des élèves et leur engagement. En 2009-2010, seulement deux sur trente se sont montrés réfractaires, alors que tous les autres ont adhéré au projet avec entrain, motivation et sens de la responsabilité au travail, adoptant le comportement d'un artisan sérieux et soucieux de la qualité du produit de ses mains. Ils ont peu à peu acquis de l'assurance et tirent une juste fierté des commentaires positifs que leur adresse souvent la clientèle.

Initiation à une technique complexe et délicate

En pénétrant dans l'atelier, nous trouvons donc cinq élèves qui ont consenti volontiers à se priver d'un après-midi de congé pour nous fournir une démonstration vivante de leur savoir-faire. Ils sont à l'œuvre, chacun à leur poste, concentrés sur leur tâche. Les enseignants nous guident d'une table à l'autre, alors que chacun des élèves décrit aux visiteurs, dans ses propres mots, l'étape à laquelle il a été assigné pour l'occasion. Soulignons qu'habituellement, les élèves touchent à tous les aspects et font partie d'une équipe de deux ou trois ouvriers à qui est confiée la réalisation d'une commande déterminée.

Valentin occupe aujourd'hui le point de départ des opérations. Le vitrail à réaliser est la représentation d'un poisson. L'élève nous explique : « Le client s'amène d'ordinaire avec une idée assez précise de ce qu'il veut. À partir de ses spécifications, nous cherchons dans nos dossiers un modèle de dessin stylisé qui correspondrait à son souhait. Internet nous est aussi très utile dans ce but. Toujours en consultation avec le client, on met au point le patron définitif sur papier, lequel est ensuite découpé à la manière d'un casse-tête dont chaque pièce est dûment numérotée, et nous faisons le choix des couleurs pour chacun des morceaux du vitrail. »

Jonathan nous présente la suite de l'opération, qui devient plus technique : « on fabrique un cadrage temporaire en bois pour insérer les pièces du vitrail. Puis, à partir du modèle de papier, on découpe sur verre chaque pièce avec des ciseaux à trois lames, en mettant nos lunettes de protection : on lubrifie le coupe-verre avec de l'huile, on colle le morceau de casse-tête en papier sur le verre et on procède à la taille. Le meulage subséquent est la plupart du temps nécessaire pour corriger les bavures et les surfaces rugueuses, soit à la main avec du papier sablé ou avec la meule électrique. Ensuite, on assemble chaque pièce dans le cadrage pour vérifier que le découpage est précis. Enfin, on nettoie dans l'eau la pièce de verre, on retire le papier et on inscrit un numéro sur chaque pièce avec un crayon de feutre lavable. »

C'est alors qu'Émy entre dans la chaîne de production, avec le procédé subtil de l'enrubannage. « Il faut appliquer un ruban de cuivre autour de chacune des pièces de verre et passer le rouleau d'écrasement. Une grande habileté manuelle est nécessaire pour cette opération, et aussi beaucoup de patience, car il faut souvent recommencer ce travail. Certains d'entre nous manifestent une habileté particulière pour exécuter cette tâche au sein de l'équipe; c'est pourquoi il arrive que nous nous spécialisons. » Tout en parlant, Émy garde le ruban légèrement sous tension autour du verre, l'applique fermement, plie les bords pour une bonne adhérence et passe le rouleau sur tous les côtés de la pièce afin d'éliminer les bulles d'air. Elle nous fait observer qu'autrefois, on faisait ce travail à la baguette de plomb. Nous passons finalement à l'étape de la soudure, où Jimmy, masqué, ganté et pourvu de lunettes de protection, fait chauffer son fer sous

une grande hotte de ventilation. Avec un vieux pinceau, il applique une couche de *Flux* sur le ruban de cuivre, puis, avec son fer, fait fondre le plomb dans un mouvement continu, en suivant précisément la ligne de cuivre. Il porte une grande attention à ses gestes, pour éviter de se brûler. Il applique ensuite une patine sur les soudures, de la couleur souhaitée par le client, et nettoie le vitrail avec de l'eau et un détergent doux. L'œuvre est terminée, à la grande satisfaction de ses artisans.

À l'autre extrémité de la table de soudure, Luc travaille aussi avec un fer chaud. Il nous apprend que l'entreprise compte quelques sous-produits dans son catalogue. « Il arrive que des élèves ne démontrent pas les habiletés minimales requises et la sûreté manuelle indispensable pour s'intégrer dans le processus d'élaboration d'un vitrail relativement compliqué. On leur propose alors de se faire la main sur des articles de verre dont la confection est plus simple et moins risquée, comme la fabrication de petits sapins de Noël, où l'on peut se limiter aux lignes droites, ou encore d'abeilles et d'araignées de verre destinées aux portes-moustiquaires. On utilise aussi le procédé de fusion de verre au four à micro-ondes, à partir de retailles juxtaposées : pour des colliers, des bagues, des pendentifs, etc. Tous ces articles se vendent à petits prix. Moi, je fais ma spécialité des araignées. » Il en exhibe quelques-unes avec un orgueil légitime.

À la fin de la tournée, Julie nous montre en passant la réserve bien classée où l'on conserve les pièces de verre de couleurs et de qualités différentes. « Ce matériau étant très coûteux, nous demandons aux élèves de chercher d'abord dans la provision des retailles la couleur désirée. Ensuite seulement, ils peuvent entamer, avec notre accord, une nouvelle feuille de verre. »

L'expérience exaltante d'une réussite

Sébastien Simard estime que le bilan du fonctionnement de l'atelier de vitrail depuis deux ans s'avère très positif à tous points de vue.

« Nous avons assez rapidement gagné la confiance de la direction de l'école qui, dès la deuxième année, a consenti les investissements nécessaires à l'aménagement d'un local approprié. Nos apprentis ont obtenu une forme de reconnaissance de la part du milieu, à cause de la qualité évidente des œuvres fabriquées qui obtiennent facilement preneurs, compte tenu d'un prix fixé en fonction du coût du matériel. Les commandes arrivent de façon continue. L'école elle-même nous demande des productions, comme ce grand vitrail commandé par le service audiovisuel, et que nous fabriquons dans un projet à long terme. Et comme Luc l'a mentionné, nous offrons aussi quelques sous-produits à prix très abordables. »

Julie Lamontagne enchaîne : « Nos élèves, dont les habiletés innées se situent principalement sur le plan manuel, renforcent considérablement leur confiance en eux-mêmes par cet exercice valorisant. Nous en avons d'ailleurs toujours deux ou trois par groupe qui se démarquent par une adresse exceptionnelle dans la maîtrise des diverses opérations. Cette année, une jeune fille s'est révélée particulièrement compétente dans toutes les étapes de l'art du vitrail, si bien que les autres venaient volontiers la consulter en cas de problème. Elle les dépannait avec succès. Un autre élève, Simon, démontrait une telle dextérité sur le plan technique qu'il a assuré la supervision de deux équipes, tenant lieu d'assistant des instructeurs. Il nous est arrivé de dire à des élèves qu'ils pouvaient à juste titre, en raison de leurs talents et de leurs dispositions, rêver de fonder un jour leur propre entreprise.

En plus de la formation générale que nous dispensons dans une perspective surtout fonctionnelle, le programme de FPT comprend donc un important volet de formation pratique : 200 heures en première année, 300 heures en deuxième et 600 heures en troisième. Dès la première année, l'atelier de vitrail achemine solidement l'élève vers l'acquisition d'une meilleure autonomie dans ses apprentissages et l'initie aux conditions concrètes qui prévalent sur le marché du travail, comme les exigences de coopération du travail en équipe, la fiabilité et la responsabilité requises de la part de chaque participant à une chaîne de travail, l'importance de la discipline, de la maîtrise de soi, de la patience et de la persévérance dans le labeur de chaque jour, ou la nécessité de garder la vision du produit final dans la routine courante de l'atelier. Au début de l'année scolaire, nous demandons à des élèves de l'année précédente de venir nous prêter main-forte pour initier le nouveau groupe au travail de l'atelier.

Nous pouvons attester que nos élèves progressent nettement dans la bonne direction par l'amorce d'une connaissance plus approfondie d'eux-mêmes. Ce travail en entreprise les immerge dans la réalité de la vie où la concurrence est forte, mais où la qualité et la valeur de ce que l'on fait avec sa tête, son cœur et ses mains finissent par s'imposer. Nous avons donc l'immense satisfaction de permettre à ces jeunes de 15 ans, qui éprouvent depuis longtemps des difficultés d'apprentissage dans leur cheminement scolaire, de se préparer à une insertion socioprofessionnelle positive et de connaître enfin le bonheur d'une réussite personnelle reconnue par leur entourage. »

À l'avant-garde de la mission éducative

À la fin de l'entrevue, les cinq élèves tiennent à nous déclarer discrètement en aparté : « N'oubliez pas de mentionner dans votre reportage que nous venons de vivre la plus belle de nos années à l'école et que nous avons eu les deux meilleurs professeurs! » Témoignage émouvant et sincère qui compense largement l'investissement humain et professionnel de ces deux enseignants. Comme l'observerait Claude Paquette, ceux-ci mettent en œuvre une pédagogie qui mise sur l'activité plutôt que sur la passivité, qui prend en compte le fait qu'on n'apprend pas tous de la même manière et à la même vitesse, et qui met l'accent sur un style d'apprentissage inscrit dans un processus de découverte centré sur les mises en relation. Par cette approche, ils contribuent à assurer une forme de réussite scolaire à cette catégorie d'élèves qui risquent autrement d'être définitivement marginalisés. Ces jeunes sont maintenant en mesure d'espérer qu'il y a une place pour eux sous le soleil et que, en investissant courage et persévérance, dans la conscience de leur propre valeur, ils arriveront un jour à trouver leur créneau d'excellence et à l'occuper avec satisfaction. Ne serait-ce pas l'objectif premier d'une véritable réussite éducative, au-delà des seuls indices quantitatifs de notes et de pourcentages?

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

Consulter les [photos de cet article](#).

Le parcours étudiant du Festival TransAmériques : un événement artistique et pédagogique marquant

Lucie Villeneuve

Le Festival TransAmériques (FTA), qui jumelle les arts du théâtre et de la danse depuis 2007¹, avait eu l'heureuse idée de mettre sur pied, dès 2001, un *Parcours étudiant* dans le but d'initier les élèves du second cycle du secondaire à la création contemporaine. Depuis, une vingtaine d'écoles situées en diverses régions du Québec, ont participé à cette activité d'envergure qui constitue un fin métissage de la culture et de l'éducation. Le Parcours étudiant du Festival TransAmériques a permis ainsi à plus de mille élèves de visiter des œuvres majeures du répertoire contemporain, tout en étant initiés à la démarche de leurs créateurs grâce aux rencontres avec les artistes et aux ateliers, conférences et discussions qui jalonnent cet événement qui se déroule sur quatre jours. Confronté à la diversité des langages dramatiques et chorégraphiques, le regard des adolescents s'aiguise, leur expérience leur permettant une réelle ouverture à l'altérité, tant sur le plan de l'esthétique qu'en ce qui a trait aux aspects culturel et sociopolitique. J'ai eu la chance de suivre le cheminement d'une cinquantaine de jeunes qui ont participé à la toute dernière édition du Parcours étudiant et d'être le témoin privilégié de leurs apprentissages.

Une programmation diversifiée

Au printemps 2010, en réponse à la demande des écoles, on a proposé deux parcours : le premier, du 27 au 30 mai, accueillait 43 élèves des écoles Villa-Maria (de Montréal) et Notre-Dame-de-Lourdes (de Longueuil), et le second, du 3 au 6 juin, regroupait 108 élèves venant des écoles suivantes : Saint-Louis (de Montréal), Jean-Jacques Rousseau (de Boisbriand), Armand-Corbeil (de Terrebonne) et Chavigny (de Trois-Rivières). Outre les cinq spectacles de danse et de théâtre et les ateliers pratiques et tables rondes qui étaient prévus à l'agenda, on proposait aux élèves des visites au Musée d'art contemporain et au Monument-National, ainsi que des visionnements de films liés à la programmation. Ils bénéficiaient également d'un tarif privilégié pour les spectacles ainsi que pour les nuits d'hébergement aux résidences étudiantes de l'UQAM. En bref, le groupe d'élèves des écoles Armand-Corbeil et Chavigny, auquel je me suis jointe, a suivi le parcours suivant :

Jour 1 : jeudi 3 juin

APRÈS-MIDI : Accueil, présentation des responsables et des activités, pour faire connaissance avec les élèves des autres groupes.

APRÈS-MIDI : Rencontre avec les chorégraphes congolais Faustin Linyekula et Salia Sanou (créateurs de *Poussières de sang*, un spectacle vu par les élèves de deux autres écoles).

SOIR : Spectacle de danse *More, more, more, future more*, de Faustin Linyekula.

Jour 2 : vendredi 4 juin

AVANT-MIDI : Atelier préparatoire d'art dramatique, animé par Gilles-Philippe Pelletier.

AVANT-MIDI : Atelier de danse, animé par le chorégraphe Sylvain Énard.

APRÈS-MIDI : Visite du Musée d'art contemporain, suivie d'un atelier d'initiation à la peinture.

APRÈS-MIDI : Atelier critique sur la danse, avec Fabienne Cabado, journaliste culturelle.

APRÈS-MIDI : Visionnement, à la Cinémathèque, d'un documentaire sur les formes traditionnelles et contemporaines de la danse africaine.

SOIR : Spectacle de danse : *Tout se pète la gueule, chérie*, du chorégraphe québécois Frédérick Gravel.

Jour 3 : samedi 5 juin

AVANT-MIDI : Atelier d'écriture, animé par le dramaturge Étienne Lepage.

AVANT-MIDI : Atelier de danse, avec Frédérick Gravel.

APRÈS-MIDI : Pièce de théâtre : *L'effet de Serge*, de Philippe Quesne.

SOIR : Rencontre avec Martin Faucher, conseiller artistique du FTA.

SOIR : Spectacle de danse : *Le très grand continental*, de Sylvain Énard.

Jour 4 : dimanche 6 juin

AVANT-MIDI : Visite du Monument National et commentaires sur l'histoire culturelle de Montréal, avec Jean-Marc Larrue.

APRÈS-MIDI : Midi à minuit : Pièce de théâtre : *Le sang des promesses*, trilogie de Wajdi Mouawad : les trois récits épiques de *Littoral*, *Incendies* et *Forêts*. Trois entractes sont prévus, dont un souper commun pour faire un partage.

L'encadrement pédagogique

Ce qui ressort de cet événement pluridisciplinaire, au-delà de la diversité et de la qualité des spectacles à l'affiche, est le souci de veiller à ce que l'expérience artistique des jeunes soit accompagnée d'un encadrement pédagogique de qualité. C'est d'ailleurs tout à l'honneur d'un festival international de cette envergure que de travailler en concertation avec les responsables du milieu scolaire pour valider le contenu des activités. Ainsi, quelques mois avant la tenue de l'événement, des réunions préparatoires avaient eu lieu avec les enseignants accompagnateurs, dans le but de partager les informations relatives au contenu des spectacles, aux activités pédagogiques et à la logistique du Parcours étudiant.

En parallèle, les enseignants avaient prévu dans leur planification annuelle des moments pour préparer leurs élèves au festival, l'accent étant mis sur le développement de la « compétence 3 » du domaine des Arts du programme de formation, soit l'appréciation des œuvres dramatiques et des danses de la création contemporaine. Une grille de lecture des spectacles de danse et de théâtre, remise par le FTA, faisait d'ailleurs partie intégrante du « cahier artistique » des élèves, exigé par les enseignants, afin qu'ils puissent garder des traces de leurs appréciations, commentaires personnels et analyses critiques. Très souvent, ce « cahier artistique » (ou « journal de bord ») fait partie de la dernière évaluation avant l'examen final.

D'après Lucie Tremblay, enseignante à l'École Armand-Corbeil, la préparation en classe constitue une étape essentielle, qui fait partie du Parcours étudiant. Comme « la curiosité, l'ouverture et la connaissance y sont sollicitées », cela crée un « état particulier chez le participant qui anticipe son expérience de spectateur dans le cadre du FTA ». Cet état d'esprit ne se retrouve pas dans une sortie au théâtre durant l'année scolaire, estime-t-elle. Le Parcours étudiant du FTA crée un engouement; il est attendu dans la hâte et la curiosité de découvrir des artistes qu'il serait impossible de connaître autrement. « Les élèves s'attendent à être happés dans leur énergie et bousculés par des propositions artistiques fortes », estime de son côté Sophie Côté, enseignante à l'école Saint-Louis.

Durant le festival, la préparation des jeunes aux spectacles à l'affiche se fait par le biais d'ateliers d'une durée de 90 minutes, qui ont pour but d'introduire certaines notions liées aux pratiques actuelles des arts de la scène.

Atelier préparatoire d'art dramatique

Pour préparer les élèves à la trilogie de Wajdi Mouawad, Gilles-Philippe Pelletier, responsable des ateliers de théâtre, utilise la « pédagogie de l'indirect ». Puisant ses ressources du côté de la paralittérature, il propose aux élèves de présenter en simultanéité un texte non théâtral (une lettre écrite par Mouawad à ses acteurs), et une séquence gestuelle en non-verbal avec didascalies imposées. Lors de la présentation, des séquences dramatiques parfois drôles, tragiques, incongrues ou poétiques émergent des différentes combinaisons des signes. Comme il y a parfois décalage entre ce qui est lu et ce qui est joué, un nouveau sens est construit. L'atelier permet alors de faire comprendre les effets du hasard et de l'aléatoire, qui sont très souvent utilisés dans la création contemporaine. Cette situation d'apprentissage pertinente et peu complexe a aussi l'avantage de pouvoir être aisément réinvestie en milieu scolaire.

Rencontres et ateliers pratiques avec les artistes invités

Dans le parcours des jeunes festivaliers, la rencontre avec les artistes d'ici et d'ailleurs constitue un événement unique. Ils ont l'occasion privilégiée de pouvoir suivre des ateliers avec des artistes internationaux de renom ou encore avec des artistes québécois d'avant-garde qui, bien souvent, ne font pas partie du circuit « Artistes à l'école ». En proposant des pistes d'exploration de leurs processus de création, les artistes invités plongent les élèves au cœur même de leur univers. Mieux que quiconque, le créateur peut donner accès à sa vision du monde, à son énergie et à sa sensibilité. C'est une rencontre qui marque les jeunes, et ce, quelle que soit la réception de l'œuvre.

Ainsi, quoique certains élèves aient été décontenancés par le rythme et le type de composition de *More more more... future*, ils ont été impressionnés par l'engagement politique et artistique des chorégraphes africains Salia Sanou et Faustin Linyekula, qui leur ont présenté leur approche à l'occasion d'une rencontre. Pour Linyekula, le fait de faire de la danse contemporaine dans un pays comme le Congo, où règne le désenchantement, et d'oser être optimiste, est en soi révolutionnaire! Plus que le théâtre intime des deux artistes, c'est le théâtre du monde qui est ici convoqué.

Les ateliers pratiques animés par les chorégraphes québécois Sylvain Énard et Frédérick Gravel, en principe plus proches de la réalité des festivaliers, ont également fait visiter d'autres territoires. Les élèves d'art dramatique devaient se familiariser à un langage gestuel différent de celui du théâtre ainsi qu'à un autre type d'exploration du corps, de l'espace et de l'objet. Initiative tout à fait festive de la part d'Énard, assisté par Nadine Blanchet, il a fait répéter la toute dernière séquence du *Très grand continental*, que les jeunes ont eu le plaisir de danser lors d'un rappel en compagnie de la centaine de danseurs de la troupe. L'atmosphère était explosive! Frédérick Gravel, pour sa part, après un échauffement exigeant animé par Ivana Milicevic, axé sur le contact physique et la conscience de l'espace, a enchaîné avec la création de séquences avec objets (des chaises), et de séries de déplacements inspirés plus ou moins de son *Tout se pète la gueule, chérie*. Dans chacun des ateliers, les élèves ont dû prendre des risques et vaincre une certaine pudeur. C'est ce qui s'est produit également lors de l'atelier d'arts visuels donné au Musée d'art contemporain, qui a été pour plusieurs une révélation. Bien ancré dans le contexte des pratiques actuelles en théâtre, l'encadrement pédagogique pluridisciplinaire du Parcours étudiant est, pour l'élève, source de découverte de soi tout autant que connaissance des médiums artistiques.

Côté théâtre, un groupe d'élèves a eu droit à un atelier dans la salle même du spectacle *L'effet de Serge*, du français Philippe Quesne.

Guidés par deux acteurs de *Vivarium Studio*, les élèves ont été initiés à la démarche de création de la compagnie. À la suite d'improvisations avec objets, ils ont créé leur propre microperformance d'une minute, qu'ils ont jouée sur la scène, dans le décor de la pièce. Cette plongée dans le processus de création les a emballés. Quant à l'atelier d'écriture dramatique animé par Étienne Lepage, il a également été accueilli avec enthousiasme. Le dramaturge a fait travailler les élèves à partir d'une liste de mots-contraintes que l'on devait retrouver dans les récits ou les dialogues créés. De façon paradoxale, les méthodes d'écriture contraignantes stimulent l'imaginaire de l'écrivain, ce dernier étant obligé d'emprunter des voies auxquelles il n'aurait sans doute pas songé. Les textes que les festivaliers ont lus sortaient d'ailleurs des sentiers battus.

Réception des spectacles

Les coups de cœur des jeunes ont été *Le sang des promesses*, de Mouawad, une trilogie qui conviait les festivaliers à un marathon de 12 heures, *Tout se pète la gueule, chérie*, annoncé comme étant provocateur et dont les scènes de nudité n'ont pourtant pas du tout scandalisé les jeunes, ainsi que l'iconoclaste *L'effet de Serge*, soit trois spectacles aux esthétiques très différentes.

L'environnement urbain et humain

À la longue liste des apprentissages des festivaliers, ajoutons la découverte de la ville de Montréal – pour les élèves qui habitent en région, mais aussi pour ceux de Montréal... – et l'impact de leur séjour dans les résidences, qu'ils ont trouvé très important, puisqu'il s'agissait en quelque sorte de leur première expérience en « appartement ». En un sens, le festival a constitué pour eux une sorte de rite de passage, dans lequel se sont multipliées les rencontres de toutes sortes : avec les œuvres et les créateurs de divers pays, avec d'autres formes artistiques, avec les élèves d'autres écoles, et, sur une base plus intime, avec leurs pairs, qu'ils avaient l'occasion de connaître sous un nouveau jour. Toutes ces expériences humaines, loin d'être négligeables, ont contribué à faire de ce Parcours étudiant une expérience qui les aura transformés.

Les retombées

Quelques mois après le festival, les enseignants accompagnateurs nous révèlent que leurs élèves, qui sont maintenant en 5^e secondaire, voient le théâtre et la danse sous de nouveaux angles et saisissent mieux les enjeux de la création. Leur imaginaire étant nourri, ils ont encore plus le goût de créer et d'être audacieux dans leur création. Comme quoi le Parcours étudiant du FTA agit comme un véritable catalyseur dans le cheminement artistique des adolescents qui ont la chance de participer à cet événement. Soulignons que le FTA accueille des élèves d'art dramatique et de danse de toutes les régions du Québec, qu'ils soient inscrits dans un programme optionnel ou dans un programme de concentration.

M^{me} Lucie Villeneuve est professeure en enseignement, à l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal.

1. Le Festival TransAmériques a, en 2007, remplacé le Festival de Théâtre des Amériques, qui était consacré uniquement au théâtre et se déroulait à tous les deux ans.

Des projets engagés, au secondaire, récompensés pour leur bienfaisance

Il y a ceux qui, voyant ce qui se passe dans leur milieu proximal ou plus distal, se disent qu'il faut faire quelque chose et qui passent à l'action. Bonne volonté et créativité s'allient alors afin de développer des projets aux allures diverses et aux retombées positives et inspirantes. Voici quelques exemples de tels projets scolaires couronnés d'un prix Forces AVENIR.

Forces AVENIR

Forces AVENIR [www.forcesavenir.qc.ca] a pour mission de reconnaître et de promouvoir l'engagement des élèves et du personnel scolaire au Québec. Un autre volet récompense les projets engagés, et c'est à ce dernier volet que s'attardera le présent article. Les projets soumis par les écoles s'inscrivent dans l'une ou l'autre des catégories suivantes : « Entrepreneuriat, affaires et vie économique », « Arts, lettres et culture », « Entraide, paix et justice », « Environnement », « Santé, sport et loisir », « Sciences et applications technologiques » ou encore « Société, communication et éducation ». J'ai pris connaissance de plusieurs des projets récompensés, tous aussi intéressants les uns que les autres, et je vous fais part ci-après de quelques exemples.

Des projets engagés

Jeune coop – La table des rencontres... gastronomiques

À l'école Joseph-François-Perrault (Commission scolaire de la Capitale), le projet « Jeune coop – La table des rencontres...



gastronomiques » a intégré une idée toute simple mais qui a entraîné de grandes répercussions. C'est en octobre 2004 qu'est née l'idée du projet. Trois élèves sortent du bureau de Noël Marceau, l'amateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC), en affirmant qu'il était impératif de venir en aide aux sinistrés des Gonaïves, en Haïti. Le 16 octobre 2004, une première soirée avait donc lieu, qui a accueilli 82 personnes pour un repas créole et amassé 1 300 \$ pour les victimes du sinistre. Depuis ce temps, les élèves répètent l'expérience, chaque fois pour une cause différente qu'ils ont eux-mêmes choisie.

Afin d'en connaître plus sur le projet « Jeune coop – La table des rencontres... gastronomiques » et de savoir où il en est, je communique avec Noël Marceau, qui me confirme que le projet existe toujours à l'école. En fait, ce qui a commencé comme un projet scolaire est ensuite devenu une coopérative. Depuis 2004, l'expérience a été renouvelée chaque année et en est donc à sa sixième édition. J'apprends alors que, 57 298 \$ plus tard, la coopérative a à ce jour contribué à 32 causes. Parfois, ce sont des causes locales qui en auront bénéficié, notamment l'organisme Portage (traitement de la toxicomanie), la Société Alzheimer, la Maison des femmes de Québec (venant en aide aux femmes et enfants victimes de violence conjugale) ou la Maison des jeunes du village Wendat (huron).

D'autres fois, ces contributions s'envolent vers des horizons plus lointains. Ce sont des enfants palestiniens, un orphelinat roumain ou chinois, une léproserie au Niger ou des victimes du tsunami au Sri Lanka qui les reçoivent. La coopérative aura aussi soutenu la construction d'une école au Laos et de deux puits d'eau potable en Inde. Chaque année, on conserve les fonds d'un ou deux repas en banque, en cas de sinistres auxquels il faudrait réagir d'urgence. Ce fut le cas lors des inondations en Gaspésie et des séismes en Haïti. Lorsque je questionne M. Marceau au sujet des retombées du projet (outre bien sûr les contributions monétaires), il me parle alors de l'ouverture des jeunes sur le monde, de la collaboration avec une école primaire qui vient aider à servir lors des soupers, puis du fait que cette école primaire ait justement décidé d'emboîter le pas en organisant elle-même des soupers bénéfiques. L'engagement se transmet. Il me raconte aussi comment des stages à l'international d'anciens élèves de l'école ont ainsi été financés et du fait que certains jeunes ont choisi de faire carrière en hôtellerie, par exemple. Lors de ces soupers où l'on propose des mets aux saveurs variées, l'organisme appuyé vient présenter sa mission et la raison d'être de la soirée. Les élèves ainsi que les personnes qui prennent part à ce souper bénéfique peuvent alors découvrir ou redécouvrir la cause en question. Par ailleurs, les élèves sont souvent touchés de recevoir des échos des projets qu'ils soutiennent : un « merci pour notre puits » qui arrive de loin, ou une photo d'inconnus qui leur sourient. Ce projet est donc un bel exemple de tour du monde culinaire et solidaire.

C.E.R.F. (Comité environnemental révolutionnaire et formidable)

L'Externat Sacré-Cœur, une école privée de Rosemère, a lui aussi tout un menu à nous proposer. Il s'agit d'actions environnementales qu'il est possible de mener au cœur de son milieu de vie. Le C.E.R.F. a réussi à mettre en œuvre diverses initiatives, telles que la récupération (de cellulaires, de cartouches d'encre, de piles, de disques compacts) et le remplacement de la vaisselle jetable de l'école par de la vaisselle

réutilisable. En ce qui a trait au déroulement des activités du C.E.R.F., Guillaume Couture, élève de 4^e secondaire, affirme : « Au début, plusieurs élèves bénévoles devaient veiller à la bonne marche du projet; maintenant, c'est de l'acquis. Tout le monde fait sa part. » À cela s'ajoute aussi la collecte de matériel scolaire pouvant avoir une seconde vie en République dominicaine, la récupération de jouets, et la distribution d'arbres d'espèces indigènes. Tout cela a commencé alors que Nicole Marcouiller, enseignante de science et technologie, a invité ses élèves à faire un exposé sur les téléphones cellulaires et les répercussions environnementales de ces appareils. Certains élèves ont ensuite décidé de former un comité. Le projet a réellement fait boule de neige et les résultats sont tangibles : les déchets générés par l'école ont été réduits des deux tiers! J'ai eu l'occasion de parler avec M^{me} Marcouiller, qui m'a expliqué que le comité existe depuis 2006 et que, d'année en année, certains projets sont reconduits; par exemple, depuis deux ans, on fait une plantation d'arbres près de la rivière. Cette année, pour la première fois, le comité a même décidé de pousser plus avant sa recherche de solutions en faisant un sondage à l'échelle de l'école. Ce dernier visait à déterminer quels projets les élèves souhaitaient le plus voir prendre forme et dans lesquels ils seraient prêts à s'impliquer en tant que bénévoles. Au moment de notre rencontre, les données n'avaient pas toutes été compilées, mais déjà on savait que l'on souhaitait répéter la plantation et la distribution d'arbres, la collecte de jouets et le grand ménage du terrain de l'école (projet pris en charge par les élèves de 3^e secondaire). Le comité, qui a déjà beaucoup évolué durant ses quatre années d'existence, vise des sommets encore plus hauts pour l'an prochain. Il invitera chaque groupe-classe avec son titulaire à réaliser un projet. « Ainsi, on mise sur la perception que l'environnement, c'est l'affaire de tous, et pas seulement du comité environnemental », affirme M^{me} Marcouiller. Puis elle ajoute : « En fait, on sent déjà le changement dans l'école... J'ai eu beaucoup de commentaires de mes collègues disant qu'ils ont changé leur façon de faire par rapport à ceci ou cela. C'est vraiment un projet qui a impliqué beaucoup de gens; les élèves du comité, bien sûr, mais aussi des bénévoles, ainsi que des enseignants. »

Une chanson pour faire une différence



Comment les élèves de la Polyvalente Saint-Jérôme (Commission scolaire de la Rivière-du-Nord) ont-ils, pour leur part, décidé de s'impliquer? Par le don de chansons à des organismes. Dans le cadre du projet « Une chanson pour faire une différence », des élèves de 4^e secondaire se sont en effet réunis pour écrire des textes et composer la musique de chansons qui pourraient ensuite être offertes à un organisme



de leur milieu. Dans leur cours d'anglais, ils apprennent la langue en découvrant de nombreux organismes de leur région. Certains élèves avaient exprimé qu'ils seraient prêts à soutenir ces organismes d'une façon ou d'une autre et un jour, ils ont décidé de mettre cette idée en pratique. Écriture, composition musicale et dessin de pochettes de disque étaient alors mis à profit afin de proposer quelques chansons dont une sera retenue et offerte à l'organisme choisi : un bel exemple de générosité créative.

Afin de savoir où en est ce projet, je m'entretiens avec Caroline Côté, enseignante de français à la Polyvalente Saint-Jérôme. Le projet se poursuit à l'école. Toutefois, il a pris des couleurs différentes. « On ne compose plus de chansons, malheureusement, mais toutes les autres étapes ont été maintenues. Les élèves découvrent toujours ces organismes; le quoi, le comment, le pour qui et le pourquoi de ces derniers. Ils apprennent ainsi quelles sont leurs missions, parfois par l'entremise de vidéos qui leur sont présentées. Par la même occasion, ils sont sensibilisés à diverses causes. ». Ensuite, ils discutent en groupe pour faire le choix de l'organisme à aider. Toutes les causes seraient évidemment valables, mais il faut choisir. Plus de 40 organismes sont explorés par ce projet, autant ceux qui travaillent localement que ceux qui œuvrent à plus grande échelle, notamment : *Ici par les arts* (projet de raccrochage par les arts),

Le coffret (organisme travaillant auprès des immigrants locaux), *Rêves d'enfants* (réalisation du rêve d'enfants atteints d'une maladie qui menace leur vie), *LEUCAN* (aide aux enfants atteints de cancer et à leur famille) et la *Fondation Mira* (accroître l'autonomie des personnes handicapées en leur fournissant des chiens-guides). M^{me} Côté a pu observer des retombées intéressantes tout au long de ce projet. Lors d'une foire à l'école, une vingtaine d'organismes se sont déplacés. Adoptant l'approche orientante, les élèves devaient s'informer auprès de chacun pour savoir à quels types d'intervenants on avait recours, comment on pouvait s'impliquer si on désirait faire du bénévolat, etc. Certains jumelages de bénévolat ont ainsi été établis. « Les organismes étaient étonnés et emballés de constater que les jeunes étaient déjà au courant de leur mission. Et lorsque les élèves se présentaient à leur stand, c'était en connaissance de cause et parce que la mission de cet organisme les intéressait », affirme Caroline. Le projet a rejoint 400 jeunes, soit 13 groupes de 4^e secondaire des programmes de français, d'anglais et de musique. M^{me} Côté termine l'entrevue en disant être vraiment fière des jeunes : « On dit souvent que les jeunes ne sont pas intéressés par le communautaire ou qu'ils ne s'y impliquent pas; pourtant, tous y ont trouvé leur compte. En fait, tout le monde est touché par quelque chose, que ce soit le cancer, la violence faite aux femmes ou tout autre problème. Les jeunes ont fait preuve d'une belle ouverture envers leur communauté et ont été très valorisés. »

Conclusion

Le présent texte n'a présenté que quelques projets. Plusieurs autres auraient pu être soulignés et admirés pour leur créativité et leurs effets



bénéfiques. Par exemple, à l'école Regina Assumpta (école privée), une enseignante d'arts plastiques et ses élèves ont réalisé le projet « C'est à toi de jouer! ». Ils avaient fabriqué une série de pictogrammes devant permettre de mieux communiquer avec des enfants autistes et inciter ces derniers à faire de l'activité physique puis à participer au *Défi sportif de Montréal*. Ailleurs, le projet de l'École secondaire de la Seigneurie (Commission scolaire des Premières-Seigneuries), invite les élèves à créer toute une chaîne de bonnes actions envers d'autres élèves, selon le principe « Passez au suivant ». Tous ces projets témoignent de la différence que les écoles peuvent faire dans leur communauté ou ailleurs dans le monde. Que ce soit par les arts, la science, les lettres ou la gastronomie, au profit de sa santé, de l'environnement, de ses collègues, d'organismes de son milieu ou par solidarité internationale, toutes les combinaisons sont bonnes lorsqu'on s'implique pour améliorer les choses autour de soi.

J'aimerais remercier Marie-Ève Malouin, directrice du programme Forces AVENIR au secondaire, ainsi que les personnes interviewées, responsables de ces projets et qui, avec leurs jeunes, font une différence dans leurs milieux.

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

L'éthique dans la formation à l'enseignement : quelques repères et opportunités

Daniel Brassard et Renaud Gagnon

Dans l'avis¹ qu'il adressait en 2004 au ministre de l'Éducation, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) faisait des recommandations aux universités à l'effet de considérer la dimension éthique dans la formation initiale à l'enseignement. Entre autres, il invitait les universités à veiller à ce que la compétence éthique soit prise en considération dans les programmes de formation initiale et, qu'à cette fin, elles s'assurent que les conditions d'apprentissage des étudiants ainsi que les approches et les stratégies pédagogiques retenues favorisent l'émergence de la préoccupation éthique, la création de lieux de débats d'ordre pédagogique, disciplinaire et didactique et s'assurent de son approfondissement au cours des stages, des séminaires de stages et des autres activités pédagogiques rattachées à la formation pratique.

Étant personnellement et particulièrement intéressés par l'éthique dans l'exercice de la fonction enseignante et impliqués directement dans la formation à l'enseignement à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), nous avons créé quelques opportunités visant à y intégrer la dimension éthique en nous guidant sur certains points de repère explicités et communiqués aux étudiants concernés. Les quatre repères auxquels nous faisons référence sont les suivants : la justification de ses actes en tant qu'enjeu de la dimension éthique de la fonction enseignante, le nécessaire professionnalisme de l'enseignant, la compétence éthique *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions* et la place de l'éthique dans le Programme de formation de l'école québécoise.

Comme notre but est justement d'identifier ces points de repère et de relever les occasions qui se sont révélées profitables pour les concrétiser auprès des étudiants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP), nous décrivons chacun des repères et nous y ajoutons les occasions favorables à leur insertion réelle dans la formation à l'enseignement. À propos de ces occasions, il importe de prendre en considération qu'elles sont inscrites selon le repère sur lequel elles se fondent principalement. Il est bien entendu qu'elles peuvent concerner plus d'un repère, voire même l'ensemble des repères identifiés.

Considérant que l'éthique prend une place importante dans l'exercice de la fonction enseignante, nous croyons que les enseignants en exercice, les étudiants en formation à l'enseignement, les directeurs d'école ainsi que les administrateurs des commissions scolaires pourront constater à quel point il est nécessaire de s'en préoccuper. Nous pensons aussi qu'ils pourront observer comment l'université le fait, en proposant à ses étudiants des activités spécifiques.

De plus, comme nous le signalons à propos du quatrième repère, la présence de la dimension éthique dans le Programme de formation de l'école québécoise² rend nécessaire d'aborder un ensemble de concepts et de démarches de réflexion, de délibérations et de prises de décision qui la concernent pour accompagner efficacement les élèves dans le développement de leur jugement critique.

Il importait de commencer quelque part

Tout d'abord, nous jugions utile de préciser le sens de certains concepts clés. Ainsi, « il est d'usage de parler de *morale* pour désigner un système de normes qui régit le fonctionnement d'une communauté et de désigner par *éthique* la visée intentionnelle qui sous-tend chacun de nos actes³ ».

L'éthique, parce qu'elle concerne les actions, les façons d'agir et la manière de régler notre vie personnelle et sociale, oblige à un réel devoir d'imputabilité de la personne agissante dans un ensemble social donné, comme le sont la classe et l'école où l'enseignant travaille. Cette conception de l'éthique, combinée à un ensemble de situations problématiques de manquements graves à l'éthique professionnelle, a conduit les responsables du module du BÉPEP à mettre en place un comité de travail sur l'engagement professionnel dans l'enseignement. Des représentants des étudiants, deux professeurs et un chargé de cours ont constitué ce comité en lui donnant les mandats de circonscrire, avec la plus grande clarté possible, le champ de l'éthique appliquée à l'enseignement et de déterminer les activités que l'on pourrait offrir aux étudiants pour les sensibiliser à la place et à l'importance de l'éthique dans l'exercice de la profession enseignante.

Comme de nombreuses questions ont été soulevées au comité, que les échanges s'y sont multipliés, que des collègues d'autres programmes de formation s'y sont joints sporadiquement, la nécessité de créer un événement de partage sur l'éthique a émergé. C'est ainsi qu'un colloque concernant spécifiquement l'éthique dans l'enseignement a été la première activité importante organisée. Lors de cet événement, tous les étudiants des quatre années du baccalauréat ont pu entendre trois exposés destinés à clarifier des concepts tels que la morale, la déontologie, les valeurs et d'autres notions liées à l'éthique dans l'enseignement.

Lors des échanges qui ont suivi entre les étudiants, ceux-ci ont eu l'occasion de réfléchir aux concepts présentés, de s'en donner une compréhension explicite et même de proposer des projets, dont la révision de la *Déclaration d'engagement professionnel des étudiants en formation à l'enseignement* que nous commentons au premier point de repère qui suit.

1. Un enjeu de la dimension éthique : la justification de ses actes

Les conduites de l'enseignant au regard de l'autre (ses élèves et leurs parents, ses collègues, le directeur de l'école et les divers autres intervenants) doivent être cohérentes. Pour cela, il doit les fonder sur un ensemble de valeurs communes pour justifier adéquatement les décisions qu'il a à prendre dans l'exercice de sa fonction.

Parmi les valeurs concernées, il en est qui sont fondamentales : la justice, l'égalité et l'équité; à ces dernières, il y a lieu d'en ajouter trois autres que l'on peut qualifier d'instrumentales, soit la cohérence, la rigueur et la transparence. Toutes ces valeurs ont fait l'objet d'une réaffirmation et d'une mise en contexte par le ministre de l'Éducation⁴.

D'autres valeurs méritent également d'être considérées comme essentielles pour un agir éthique dans l'enseignement⁵. Elles s'incarnent dans l'ensemble pédagogique : le jugement, l'humilité de reconnaître les limites de son savoir, le courage d'aller à l'encontre des idées reçues, l'impartialité, l'ouverture d'esprit, l'empathie, l'enthousiasme et l'imagination⁶.

Les discussions tenues lors des travaux du comité sur l'engagement professionnel dans le contexte du BÉPEP ont entraîné la révision

complète de la *Déclaration d'engagement professionnel des stagiaires en enseignement*⁷, un document que chaque étudiant devait signer avant le premier de ses quatre stages. Comme on l'avait constaté à plusieurs reprises, cette démarche tombait rapidement dans l'oubli pour la majorité des étudiants si aucun rappel n'était fait.

Étaient mentionnées dans cette déclaration, des valeurs professionnelles comme la confidentialité des informations relatives à l'élève, l'utilisation d'un langage approprié, la propriété intellectuelle et les droits d'auteur, ainsi que des valeurs personnelles concernant l'équité, le respect de l'élève et les relations entre le stagiaire et l'enseignant associé.

Cette déclaration est devenue la *Déclaration d'engagement professionnel des étudiants en formation à l'enseignement* et le conseil du Module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire l'a adoptée officiellement en 2006. Comme son nouveau titre l'indique, elle ne concerne plus seulement les activités liées aux stages en milieu scolaire; elle couvre toutes les activités proposées au programme de formation à l'enseignement : cours, travaux, stages, entrevues, projets, études de cas et autres, et on y précise les valeurs et les normes destinées à réguler les conduites professionnelles de l'étudiant à l'égard des élèves, des enseignants, de ses pairs, des professeurs, des superviseurs de stage et de toute autre personne.

Comme « une enseignante ou un enseignant doit être en mesure de justifier ses actes » (COFPE 2004 : 23), la déclaration constitue un cadre de référence éthique qui permet à l'étudiant en formation à l'enseignement de se positionner de façon réfléchie dans le quotidien de son développement professionnel.

Par ailleurs, à l'Université du Québec à Chicoutimi, une autre opportunité d'étude et de réflexion sur la dimension éthique et les valeurs qui balisent la profession enseignante a été offerte aux étudiants dans au moins trois cours du programme menant au BÉPEP, soit *Projet pédagogique de formation* (offert dès la première session), *Gestion éducative de la classe et climat d'apprentissage* (offert à la deuxième session) et *Éthique et enseignement* (offert à la cinquième session).

Le premier de ces cours invite particulièrement les étudiants à l'étude de la dimension éthique et des valeurs à partir de cas réels vécus dans l'enseignement.

2. Le professionnalisme de l'enseignant

La relation entre l'enseignant et ses élèves comprend une part d'affectivité qui s'exprime simultanément avec le pouvoir qui prend la forme d'une influence morale ou d'une autorité de savoir d'autant plus importante que les élèves sont jeunes, comme c'est le cas à l'éducation préscolaire et à l'enseignement au primaire.

Pour cette raison, l'étudiant en formation à l'enseignement ne serait jamais trop bien préparé pour poser un regard éthique empreint de vigilance sur sa pratique et sur ses propres rapports avec ses élèves. Il relève du professionnalisme de l'enseignant d'exprimer avec force et clarté son engagement envers ses élèves, d'être habile dans le choix des moyens utiles à leur réussite et de se montrer capable d'en répondre en toutes circonstances. Bref, l'enseignant doit bien posséder les arguments qui lui font prendre une décision et être en mesure de les expliquer publiquement.

Lors du colloque dont nous avons parlé plus haut, les participants ont également pu obtenir des réponses à trois questions très importantes à propos du professionnalisme de l'enseignant :

- Qu'est-ce qu'un enseignant professionnel?
- À quoi s'engage un enseignant qui se dit professionnel?
- Que peut-on attendre d'un enseignant professionnel?

Là encore, les étudiants ont pu amorcer une réflexion sur ce qui les attendait dans l'exercice de leur profession. L'évaluation par questionnaire a révélé un taux de satisfaction de 99 %, à la fois pour l'intérêt envers le sujet et pour la présentation qui en a été faite. De plus, pour contribuer de façon très particulière au développement par les étudiants de cette habileté à identifier les arguments justifiant une décision, on organise des débats portant sur des sujets liés à la pratique de l'enseignement durant l'un des premiers cours de leur programme de formation (*Projet pédagogique de formation*) et du cours *Éthique et enseignement*, qui est offert en 3^e année.

3. Une compétence professionnelle

En 2001, le ministère de l'Éducation a défini douze compétences professionnelles attendues au terme de la formation à l'enseignement⁸. Parmi celles-ci, il en est une qui concerne directement la dimension éthique dans l'enseignement : *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions*.

Pour décrire ce que cette compétence implique dans le contexte de la classe, on fait référence aux propos suivants de Denis Jeffrey :

« Celle-ci évoque la capacité de construire une position morale, d'en discuter, de décrire un problème de morale, de mettre en place les règles d'une saine discussion, de rechercher des principes et des valeurs qui fournissent le fondement des lois qui nous régissent, de travailler à l'acceptation et à la reconnaissance de tous les individus quelles que soient leurs différences, de réfléchir sur la meilleure forme de gouvernement, la meilleure justice, la ritualisation de la violence, de problématiser les convenances, les règles de conduite et les normes sociales, de chercher à justifier les décisions d'action, de s'interroger sur les questions qui touchent à l'obligation et à la contrainte⁹. »

En souhaitant que le futur enseignant fasse le pari de l'éducabilité des élèves qui lui seront confiés et qu'il sache exercer l'autonomie professionnelle qui sera la sienne, la compétence est décrite en huit composantes¹⁰, dont les suivantes : discerner les valeurs en jeu dans ses interventions, respecter les aspects confidentiels de sa profession et éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues.

Cette compétence se trouve maintenant inscrite dans la plupart des plans de cours du BÉPEP, selon la volonté de réelle intégration de la compétence dans les diverses activités de formation que manifeste le conseil du Module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. On cherche à y mettre en évidence le plus possible l'influence que chacun des cours peut entraîner dans le développement d'un agir éthique et responsable.

4. L'éthique dans le programme de formation de l'école québécoise

Le Programme de formation de l'école québécoise reconnaît la nécessité de développer chez tous les élèves du Québec des compétences transversales regroupées en quatre ordres : intellectuel, méthodologique, personnel et social, et de la communication.

Parmi les compétences transversales d'ordre intellectuel, on trouve celle concernant l'exercice par l'élève de son jugement critique. À cet égard, on mentionne en particulier qu'un parcours scolaire réussi devrait faire en sorte que les connaissances acquises par l'élève lui servent à comprendre le monde dans lequel il évolue et le guident dans ses actions¹¹.

Nous nous trouvons ici très près du domaine de l'éthique, quand celle-ci concerne la visée intentionnelle qui sous-tend chacun de nos actes. D'une façon concrète, par ailleurs, on dénombre le mot *éthique* treize fois dans ce programme de formation, dont onze fois comme déterminant, où il est accolé aux noms *plan, repères, enjeux, aspects, jugement, sens, dimension, critères*, et dans l'expression *questions d'ordre éthique*.

À titre d'exemple, dans l'énoncé même de la composante *Construire son opinion*, on lit :

« Cerner la question, l'objet de réflexion. En apprécier les enjeux sur le plan logique, éthique ou esthétique. Remonter aux faits, en vérifier

l'exactitude et les mettre en perspective. Explorer différentes options et points de vue possibles ou existants. S'appuyer sur des repères logiques, éthiques ou esthétiques. Adopter une position¹². »

Il faut noter que les données ne tiennent pas compte du programme d'éthique et de culture religieuse¹³ qui est venu s'ajouter en mai 2008. Il est intéressant cependant de relever dans ce programme qu'on y fait le choix entre éthique et morale et de comprendre ce qu'il vise pour l'élève.

« Le choix de parler d'éthique plutôt que de morale souligne la priorité que l'on accorde à l'examen par les élèves des valeurs et des normes qui sous-tendent, dans diverses situations, les conduites humaines. Tout en cherchant à former des individus autonomes, capables d'exercer leur jugement critique, cette formation a aussi pour objectif de contribuer au dialogue et au vivre-ensemble dans une société pluraliste.

[...] Dans ce programme, la formation en éthique vise l'approfondissement de questions éthiques permettant à l'élève de faire des choix judicieux basés sur la connaissance des valeurs et des repères présents dans la société. Elle n'a pas pour objectif de proposer ou d'imposer des règles morales, ni d'étudier de manière encyclopédique des doctrines et des systèmes philosophiques¹⁴. »

Comment un futur enseignant pourrait-il aider ses élèves en ces objets d'apprentissage sans une préparation minimale en éthique? Cela pose, à tout le moins, un ensemble d'exigences nouvelles¹⁵ pour tout enseignant quant à certaines attitudes à démontrer, que ce soit la réserve à manifester dans l'expression de ses croyances personnelles et de ses points de vue ou la pratique d'un questionnement mettant en évidence des valeurs comme l'ouverture à la diversité, le respect des convictions, la reconnaissance de soi et des autres ainsi que la recherche du bien commun.

En conclusion

Nous demeurons conscients que toutes les opportunités offertes (communications lors du colloque, échanges dans les cours, étude de la *Déclaration d'engagement des étudiants en formation à l'enseignement*, débats sur des situations courantes dans l'enseignement, etc.) aux étudiants du programme menant au BÉPEP, à l'UQAC, ne couvrent pas toute la dimension éthique et tous les enjeux qui la concernent. D'autres activités d'étude et de réflexion sont certes nécessaires, comme le propose le COFPE, dont des débats d'ordre pédagogique, disciplinaire et didactique, des colloques, et des ateliers sur des thématiques particulières telles que l'exercice de l'autorité dans l'enseignement ou les valeurs de l'enseignant et celles des parents et des élèves.

Cependant, nous demeurons convaincus que les repères que nous avons identifiés méritent de continuer de fonder et de baliser les efforts à y consacrer, en gardant le cap sur la démonstration par l'étudiant d'un très bon niveau de maîtrise de la compétence *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions*.

M. Daniel Brassard est chargé de cours au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi et doctorant en éthique, et M. Renaud Gagnon est professeur au même département.

1. COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE), *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*, 2004, p. 45-46.
2. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, 2001b.
3. P. MEIRIEU, « Éduquer : un métier impossible? ou Éthique et pédagogie », *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 1, septembre 1992, p. 32.
4. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique d'évaluation des apprentissages : Formation générale des jeunes – Formation générale des adultes – Formation professionnelle*, 2003, p. 9.
5. COFPE, *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*, 2004, p. 20.
6. Selon William HARE, « What makes a good teacher : reflexion on some characteristics central to the educational enterprise », London (Ontario), The Althouse Press, 1993, cité par Christiane GOHIER, « Mise en échec de la séduction », dans Clermont GAUTHIER et Denis JEFFREY, *Enseigner et séduire*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1999, p. 131-132.
7. Document adopté par l'Université du Québec à Chicoutimi, précisant à l'intention du stagiaire des règles générales destinées à maintenir des normes élevées en matière de conduite professionnelle et de responsabilité morale à l'égard des élèves et des collègues de travail.
8. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, 2001a, p. 131.
9. D. JEFFREY, *La morale dans la classe*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1999, p. 85.
10. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, 2001a, p. 132-133.
11. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, 2001b p. 120.
12. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise*, p. 21.
13. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Programme d'éthique et de culture religieuse*, Québec, 2008.
14. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Programme d'éthique et de culture religieuse*, 2008, p. 277.
15. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Programme d'éthique et de culture religieuse*, 2008, p. 277.

Depuis plusieurs années, le concept de différenciation fait sa place dans les écoles, autant pour les élèves que pour les enseignantes et les enseignants. C'est dans cet esprit qu'on assiste à l'exploration de différentes modalités de formation continue, dont l'accompagnement d'une enseignante ou d'un enseignant, d'une équipe à l'intérieur d'un cycle, d'une équipe-école ou même de quelques équipes-écoles. Cette modalité, comparativement à celle d'une formation du type « offre de services », place le *sujet-enseignant* sur le même plan que l'*objet-discipline*. L'accompagnement devient alors un moyen pour développer la pratique professionnelle des enseignantes et des enseignants, c'est-à-dire leur savoir d'action en classe dans une discipline qui inclut un savoir nécessaire au développement des compétences des élèves telles qu'elles sont énoncées dans les programmes d'études du ministère. C'est dans cet esprit que nous, respectivement conseillère pédagogique de français et enseignante au 1^{er} cycle du primaire, travaillons depuis trois ans.

Dans le présent article, nous allons vous décrire notre travail en classe et citer des écrits théoriques qui viennent éclairer cette expérience. Nous allons dresser une synthèse du cheminement accompli, vous expliquer nos actions et enfin, décrire notre conception de la formation continue. Voilà un écrit qui s'adresse à la fois aux enseignantes et aux enseignants, aux conseillères et conseillers pédagogiques, ainsi qu'aux cadres scolaires à la recherche de modalités de formation continue efficaces à long terme.

Cheminement

Notre expérience de formation continue est devenue très vite une association professionnelle entre une conseillère pédagogique de français et une enseignante du 1^{er} cycle qui avaient des préoccupations complémentaires : expérimenter l'apport des manipulations syntaxiques dans diverses activités langagières avec des élèves du 1^{er} cycle et trouver des moyens d'améliorer l'apprentissage de l'orthographe des mots et le transfert de ces connaissances en écriture chez les élèves. Tout en tenant compte de notions de langue, notre travail s'est inscrit dans une préoccupation de didactique de la production écrite, une didactique orientée d'une part par un souci de développement de nouvelles pratiques, et d'autre part, par la résolution des problèmes devenus embarrassants dans la classe. Nous nous retrouvons bien dans les propos de Sylvie Plane, qui décrit la didactique de l'écriture comme une discipline qui « apporte ses compétences en matière d'analyse des essais et erreurs, de recueil de données en milieu naturel, et d'observation du développement des capacités scripturales¹ ».

Persuadées toutes les deux de l'importance de traiter autant l'action orientée vers l'enseignement et l'apprentissage de la discipline que la discipline elle-même, nos actions ont été concentrées dans un premier temps sur la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue plutôt que sur la connaissance fine de la grammaire actuelle, et sur une réflexion sur cet agir. Ce choix n'excluait nullement les discussions sur la langue; au contraire, il donnait un but didactique à nos discussions, car celles-ci servaient à mieux soutenir la résolution des problèmes rencontrés dans l'enseignement et à expliquer les apprentissages des élèves. Quoique nous étions influencées par les travaux de nombreux chercheurs portant sur l'enseignement grammatical, la construction du savoir ou l'accompagnement dans le changement, notre travail n'a jamais consisté à appliquer une technique en particulier. Il s'est plutôt orienté à trouver une adaptation nécessaire des résultats décrits par ces chercheurs pour nous permettre de résoudre les problèmes en classe.

La centration sur l'agir en classe nous a conduites à modifier nos interventions, auprès des élèves pour l'enseignante, et également auprès de l'enseignante pour la conseillère pédagogique. Nous avons laissé toutes les deux beaucoup de place à l'apprenant, élève ou enseignante selon le cas, expérimenté la régulation et l'étayage, et conservé des traces de l'action en classe avec les élèves et des réflexions après la classe avec l'enseignante.

Jusqu'à présent, nos actions-réflexions nous ont montré entre autres l'importance et la place d'un soutien étalé dans le temps et les répercussions d'un étayage varié. Par exemple, inciter un élève de 1^{re} année à dire² sur quoi il s'appuie pour justifier son choix de graphie du mot *bateau* l'amène à expliquer que la graphie *eau* – contrairement à *au* – se retrouve habituellement à la fin d'un mot. Questionner l'enseignante sur ce qu'elle a trouvé le plus difficile dans la mise en place d'une activité de découverte du concept de l'adjectif lui permet de verbaliser et de prendre conscience du fait qu'elle est très influencée par ce qu'elle connaît de ce concept; elle doit ainsi faire fi de ses connaissances lorsqu'elles relèvent plus de la grammaire traditionnelle que de la grammaire actuelle.

Actions et régulation

Pour favoriser l'accompagnement dans l'action, nous avons concentré nos rencontres dans les plages horaires qui offraient une période en présence des élèves, suivie d'une autre période où l'enseignante et la conseillère pédagogique bénéficiaient d'un temps d'échange pour réfléchir, revenir sur l'action et planifier la prochaine intervention. Cette ouverture à accompagner à la fois les élèves et l'enseignante dans l'action nous ont placées souvent devant des situations imprévues et nous ont amenées à modifier les rôles auxquels nous étions habituées : l'enseignante a laissé beaucoup plus de place aux élèves, les soutenant dans leur évolution vers la construction des concepts et la mise en place de stratégies; la conseillère pédagogique, travaillant dans le même sens, a limité ses interventions auprès des élèves. Elle a choisi de prendre quelques instants en cours d'action en classe pour discuter avec l'enseignante lorsqu'un problème se présentait, la laissant reprendre l'animation avec ce qu'elle comprenait, modélisant rarement une intervention et conservant un temps pour faire le retour sur ce qui venait d'être vécu en classe.

Rapidement, nous avons éprouvé le besoin de garder des traces de toute cette action avec les élèves, pour ne rien manquer du développement de leurs capacités et de l'intervention de l'enseignante, ainsi que des réflexions avec la conseillère pédagogique, afin de soutenir son intervention et réfléchir sur l'accompagnement mis en cause. Un journal de bord a permis de consigner différentes informations : le contenu des leçons planifiées et la réflexion suite à l'action; les idées à retenir, mais non encore expérimentées; les moyens envisagés pour favoriser le transfert en écriture. Puis, au fur et à mesure des rencontres, le besoin d'aller plus loin que la consignation d'informations dans le journal de bord nous a amenées à utiliser, pour reprendre les termes de Shaön, des moyens de réflexion sur la « pensée-en-action » : observation de l'action; enregistrement d'observations, « de manière que l'on puisse revenir en arrière et revoir »; réflexion sur les enregistrements de l'observation; description de l'action représentant le savoir ou la réflexion en cours d'action; réflexion sur la description³. Il s'agit d'une réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action. Nous avons donc des transcriptions des discussions en classe, des enregistrements audio et d'autres documents audiovisuels des séances dans la classe et après la classe.

Toujours dans un esprit de réflexion et de régulation, nous avons pris le temps de faire la synthèse de nos actions et de les communiquer dans des ateliers, lors de congrès. Ainsi, nous avons toutes deux eu l'occasion d'exposer notre travail à la critique de nos pairs. De nouveaux contacts ont été établis et des échanges ont eu lieu depuis ce moment.

Formation vers une professionnalisation

Notre association existe encore et se poursuit toujours, car elle est devenue une occasion permanente de cheminement professionnel. Elle nous a permis de nous rapprocher de ce que Gohier, Chevrier et Anadón appellent, en formation initiale des enseignants, une *posture de coopération*, dans laquelle sont développés les deux pôles de l'identité professionnelle de l'enseignant et l'interactivité entre les partenaires. Il s'agit d'une posture pédagogique « qui favorise l'identification en proposant des modèles sans coercition et favorise l'identification en suscitant l'autonomie et l'affirmation de soi sans le laisser-faire⁴ ».

Mais c'est dans les propos de Gaston Mialaret que nous retrouvons la finalité de notre travail : « Une formation actuelle des enseignants ne peut plus se limiter à de vagues discours sur la fonction éducative ou à la présentation des méthodes, techniques et procédés utilisés. Si l'on veut que l'éducateur de demain soit réellement un individu capable de penser son travail en termes nouveaux, il faut l'habituer à analyser son action en vue d'un dépassement perpétuel et lui permettre de trouver de nouvelles solutions aux nouveaux problèmes qui se posent – et qui se poseront de plus en plus – à lui⁵. »

M^{me} Jocelyne Cauchon est consultante en didactique du français et M^{me} Élise St-Amour est enseignante de 1^{re} année à l'école Notre-Dame-de-la-Paix, à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

1. S. PLANE, « Singularités et constantes de la production d'écrit – L'écriture comme traitement de contraintes », dans J. LAFONT-TERRANOVA et D. COLIN, *Didactique de l'écrit – La construction des savoirs et le sujet-écrivain, Actes de la journée d'étude du 13 mai 2005*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2006, p. 33-55.
2. GROUPE ORAL-CRÉTEIL, *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris, Hachette éducation. – [Le rôle de l'enseignant : 1. L'Étayage], 1999, p. 173-186.
3. D. A. SHAÛN, « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique », dans J.-M. BARBIER (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, p. 201-222.
4. C. GOHIER, J. CHEVRIER et M. ANADÓN, « La formation des maîtres au temps des réformes : l'identité professionnelle revisitée par la posture pédagogique », 16^e chapitre, dans D. BIRON, M. CIVIDINI et J.-F. DESBIENS, *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2005, p. 281-298.
5. G. MIALARET, « Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation », dans J.-M. BARBIER (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, p.161-187.

Mobilisation croissante autour des troubles d'apprentissage

Paul Francoeur

En mars 2010, à l'occasion de son 35^e anniversaire, l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA) a tenu un congrès annuel de qualité exceptionnelle, sous le thème performatif « Ensemble, nous réussissons! ».

Les troubles d'apprentissage touchent plus de 700 000 Québécois. Au cours des dernières décennies, ces handicaps peu visibles ont fait l'objet d'une recherche intensive, suivie d'expériences et d'interventions diversifiées dans les milieux scolaires, dans une concertation de plus en plus étroite regroupant des parents, des enseignants de divers ordres, des professionnels de l'éducation, de la santé et des services sociaux, ainsi que des chercheurs. L'État investissait déjà des sommes considérables pour soutenir ce mouvement, sans parvenir encore à combler tous les besoins et les attentes.

En 1966, à l'instigation d'un groupe de parents de Montréal, l'AQETA était créée pour assurer la promotion et la défense collective des droits des nombreux enfants et adultes affectés de quelque façon par ce dysfonctionnement qui, par ailleurs, n'a pas empêché Léonard de Vinci, Winston Churchill, Virginia Woolf, Steven Spielberg et tant d'autres de parvenir à de grands accomplissements. Parmi les moyens d'action, l'association a privilégié l'organisation d'un congrès annuel d'envergure, qui constitue maintenant pour les divers partenaires un carrefour d'échange fécond et de stimulation énergisante.

Le 35^e congrès, tenu à Montréal du 24 au 26 mars 2010, a rassemblé plus de 2 000 participants qui se pressaient dans 44 ateliers animés par 134 experts de tous les horizons de la recherche et de l'expérimentation novatrice. Cinquante exposants présentaient aussi leurs nouveaux produits et services, dont la gamme s'élargit sans cesse grâce aux progrès des techniques et des technologies.

Assumer une mission impossible

En conférence d'ouverture, Guy Bourgeault, professeur à l'Université de Montréal, proposait à l'assemblée de prendre un peu de hauteur par rapport aux défis accablants d'un pesant quotidien et d'inscrire la réflexion sur la mission dans une large et profonde perspective.

« Accueillir tous les enfants et s'employer, malgré les difficultés, à faire réussir chacun : mission impossible? Sans doute n'y arriverons-nous jamais, condamnés que nous sommes à l'inachèvement de nos rêves, de nos désirs, de la réalisation du mandat qui est en même temps le défi que nous avons choisi de relever. Comment tenir alors? Ensemble, en nous donnant des lieux pour nous dire nos rêves et nos désillusions, nos réussites et nos insuccès, nos joies et nos tristesses, notre fatigue, notre épuisement peut-être. Pour nous dire, aussi et avant tout, les raisons de notre engagement et qu'ensemble nous pouvons réussir à avancer et à faire avancer. » Dans ce but, le conférencier recommandait d'accepter sereinement l'état d'inachèvement de l'action et d'apprendre à vivre en deçà de ce qui est visé. Pour redonner sens aux engagements et reprendre l'élan, la formation professionnelle continue représente selon lui une occasion de précieuse confrontation et de soutien permanent.

S'inspirer des réalisations prometteuses

Dans le contenu et l'animation des 44 ateliers offerts, on pouvait retrouver les préoccupations essentielles des congressistes et quelques grands noms de la recherche et de la pratique. Signalons, à titre d'exemples, les thèmes suivants :

1. **L'apprentissage de la lecture et de l'écriture** : Sylvie C. Cartier a présenté un solide exposé autour du modèle *Apprendre en lisant*; Monique Brodeur a donné un aperçu du programme de prévention des difficultés en lecture : *Modèle d'enseignement à trois niveaux : la forêt de l'alphabet*; Caroline Tremblay a rendu compte d'un projet réalisé en classe spécialisée (dysphasie-TED) pour stimuler les élèves à lire et à écrire; Pascal Lefebvre et Nicole Fortier ont partagé les résultats d'une recherche en orthophonie, menée en vue d'implanter des pratiques éducatives préventives fondées sur les connaissances scientifiques en matière de lecture et d'écriture;
2. **Les styles d'apprentissage** : Michelle Bourassa, Cylvie Gagnard, Mylène Menot-Martin, Ruth Phillion et Marie-Claude Tousignant, dans une réflexion plurielle, ont passé en revue les différents styles d'apprentissage sous la lentille des neurosciences; Britt-Mari Barth, à travers des cas concrets, a illustré le processus interactif d'une approche sociocognitive de la médiation des savoirs et a proposé des outils pour sa mise en œuvre avec les élèves;
3. **La technologie au service d'une réussite** : Karole Poulin et Denise Yergeau ont décrit un projet TIC innovateur, visant à former des enseignants-ressources pour soutenir les élèves du secondaire ayant des troubles du langage écrit dans l'appropriation et l'utilisation optimale d'outils technologiques; Stéphane Baillargeon, Kathy Gilbert, Annie Savard et Mélanie Thivierge ont présenté une approche active en science et en technologie, expérimentée auprès d'élèves du primaire d'une école rurale située en milieu socio-économique défavorisé;
4. **L'application de la philosophie Nurture** : Danielle Maltais, Caroline Couture et Sabrina Tremblay ont dévoilé les résultats d'une évaluation de l'implantation de cette approche dans les classes d'élèves dont le trouble relève de la psychopathologie;
5. **L'estime de soi** : Dave Ellemberg a traité des relations entre le cœur et le cerveau, en mettant en relief l'importance de l'estime de soi pour surmonter les troubles d'apprentissage.

Forger une communauté éducative cohésive

La présidente du congrès, Sylvie C. Cartier, faisant allusion à la variété des intervenants engagés auprès des élèves en difficulté, affirmait : « Ça prend toute une communauté éducative pour scolariser en enfant! » Les centaines de participants, fidèles au rendez-vous de ce congrès, témoignaient en effet de cette réalité. Visant cet objectif, l'AQETA a offert en 2010 une programmation particulièrement riche et diversifiée, soutenue par une logistique impeccable assurée par de nombreuses personnes bénévoles. Pour le secteur vital de l'adaptation scolaire, l'événement représente une contribution majeure en vue de la diffusion de connaissances ayant de solides bases scientifiques et d'expériences marquantes réalisées dans le réseau des écoles. Ce congrès permet enfin un renforcement du réseautage des différents agents. Les intervenants des réseaux de l'éducation et de la santé y trouvent ainsi l'occasion d'un ressourcement de valeur sûre et d'une remise à jour relativement aux résultats des recherches récentes et des nouvelles avancées en matière de techniques et de technologies.

Grâce à ce rassemblement, ils se trouvent en mesure d'apporter un soutien plus pertinent et plus efficace aux élèves en cause. Saluons donc au passage le rôle confirmé de l'AQETA dans ce domaine crucial de l'éducation, devenu au fil du temps un vecteur puissant pour l'avancement du développement pédagogique.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

La diversité ethnoculturelle en éducation – Enjeux et défis pour l'école québécoise

En collaboration, *La diversité ethnoculturelle en éducation – Enjeux et défis pour l'école québécoise*, sous la direction de Pierre TOUSSAINT, Québec, PUQ, 2010, 357 p. Préface de Guy Rocher et postface de Micheline Labelle.



Éduquer à l'interculturel : ça s'apprend!

« Le désir et l'espoir d'aider les enseignantes et les enseignants, surtout celles et ceux d'écoles multiethniques, à créer et à entretenir chez les élèves et les parents une attitude d'ouverture à l'Autre et des voies de communication qui transcendent la seule cohabitation. » (Préface, p. XII) C'est ainsi que Guy Rocher décrit l'ouvrage qu'il a préfacé. Il rappelle les défis de taille que la société devra relever : tenir compte d'un humanisme universaliste, de la particularité des cultures et de l'intégration à une culture nationale commune. On fait appel à la réflexion, à la recherche et à l'expérience pour créer des modèles et des pratiques d'éducation interculturelle (p. XIII).

C'est sous l'égide du Centre de recherche sur l'éducation éducative de l'Université de Sherbrooke que Pierre Toussaint a donné l'orientation et piloté l'agencement de ce livre qui comprend onze chapitres rédigés par différents spécialistes, d'horizons divers, sur la question interculturelle. Depuis 25 ans, comme le rappelle M. Toussaint en introduction, la chaire de Sherbrooke consacre ses travaux à la recherche, à l'analyse et à l'innovation dans ce domaine des activités éducatives (p. 1).

Chaque chapitre est présenté de façon structurée, sous forme de plan étayé; à la fin de chacun, des questions d'approfondissement sont proposées au lecteur. Des encadrés, des tableaux, des données, des références et des schémas appuient les propos du texte; un index et des références abondantes complètent le tout. Il faut préciser que le lecteur trouvera dans ce livre des définitions explicites de notions et de concepts liés à la question interculturelle.

Comme le précise Pierre Toussaint, l'objectif poursuivi est d'aider les enseignants à enseigner en contexte de diversité. Cette capacité pédagogique s'apprend et se développe. On tente ici de répondre à une question de fond : Comment en arriver à favoriser l'intégration des jeunes issus de l'immigration? C'est une réflexion sur l'école, sa mission, sa gestion et ses pratiques. Outre le fait de poursuivre sa triple mission (instruire, socialiser, qualifier), l'école québécoise « doit aussi s'assurer que chaque enfant qui lui est confié puisse se réaliser pleinement, et ce, sans discrimination » (p. 1). Pour ce faire, l'école a la responsabilité de transmettre les valeurs communes de la société québécoise; « ce sont :

- la nécessité de parler français au Québec;
- le Québec, une société libre et démocratique;
- l'État québécois est laïque;
- la société québécoise est basée sur la primauté du droit;
- les femmes et les hommes ont les mêmes droits;
- l'exercice des droits et libertés de la personne doit se faire dans le respect de ceux d'autrui et du bien-être général. » (p. 5)

Et comme le précise Pierre Toussaint, en éducation, ces valeurs ne sont pas négociables.

Le premier chapitre, rédigé par ce dernier, dresse un portrait de la diversité ethnoculturelle au Québec. Il traite également des fondements et des valeurs, des modalités de rapprochement, et de pratiques et modèles novateurs. Également, il fait valoir l'apport de l'immigration à la société et reconnaît toute la valeur ajoutée que représente la diversité.

Le second chapitre, également rédigé par le directeur du groupe de travail, dresse le portrait de l'école québécoise dans la perspective du vivre-ensemble. On traite aussi des politiques du Gouvernement du Québec qui ont été mises en avant pour favoriser l'intégration. Enfin, il est question de l'importance de bien former le personnel scolaire à la réalité interculturelle.

Au chapitre 3, l'avocat Pierre Bosset analyse des pratiques d'accommodement raisonnable; il examine les fondements juridiques de certaines pratiques et la portée des obligations dévolues au personnel scolaire. Il aborde aussi la question de la non-discrimination, considérée comme la pierre d'angle des chartes des droits.

Au chapitre 4, Pierre Toussaint reprend les propos et propose un modèle d'éducation interculturelle intégré au programme de la formation initiale. Il décrit le nouveau paysage culturel du Québec, propose des définitions de différentes approches et aborde la question des défis liés à une éducation interculturelle. Pour sa part, Jean J. Moisset traite les questions de la gestion scolaire en rapport avec la dimension de l'interculturel; il propose un modèle d'analyse et décrit les principaux défis que les gestionnaires scolaires doivent considérer au regard des obligations qui s'imposent à l'école. C'est la recherche d'une nouvelle culture scolaire en matière d'intégration et d'interculturel. À cet égard, au chapitre 9, Régent Fortin décrit une pratique de gestion de la diversité dans une école secondaire de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke. À la suite d'un état de situation, il en analyse les fondements : la vision de la diversité, les stratégies de changement et les méthodologies d'intervention.

Au chapitre 6, MM. Toussaint et Fortier font valoir la nécessité d'une 13^e compétence professionnelle, la compétence interculturelle en éducation (p. 160). Ils décrivent une recherche qui a été menée durant plusieurs années et qui a permis de valider la mise en œuvre de cette treizième compétence. Un construit

théorique fonde les composantes et les manifestations du développement de cette dernière paragraphe. De son côté, Nancy Bouchard aborde la cruciale question de l'éthique. Le chapitre 7 permet de traiter la notion du vivre-ensemble dans la différence. C'est « la question de l'éducation éthique comme une éducation à la reconnaissance de soi-même comme tout autre » (p. 8).

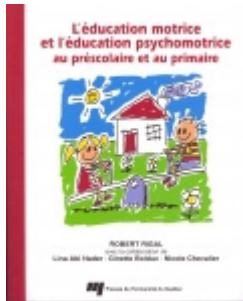
Au chapitre 8, Fernand Ouellet analyse l'état de la situation de la laïcité en contexte de déconfectionnalisation du système scolaire. Il propose une démarche d'analyse réflexive sur la place de la laïcité en contexte scolaire. Après un survol historique de la laïcité, il en définit les paramètres et propose ensuite des pistes de réflexion. Au chapitre 10, il aborde la question de la réussite scolaire par rapport à la réussite éducative. Il analyse de façon critique différents référentiels utilisés en gestion scolaire. Il faut admettre que l'étude de la question de la diversité est marginale dans les programmes de formation en gestion.

Enfin, au chapitre 11, Cynthia Martiny traite du thème de l'éducation interculturelle et de la place de la question de la diversité chez les conseillers d'orientation scolaire, du rôle de ces derniers et de leurs compétences. Elle aborde également le sujet de l'approche orientante et ses fondements théoriques. En conclusion, Pierre Toussaint rappelle que la question de l'éducation à l'interculturel appelle une posture que l'on peut examiner selon différentes perspectives : historique, en considérant l'apport de l'immigration; politique, en analysant l'exercice du pouvoir; sociale, en étudiant les rapports, les règles et les normes; éthique, en faisant valoir les valeurs sous-jacentes; et pédagogique, en considérant les postures adoptés et les choix didactiques (p. 344 et suivantes).

Donald Guertin

L'éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire

RIGAL, Robert, Lina ABI NADER, Ginette BOLDUC et Nicole CHEVALIER. *L'éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire*, Québec, PUQ, 2009, 488 p. Éducation à la motricité et à la psychomotricité



« Fournir les bases théoriques appropriées à une action éducative éclairée s'appuyant sur la compréhension de l'évolution et du fonctionnement moteur et cognitif des enfants, qui sont en effet en pleine croissance avec des caractéristiques physiologiques et fonctionnelles bien distinctes de celles des adultes » (Avant-propos, p. VIII), tel est le but de cet ouvrage consacré à l'éducation motrice et psychomotrice des enfants d'âge scolaire.

D'entrée de jeu, les auteurs établissent la distinction entre le développement moteur et le développement psychomoteur, le premier renvoyant aux aptitudes motrices, le second au développement cognitif. D'une part, « le terme d'éducation motrice s'emploie dans le contexte de l'enseignement primaire pour caractériser l'action éducative visant à assurer le meilleur développement possible de la coordination motrice des enfants ou l'acquisition d'apprentissages fondamentaux » (p. 2). L'éducation motrice fait partie de l'éducation physique, dont les objectifs sont l'amélioration des fonctions cardio-respiratoires et musculaires ainsi que l'acquisition de la coordination motrice (p. 5, figure 2). Des figures et des tableaux illustrent et organisent l'information concernant cette dimension de l'enseignement. D'autre part, l'éducation psychomotrice « utilise (...) l'action motrice dans une perspective générale d'amélioration des connaissances et de facilitation des apprentissages scolaires ou autres » (p. 9). Ce serait une forme d'éducation par le mouvement; en fait, ce serait l'action motrice, et non le mouvement, qui serait source des modifications cognitives (p. 9). Ainsi, l'enseignant devra rechercher l'éducation par l'action motrice. C'est l'actualisation du potentiel de l'enfant. Or, « l'action motrice concourt à l'expérience multisensorielle en intégrant les perceptions visuelles, auditives, tactiles et proprioceptives, ce qui fournit une base plus riche et plus étendue à la formation, entre autres, des concepts d'espace, de temps et d'énergie » (p. 12). Le livre compte treize chapitres dans lesquels sont abordés une multitude de sujets; il comprend aussi un lexique étayé, une large bibliographie et deux index, l'un établi à partir des noms propres cités dans l'œuvre et l'autre, par référence aux thèmes traités. L'ouvrage est divisé en trois parties : la première est consacrée à la motricité humaine, jusqu'à celle de l'écriture; dans la deuxième, les auteurs examinent des éléments fondamentaux de l'éducation psychomotrice; enfin, en troisième partie, ils analysent des aspects liés à la didactique. Chaque chapitre comprend une liste d'objectifs qui précisent ce que le lecteur sera en mesure de faire à la fin du chapitre; suit une introduction qui décrit sommairement le contenu; ensuite, le développement de contenus illustrés et étayés, un résumé et, à la fin, une série de questions pour permettre au lecteur de faire une synthèse des propos énoncés dans le chapitre. On entre dans le livre de façons variées : par chapitre, par thème, par auteur cité ou par sujet. Cet ouvrage de référence a été conçu pour être consulté; on le lit de façon interactive et autogérée.

Voici la liste des thèmes traités, chacun correspondant à l'un des treize chapitres du livre :

- le contrôle des actions motrices,
- le développement moteur,
- la latéralité,
- l'écriture : l'apprentissage du graphisme,
- les troubles moteurs et psychomoteurs,
- la psychomotricité,
- les actions motrices et les fonctions cognitives,
- l'organisation perceptive,
- l'organisation spatiale,
- l'organisation temporelle,
- le schéma corporel,
- la séance pratique,
- l'évaluation.

Il faut souligner le fait que le livre est abondamment illustré de figures, de schémas et de tableaux qui en facilitent la lecture et la compréhension.

À titre d'exemple, au chapitre 1, le lecteur devrait être en mesure de décrire le neurone et son rôle, le fonctionnement du système nerveux, les caractéristiques du muscle et son action, de préciser des conséquences et de différencier des catégories de mouvement. Les auteurs énoncent des propos et présentent des connaissances sur le sujet, en illustrant le tout. Un résumé rassemble les principaux énoncés et treize questions permettent au lecteur d'établir le niveau de ses connaissances. Plusieurs chapitres proposent des activités pratiques; à titre d'exemple, au chapitre 3, portant sur la latéralité, les auteurs suggèrent des pistes concrètes pour le développement de la « préférence d'utilisation de l'une de chacune des parties paires du corps » (p. 103).

Même si l'ouvrage semble à priori être principalement destiné aux enseignants d'éducation physique, il est un livre de référence pour tout titulaire de classe au préscolaire et au primaire et pour les éducatrices des services de garde en contexte scolaire ou en centre de la petite enfance. Des sujets comme la latéralité (chapitre 3), l'écriture (chapitre 4), l'organisation perceptive, spatiale et temporelle (chapitres 8, 9, 10), ainsi que les actions motrices et les fonctions cognitives (chapitre 7) concernent tout enseignant ou éducateur. Ces intervenants reconnaissent la place qu'occupent la motricité et le mouvement chez l'enfant de 5 à 12 ans.

Au chapitre 7, les auteurs reviennent sur la question des fonctions cognitives que l'on peut associer aux actions motrices. Entre autres, on y traite des caractéristiques des stades de développement de l'intelligence, selon les théories de Piaget et de Wallon, on décrit les interactions entre actions motrices et acquisition de connaissances, on explique le passage de la manipulation à l'abstraction et on s'intéresse aux interactions entre perception, action, représentation et cognition, en étudiant le rapport entre l'action, le mouvement et la pratique réflexive sur ces deux aspects de la motricité.

Un livre de référence à mettre à la disposition du personnel enseignant de l'école, titulaires, spécialistes, éducateurs et professionnels.

Donald Guertin

L'enseignement réciproque : quatre stratégies pour améliorer la compréhension en lecture

OCZKUS, Lori D. et Brian SVENNINGSSEN. *L'enseignement réciproque : quatre stratégies pour améliorer la compréhension en lecture*, Chenelière éducation, 2010. (Collection didactique Langue et communication).



Le monde de l'éducation connaît bien l'esprit de la collection didactique Langue et communication, publiée par Chenelière Éducation. Ces ouvrages sont faits pour accompagner un enseignant dans la mise en place d'une pratique pédagogique. Ils offrent généralement les grandes lignes de recherches fructueuses transmises simplement et suivies de sections qui aident le praticien à appliquer les pratiques découlant des conclusions de la recherche. De plus, les chapitres sont organisés de manière pratique, pour faciliter la tâche à l'utilisateur au moment d'implanter la méthode ou de suivre les conseils d'enseignement. De plus, cette collection propose très souvent des outils reproductibles intéressants et adaptables pour soutenir l'enseignant qui en est à ses premières armes au regard des pratiques d'enseignement prônées.

L'enseignement réciproque ajoute à ces caractéristiques « Le résumé du chapitre » et « Quelques réflexions », pour accompagner le lecteur dans la construction de ses nouveaux savoirs. Ce document pédagogique interpellera les enseignants qui cherchent différentes idées pour relever les défis auxquels ils doivent faire face dans l'enseignement de la lecture.

Qu'est-ce que l'enseignement réciproque? Est-ce nouveau?

Lori D. Oczkus et Brian Svingningsen présentent l'enseignement réciproque comme une technique de discussion qui repose principalement sur les aspects suivants : l'étayage et la modélisation réalisés par l'enseignant ainsi que la participation active des élèves. Depuis la conception de cette technique en 1984 (Palincsar et Brown), de nombreux utilisateurs et chercheurs ont contribué à augmenter la valeur initiale de cette approche; cependant, l'objectif premier demeure toujours le même, c'est-à-dire améliorer la compréhension des apprenants en lecture.

Dans ce contexte, quatre stratégies dont se sert tout bon lecteur pour comprendre un texte sont mises en vedette : **prédire, questionner, clarifier et résumer**. Brian Svingningsen, enseignant et conseiller pédagogique en Ontario depuis plus de 20 ans, présente une mise en œuvre de ces quatre stratégies soutenue par des outils qui misent sur l'apprentissage coopératif en petits groupes ainsi que sur des moyens favorisant le transfert à l'élève de la responsabilité de ses apprentissages.

À qui s'adresse cet ouvrage?

Cet ouvrage sera particulièrement utile aux enseignants et aux spécialistes de la lecture qui travaillent avec des élèves âgés de 7 à 14 ans. Les formateurs, cadres scolaires et professionnels en perfectionnement du personnel y trouveront des exemples détaillés qui les alimenteront dans leur recherche visant à mieux faire connaître certaines des stratégies de compréhension en lecture. Bien que l'enseignement réciproque semble constituer une puissante technique qui s'appuie sur la recherche, l'auteur fait une mise en garde importante. L'enseignement réciproque n'est pas suffisamment complet pour représenter à lui seul une méthode d'enseignement de la compréhension en lecture. De multiples autres facettes devront y être ajoutées car elles sont nécessaires pour que les élèves parviennent à comprendre ce qu'ils lisent (survoler, faire des liens, comprendre les mots à l'aide de différentes stratégies, résumer, évaluer et porter un jugement sur les informations livrées, etc.).

Que contient le livre *L'enseignement réciproque*?

L'introduction campe rapidement le contexte de cet ouvrage. On cite des recherches qui ont guidé la mise en œuvre de l'enseignement réciproque, on fait part des motivations personnelles de l'auteure (en ce qui a trait à la version française) et on présente les différentes parties de l'ouvrage, avec soutiens visuels (4 tableaux) à l'appui. On propose à l'enseignant des ressources pratiques, accessibles et stimulantes telles que des leçons étayées, des mini-leçons et des fiches reproductibles. Plusieurs de ces démonstrations tiennent compte de l'amélioration de la compréhension en lecture de tous les apprenants, incluant les lecteurs en difficulté et les élèves en classe d'immersion.

Le chapitre 1 décrit en détail chaque stratégie d'enseignement réciproque (prédire, questionner, clarifier et résumer) et propose des façons d'amener les élèves à utiliser une terminologie qui leur est propre. Les auteurs offrent aux enseignants des moyens concrets de surmonter les éventuelles difficultés liées à l'utilisation de cette technique, qui contient une part importante d'étayage, de réflexion à voix haute, de réflexion métacognitive et de pratique coopérative. Ils proposent des moyens pour remédier aux problèmes qu'éprouvent fréquemment les élèves qui emploient ces différentes stratégies. Ils mettent aussi en garde le lecteur en le renseignant sur les limites de ce document et de cette approche. D'autres stratégies telles que réagir au texte sont essentielles et sont souvent celles qui motiveront le plus les élèves.

Les chapitres 2, 3 et 4 expliquent respectivement comment se servir de l'enseignement réciproque dans le cadre de séances en grand groupe, de groupes de lecture guidée et de cercles de lecture. Chaque chapitre comporte des leçons étayées, des mini-leçons et des fiches reproductibles dont les enseignants peuvent se servir avec leurs élèves, ainsi que des propositions de réflexion pour soutenir l'enseignant-réflexif.

En conclusion, on rappelle qu'un enseignement efficace doit tenir compte de tous les élèves et que les élèves en difficulté démontrent de réels progrès après avoir participé à des séances de lecture réciproque. De plus, on répond de manière détaillée à une quinzaine de questions fréquemment posées : Faut-il couper dans le programme de formation?, Qu'est-ce que l'enseignement réciproque offre de différent, puisque j'enseigne déjà ces stratégies?, Que faire si, dans l'école, nous avons déjà des procédures harmonisées?, etc. Les annexes proposent d'abord des listes de comportements liés aux quatre grandes

stratégies. Ce sont des indicateurs que les enseignants peuvent choisir d'inscrire sur une grille afin d'être bien outillés au moment d'observer les apprenants qui évoluent en utilisant les stratégies d'enseignement réciproque. L'expérimentateur y trouvera aussi une liste de comportements autoévalués que les élèves peuvent consulter pour juger de leur utilisation des stratégies. Enfin, on présente sur deux pages des témoignages d'élèves qui répondent à des questions posées lors d'entrevues individuelles.

Les quatre stratégies présentées dans cet ouvrage (prédire, questionner, clarifier et résumer) ne sont pas nouvelles pour l'ensemble du personnel enseignant. Cependant, les pistes offertes pour les aborder ainsi que les moyens décrits pour en stimuler l'apprentissage donneront beaucoup d'information et d'inspiration au personnel qui désire modifier sa pratique pédagogique. Les nombreuses méthodes d'évaluation auxquelles on peut avoir recours pendant et après la lecture diffèrent grandement des textes-questions qui ennuiet de plus en plus les élèves. Un ouvrage inspirant, donc, qui propose un nouveau style d'enseignement de la lecture qui tranche sérieusement avec l'utilisation d'un manuel collectif, pour tous et en même temps.

Ghislaine Bolduc

Pédagogie personnalisée – On n’ouvre pas une fleur avec les doigts...

DIEM, Jean-Marie. *Pédagogie personnalisée – On n’ouvre pas une fleur avec les doigts...*, Paris, Éditions Don Bosco, 2009, 257 p. (Collection Sciences de l’éducation).



Pédagogie différenciée ou personnalisée

« Il n'y a pas de pédagogie personnalisée sans un réel souci de chaque personne, sans le respect des personnalités et des rythmes d'acquisition, sans un appel aux potentiels de chacun, presque toujours sous-estimés. » (p. 237). C'est en ces termes que Jean-Marie Diem définit ce qu'est la pédagogie différenciée. Il fait référence aux travaux menés par Pierre Faure et Maurice Feder, le premier affirmant qu'il faut rechercher avant tout le progrès, et non pas les résultats immédiats (p. 237).

Outre le fait de mettre en avant les travaux des deux pédagogues ci-dessus mentionnés, ce livre de pédagogie aidera les enseignants à mettre en place des pratiques novatrices et soutiendra leur réflexion pour enseigner autrement (p. 13). Chacun des chapitres traite une question pratique différente : la classe, la gestion du temps, le savoir et les savoirs essentiels, l'évaluation et les contrôles, les disciplines scolaires, l'interdisciplinarité, l'expression et la créativité, le vivre-ensemble et l'ouverture aux différences. Le mouvement de la pédagogie personnalisée – ou différenciée – s'inscrit dans le courant philosophique appelé personnalisme, inspiré des travaux d'Emmanuel Mounier et qui repose sur une vision humaniste. À la base de cette philosophie, il y a le respect de tout individu et l'épanouissement de chaque personne. Dans les deux premiers chapitres, la réflexion de l'auteur découle de questions liées à la vie dans la classe : l'espace, la mobilité et le mouvement, les modalités de travail (individuel, en équipe ou en groupe), le fonctionnement, l'horaire, les conditions à mettre en place pour favoriser le respect et le travail, etc. Au cœur de cette pédagogie, il y a la découverte et la recherche, l'individu et la vie en groupe, le respect et la diversité. Nul ne peut apprendre à la place d'un autre; ainsi, il faut laisser à chacun le temps de cheminer et respecter son rythme d'assimilation et d'adaptation. Cette pédagogie appelle la mise en place d'une variété d'activités où le travail intellectuel cohabite avec des temps de détente, d'échange et de restitution. L'auteur propose des pistes concrètes pour favoriser les conditions de la réussite et mettre en place les modalités qu'il décrit.

Aux chapitres 3, 4 et 5, Diem examine la question du savoir et des savoirs essentiels. L'apprentissage, selon lui, est un mouvement qui demande personnalisation, intériorisation, expression et créativité; cela exige du maître qu'il sache où il va avec les élèves, qu'il leur propose des consignes claires et des tâches significatives, qu'il discerne l'essentiel de l'accessoire et qu'il leur fournisse des moyens pour entrer dans ce mouvement qui est à la fois cognitif, affectif et social. Ainsi, le maître pourra mettre en place des moyens pédagogiques concrets; entre autres, l'auteur précise que la manipulation d'objets demeure un moyen à privilégier. Le dialogue pédagogique et la gestion mentale, à titre d'exemples, sont des outils pédagogiques efficaces. Au-delà des savoirs essentiels disciplinaires, l'enjeu majeur est celui d'apprendre à apprendre; l'apprentissage est donc une question d'adaptation des savoirs et des connaissances.

Au chapitre 6, l'auteur prie l'institution scolaire de réviser ses programmes, de les simplifier et de les moderniser. La mission scolaire doit être avant tout une mission culturelle; l'école ne peut pas se soustraire au quartier d'appartenance des élèves, ni ignorer la communauté dans laquelle ils évoluent. Il faut rénover la didactique et dépasser les tâches d'apprentissage de premier degré. À titre d'exemple, le traitement de la littérature devrait permettre aux élèves de construire leur discernement plutôt que de strictement juxtaposer des textes. Dans cette optique, selon Diem, il faudrait introduire de nouvelles disciplines et, à la rigueur, admettre un plus grand nombre d'options.

Au chapitre 8, l'auteur se penche sur l'expression et le développement de la créativité. « L'une des missions de l'école est de libérer la spontanéité créatrice de l'enfant. » (p. 149). Cela passe par la communication et le dialogue. Pour entrer dans l'univers de la créativité, précise-t-il, il faut faire preuve de *pensée divergente* (par opposition à *pensée convergente*). Au point de départ, il faut créer l'observation, affirme l'auteur. « L'éducation ne consiste pas à faire des élèves des « robots » ou des « moutons » ou encore à promouvoir une pensée unique. Elle doit viser à faire émerger des personnalités capables de s'adapter à des situations diverses, aptes à développer une pensée originale et inventive. D'où l'importance à attacher (...) à tout ce qui peut encourager la créativité. » (p. 150). Quel beau lien avec le Programme de formation de l'école québécoise!

Après avoir réfléchi à la question de l'évaluation, il aborde le sujet fondamental du vivre-ensemble, au chapitre 10. Pour Diem, l'élève appartient à une communauté et l'école a la mission de l'éveiller au sens du vivre en communauté. Par conséquent, elle doit se faire milieu de vie pour être un réel lieu d'apprentissage global où la dimension sociale occupe une place significative. L'enfant est unique et, selon cette vision, c'est la réussite de l'entièreté de l'enfant qui devient la mission première de l'école.

Donald Guertin

Des situations pour intégrer les acquis scolaires

ROEGIERS, Xavier. *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, Bruxelles, éd. De Boeck Université, 2008, 276 p. (Collection Pédagogies en développement).



Le présent ouvrage témoigne d'une caractéristique typique, il me semble, de la contribution de la Belgique wallonne au travail pédagogique observable dans une francophonie plus large : une imperméabilité à la politisation des questions scolaires, dont ni nous ni les gens de Genève n'avons pu jouir, sans compter une grande capacité à confronter les crédos pédagogiques de principe à des applications concrètes traitées avec tout l'empirisme souhaitable. Ainsi, il circule chez nous un concept de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) très proche de ce que Roegiers appelle « des situations d'intégration des acquis ». Pourtant, le concept de SAE reste très normatif, plus normatif qu'empirique, laissant au praticien le fardeau de sa construction, tandis que dans le répertoire sollicité et analysé par Roegiers, les pistes de mise en œuvre du postulat initial font atterrir lecteurs et lectrices dans le tissu terre-à-terre des incessantes décisions que requiert l'enseignement.

Les travaux de l'auteur, déjà amplement articulés dans *Une pédagogie de l'intégration* (De Boeck, 2000) se trouvent en convergence avec un questionnement typiquement nord-américain de longue date. Dans l'optique des conquêtes de l'école active d'abord : l'activation intellectuelle des enfants et adolescents de nos classes sert à la fois de cible et de condition de possibilité d'une éducation scolaire vivante et vibrante... La classe comme une ruche qui bourdonne! De là l'immense question des années soixante-dix, dans les taxonomies d'objectifs : Comment s'approprier authentiquement des connaissances et non les retenir seulement jusqu'à l'examen? Le degré le plus sérieux d'appropriation, dans la taxonomie de Bloom, s'appelait « pouvoir appliquer ». De là, on s'avance sur le terrain des capacités, qu'on a volontiers nommé ici des « compétences ».

D'entrée de jeu, Roegiers nous amène à réfléchir très soigneusement sur la cible visée. Le choix de situations en sera naturellement marqué. Par exemple, pour l'histoire, il questionne : « Voit-on l'élève comme un guide touristique? (...) Voit-on l'élève comme un citoyen critique? (...) Voit-on l'élève comme un historien en réduction? » (p. 172). Et il procède de même pour les disciplines classiques du primaire et du secondaire.

Dans la perspective de l'auteur, les situations d'apprentissage qu'il appelle situations cibles se distinguent des situations didactiques d'exploration, de familiarisation ou de découverte. En effet, elles sont plus ouvertes sur la complexité. « Elles sont parfois appelées "situations d'intégration" ou "situations de réinvestissement". On y recourt surtout en fin d'apprentissage, ou plutôt en fin d'un ensemble d'apprentissages, comme couronnement de ces apprentissages, à la fois comme occasion d'apprendre à l'élève à intégrer un ensemble d'acquis, et de faire le point sur sa capacité à articuler plusieurs acquis. » (p. 38)

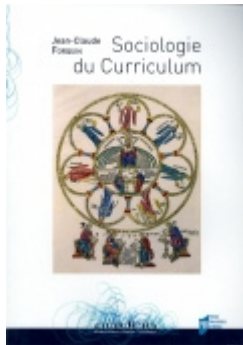
La perspective de l'intégration fournit un recul intéressant par rapport à celle des compétences de nos programmes, tout en démontrant avec cette dernière une convergence profonde. Et, qualité précieuse, elle appuie une perspective relativement nouvelle en matière de lutte à l'inégalité des chances, soit celle qui est davantage axée sur l'émergence de capacités, de « pouvoirs », si l'on veut, que sur la pure et simple comparaison des avoirs.

Arthur Marsolais

Qu'est-ce qui mérite d'être enseigné?

À propos de :

- **FORQUIN, Jean-Claude.** *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008, 202 p. (Collection Paideia : éducation, savoir, société).
- **ÉMOND, Bernard et Simon GALIERO.** *La perte et le lien. Entretiens sur le cinéma, la culture et la société*, Montréal, Médiaspaul, 2009, 173 p.



Le livre de Jean-Claude Forquin ouvre bien l'accès à un champ de réflexion et d'analyse important – et trop négligé – des dernières décennies. Sur le terrain empirique, les grandes pistes d'analyse de sociologie du curriculum dégagent pourquoi on enseigne ceci plutôt que cela dans divers systèmes scolaires occidentaux et comment l'école se positionne dans le flux culturel de la société ambiante, non sans recul, transposition ou rapport critique.

On admettra aisément que, depuis le rapport Parent, le souci collectif, en milieu scolaire et dans les facultés d'éducation, s'est concentré infiniment plus sur le comment, les méthodes et les stratégies pédagogiques que sur l'objet même de l'enseignement. Pourtant, s'interroger sur le « quoi », et non seulement sur le « comment », permet de réactiver des convictions sur le « pourquoi », sur les raisons d'être d'un curriculum. On ne peut pas s'en tenir, comme y tendait le débat public du début des années quatre-vingt-dix, à croire qu'il s'agit essentiellement « d'apprendre à apprendre », auquel cas le fait que l'on s'exerce sur ceci ou cela ne changerait pas grand-chose. Nous avons un curriculum très marqué par une longue histoire de pressions de lobbys divers. Réaménagé dans le sillage des États généraux, depuis 1996-1997, il a par exemple très peu bénéficié d'un examen approfondi du sens et de la portée d'une proportion adéquate de cours au choix pour les élèves de 14 à 18 ans, contrairement à l'usage très important qu'en ont fait d'autres systèmes scolaires comparables. La sociologie du curriculum dégage des pistes de légitimation et de valorisation pertinentes non seulement à l'échelle globale du curriculum (chez nous, les dispositions du régime pédagogique), mais aussi à l'intérieur des divers champs disciplinaires. Paradoxalement, si le concept de « transmission » est traité avec beaucoup de réticence, et parfois honni en pédagogie, du point de vue social et sociologique, il est central et incontournable.

Jean-Claude Forquin le rappelle, « toujours et partout l'éducation suppose la mise en œuvre d'un principe de préférence, c'est-à-dire une expérience de la valeur et l'idée d'une échelle de valeurs. Et de même toujours et partout l'enseignement scolaire s'effectue à partir d'un choix dans les contenus de la culture, et sous la présupposition que certaines choses méritent plus que d'autres d'être étudiées dans les écoles » (p. 184).

Par rapport à notre environnement culturel et médiatique, le cinéaste Bernard Émond, dans son livre tout récent *La perte et le lien*, met en garde contre une mentalité de « table rase », de quasi-disqualification de toute continuité. La capacité de résistance à une culture de masse médiatique pour consommateurs interpelle l'école, relie transmission (ou « tradition », au sens actif du mot), autorité et hiérarchisation. « Il faut répéter que la tradition a une fonction, qu'il y a des raisons pour lesquelles on devrait reconnaître une autorité. Ces raisons-là, ça peut être la continuité de la pensée, le respect de la complexité de la pensée, la préservation des héritages culturels. (...) Le prof qui transmet son savoir sait profondément, ce que beaucoup de profs ne savent plus, qu'il est dans une position d'autorité et que cette position d'autorité est justifiée et souhaitable. Mais ça, ce sont des choses qui allaient de soi dans les cultures traditionnelles. (...) Dans notre culture, dans son état de délabrement à l'heure actuelle, l'idée même d'autorité est... je ne dis pas contestée; elle est invisible. On se veut, on se proclame libres, et pourtant la logique du marché pèse de tout son poids : nous lui sommes soumis, nous lui obéissons constamment. Et en même temps, il y a un retour de l'autorité par la porte d'en arrière, non seulement chez les immigrants attirés par le fondamentalisme mais aussi dans notre propre culture, chez les adolescents, par exemple, où il peut y avoir un conformisme écrasant. » (p. 125-126)

Si la réflexion sur le sens du curriculum contribue à retrouver, au-delà de la nécessité instrumentale, de l'utilité fonctionnelle et de la « rentabilité » de la fréquentation scolaire, un sens de la propre valeur en soi de l'éducation scolaire, on gagnera en même temps du terrain touchant l'immense valeur de la profession enseignante.

Arthur Marsolais

Intervenir au préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant

RABY, Carole et Annie CHARRON (dir.). *Intervenir au préscolaire. Pour favoriser le développement global de l'enfant*, Éditions CEC, 2010. (Collection Vers des pratiques d'enseignement).



Ce livre met en lumière le cheminement de l'enfant et fait état d'éléments essentiels à mettre en place pour favoriser le développement global de ce dernier.

Les coauteurs, issus autant de la pratique enseignante que de la formation universitaire, s'adressent particulièrement aux enseignants du préscolaire en formation ou en exercice.

L'ouvrage est divisé en trois grandes parties et 17 chapitres. Les lecteurs sont invités à y naviguer selon le thème de leur choix. Chaque partie livre un message clair, concis et pratique du cheminement de l'enfant, depuis ses expériences dites d'exploration jusqu'aux apprentissages effectués en classe. On débute par la présentation des intentions éducatives, ce qui suscite la curiosité.

Les références au domaine de la recherche sont intéressantes et soutiennent l'ensemble du programme de formation du préscolaire. De plus, l'ouvrage propose des illustrations vivantes de ce qu'est ou doit être une classe de maternelle.

La deuxième partie, qui traite des expériences de l'enfant à l'éducation préscolaire, est très stimulante car on y donne des exemples concrets d'activités à faire en classe.

Sans être directif, cet ouvrage encourage à utiliser la classe de maternelle pour y exploiter la philosophie, les résultats de recherche ainsi que les activités de la classe de manière à offrir à chaque enfant « un lieu de passage heureux et riche de sens qui lui donnera envie de continuer à apprendre tout au long de sa vie » (p. 234).

Le livre *Intervenir au préscolaire* est à garder sur notre bureau d'enseignant comme référence, pour susciter notre réflexion et nous servir de repère au quotidien.

estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca

Enseigner l'écriture : revenir à l'essentiel

ROUTMAN, Regie. *Enseigner l'écriture : revenir à l'essentiel* (adaptation en français : Éline Turgeon), Chenelière-Éducation, 2009. (Collection Langue et communication).



L'essentiel en apprentissage? Pourquoi? Comment?

Regie Routman est une enseignante et une auteure américaine. Le présent ouvrage donne suite à un autre de ses livres, intitulé *Enseigner la lecture, revenir à l'essentiel*. Éline Turgeon, quant à elle, est conseillère pédagogique et auteure de livres jeunesse; elle a adapté en version française ces deux ouvrages de M^{me} Routman.

L'auteure écrit qu'il est essentiel de simplifier l'enseignement de l'écriture afin que les élèves puissent vraiment explorer la notion de plaisir à travers cette discipline. Les enseignants doivent donner l'exemple, en enseignant l'écriture comme ils la pratiquent eux-mêmes. Ainsi, ils deviennent des scripteurs capables de transmettre le plaisir de l'apprentissage de l'écriture.

Ce très pratique ouvrage comporte quatre parties, largement illustrées, qui nous proposent des leçons, des expériences, des témoignages ainsi que des conseils judicieux ou des suggestions, pour nous offrir une vision pratique qui enrichit les notions théoriques.

Il peut constituer un guide de réflexion pour une équipe-école qui souhaiterait s'interroger sur ses pratiques d'écriture en classe.

Référant aux valeurs touchant l'apprentissage de l'écriture, on nous pose dès les premières pages la question suivante : *Comment puis-je enseigner l'écriture pour que tous les élèves éprouvent du plaisir à écrire et deviennent des scripteurs compétents?* Cette dernière aurait préséance sur d'autres questions telles que : *À quoi ressemble la meilleure méthode d'enseignement de l'écriture?* ou *Quelles stratégies devrais-je enseigner?* (p. 12).

Nous nous situons donc dans un enseignement pratique qui part de l'interrogation suivante : Quels seront le destinataire et l'intention d'écriture de l'élève?

Douze stratégies d'écriture nous sont proposées pour accompagner nos jeunes, du préscolaire au secondaire, en modulant simplement la complexité des textes et le niveau de soutien, suivant leur degré d'autonomie. Bien entendu, enseigner dans le plaisir implique que les enseignants puissent « renouer avec leur propre capacité à écrire » (p. 35). Des ateliers de développement professionnel leur sont donc offerts. Regie Routman accorde une importance primordiale à la complémentarité de l'écriture et de la lecture, s'appuyant sur la recherche qui a clairement démontré l'intérêt de lier ces deux processus qui interagissent et se nourrissent l'un l'autre. Son ouvrage nous prodigue à cet égard de nombreux conseils. Ainsi, il faut prendre le temps d'expliquer aux élèves comment rassembler les idées nécessaires et établir les liens entre elles pour écrire un texte. L'apprentissage de l'écriture n'est pas un processus morcelé où l'on apprend successivement la grammaire, l'orthographe, la structure des paragraphes, etc. L'enseignant s'attardera à l'ensemble d'un texte pour que l'exercice demeure signifiant pour l'élève et qu'il puisse développer sa propre vision globale de ce qu'est un travail d'écriture.

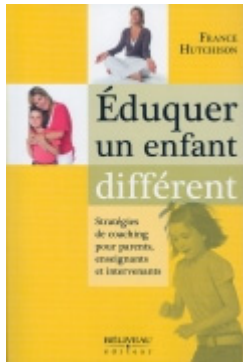
Des tableaux détaillés de la planification d'une journée nous démontrent qu'il est possible d'enseigner différemment – en modifiant certaines de nos croyances – pour en arriver à intégrer l'écriture à toutes les matières et, conséquemment, développer les habiletés des élèves.

L'ouvrage de M^{me} Routman est à explorer en équipe-école, car en s'appuyant sur des résultats de recherche, il propose aux lecteurs des moyens pour devenir des enseignants efficaces capables de transmettre le goût et le plaisir d'écrire.

estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca

Éduquer un enfant différent. Stratégies de coaching pour parents, enseignants et intervenants

HUTCHISON, France. *Éduquer un enfant différent – Stratégies de coaching pour parents, enseignants et intervenants*, Longueuil, Béliveau Éditeur, 2010.



France Hutchison est mère de deux enfants, dont l'une est dysphasique. En collaboration avec plusieurs spécialistes, elle a réussi à offrir à sa fille une éducation mieux adaptée à la singularité de son développement. Elle s'est également spécialisée en yoga pour l'aider à mieux gérer son anxiété et son hyperactivité.

L'ouvrage débute par le témoignage émouvant du parcours de cette femme, qui nous raconte ses difficultés, ses rêves brisés et comment la vie l'a amenée sur de nouveaux territoires. On nous explique comment, dans le processus du deuil, nous passons du déni à l'acceptation, et nous comprenons à quel point il peut être difficile pour un parent de vivre la différence.

Ainsi, nous suivons avec beaucoup d'émotion le cheminement de l'auteure face à son deuil. Des pistes de réflexion nous incitent à l'introspection.

Le défi interpelle tous les parents, car au-delà de la différence pathologique, nous vivons tous le défi de la différence.

Nous pouvons transférer les apprentissages de la différence avec notre entourage et également avec nos enfants.

Un maître Reiki a conseillé ce qui suit à l'auteure : « Prends soin de tes propres blessures et ton enfant en sera guéri. » Nous faisons face, ici, à un rare moment de vérité. Il s'agit de mettre l'accent sur les forces des enfants et choisir d'être les seuls responsables de rendre agréables ou pas les défis que nous lance la vie. Le livre nous enseigne à adopter la posture du questionnement pour comprendre où sont nos intentions et trouver comment nous allons déployer notre énergie. On y conseille également de rechercher des partenaires pour se créer un réseau de soutien et d'entraide, lequel est un atout indispensable, tout comme peut l'être une organisation familiale appropriée.

C'est donc à travers un parcours initiatique que des stratégies de *coaching* s'infiltrèrent pour nous guider vers le meilleur.

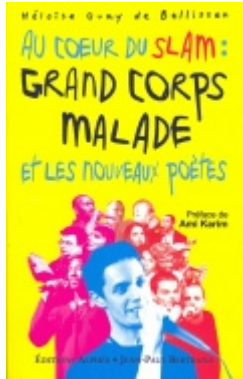
Quand le témoignage se livre avec douceur et amour, pour redonner la force à chacun d'entrer dans la ronde des actions en écoutant son cœur et en se rappelant que « notre enfant nous a choisis », nous sommes enfin en harmonie avec notre vie.

Le livre de M^{me} Hutchison est un ouvrage courageux, qui s'adresse à l'ensemble des intervenants scolaires tout autant qu'aux familles.

estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca

Au cœur du Slam : Grand Corps Malade et les nouveaux poètes

GUAY DE BELLISSEN, Héroïse. *Au cœur du slam : Grand Corps Malade et les nouveaux poètes*, Éditions Alphée•Jean-Paul Bertrand, 2009.



On ne peut pas reconnaître un slameur dans la rue. Comme on reconnaîtrait un gothique, un rappeur, un rockeur, une religieuse. Un slameur c'est tout le monde et personne à la fois. C'est les voix, les corps, les mains qui tremblent sur le papier, les mots, ces choses qu'on n'osait pas dire à d'autres, on les dit là : sur une scène. (Guay de Bellissen 2009, p. 92)

Un livre dédié au slam, qui nous explique le phénomène grandissant de ce courant musical où les mots sont récités et invitent au silence. Des origines du slam en passant par son explication artistique ainsi que ses effets, nous découvrons une authenticité et une sincérité bouleversantes dans plusieurs témoignages de slameurs. L'ouvrage inclut des textes qui illustrent l'engouement que provoquent les déclarations rythmées de ces artistes, capables de remplir des salles réunissant des spectateurs de tous âges. On y apprend que des ateliers d'écriture de slam sont offerts dans des écoles et même dans des centres d'hébergement pour personnes âgées.

Un ouvrage qui peut éclairer les éducateurs que nous sommes et qui démontre que le slam est un espace de partage dédié à la poésie.

estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca

Les lauréats des prix littéraires des enseignants AQPF-ANEL 2010.

Les lauréats des prix littéraires des enseignants AQPF-ANEL, créés conjointement par l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) et l'Association nationale des éditeurs de livres (ANEL), ont été annoncés au congrès de l'AQPF, qui s'est tenu à Saint-Hyacinthe à l'automne 2010.

Les lauréats sont :

- **Catégorie roman 9 à 14 ans** : Pierre Roy, *La grosse tomate qui louche*, Éditions Pierre Tisseyre.
- **Catégorie roman 15 ans ou plus** : Katia Canciani, *178 secondes*, Éditions David.
- **Catégorie nouvelles** : Jocelyn Boisvert, *Des nouvelles tombées du ciel*, Soulières Éditeur.
- **Catégorie poésie** : ex æquo
 - Élise Turcotte, *Rose derrière le rideau de la folie*, La courte échelle;
 - José Acquelin, *Dans l'œil de la luciole*, Éditions d'art le Sabord.

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, 10^e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1.

Les illustrations qui suivent ont été réalisées par **Magali Cuvillier**.

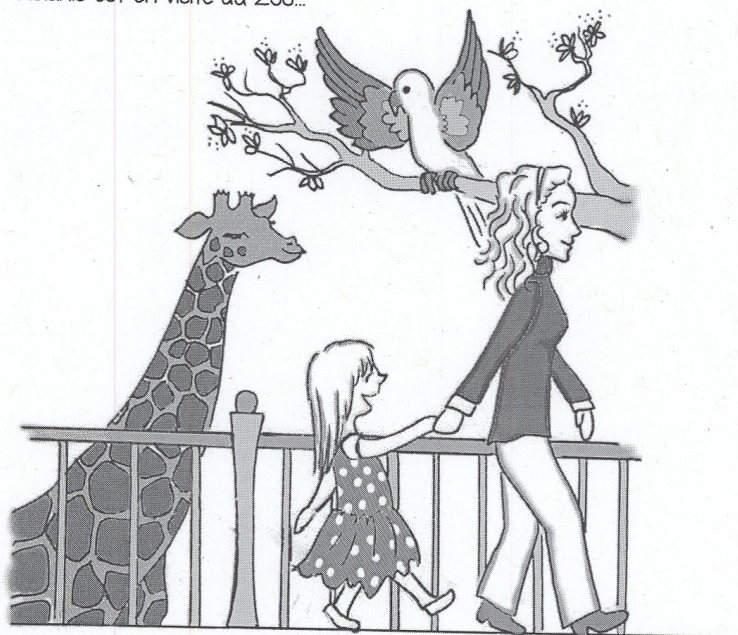
1. François, qui dessine avec son père, lui demande : « C'est quoi ça? ». Son père lui répond que c'est une règle qui sert à faire des lignes droites. Surpris, François ajoute : « Alors, avec quoi fait-on des lignes gauches? »

François dessine avec son père.



2. Mélanie est en visite au zoo avec sa mère. Tout à coup, elle s'exclame : « Regarde, maman, ce sont des ours *en l'air*. »

Mélanie est en visite au Zoo...



M.C.

Politique linguistique | Politique de confidentialité

Québec 

© Gouvernement du Québec, 2009