

CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE

« *VIVRE L'ÉCOLE* »

**Pour la formation de jeunes
solidement enracinés et engagés
dans leur communauté**

Textes des conférences

Février 1997

Condensé des conférences

Marc-André Dowd, vice-président

Comité organisateur de l'événement

M^{me} Lyne Arcand, Conférence des régies régionales de la Santé et des Services sociaux
M. Jacques Bianki, vice-président, Association des intervenantes et des intervenants en formation personnelle et sociale
M. Marc-André Dowd, vice-président, Conseil permanent de la jeunesse
M. Jean-Guy Hamel, ministre de l'Éducation
M. Jean-Yves Daigle, éditeur, Magazine Jeunesse, ministère de l'Éducation

Liste des conférenciers et conférencières

M. Robert Bisailon, président, Commission des États généraux sur l'éducation
M. Jocelyn Berthelot, conseiller, Centrale de l'enseignement du Québec
M. Camil Bouchard, psychologue, professeur et chercheur, Université du Québec à Montréal
M^{me} Louise Charbonneau, médecin, Clinique des jeunes Saint-Denis
M^{me} Geneviève Desbiens, étudiante, école secondaire Jacques-Rousseau de Longueuil
M. Michel Doray, Mouvement des Caisses populaires Desjardins
M. Germain Duclos, psychoéducateur et orthopédagogue
M^{me} Geneviève Godbout, étudiante en communication, cégep Édouard-Montpetit de Longueuil
M^c Claude Masse, bâtonnier, Barreau du Québec
M. Michel Philibert, président, Conseil permanent de la jeunesse
M. Alain Poirier, directeur, Direction de la Santé publique de la Montérégie
M^{me} Caroline Simoneau, enseignante en formation personnelle et sociale, école secondaire Le Manoir

Secrétariat

Danielle Tremblay

Transcription du *verbatim*

Chantal Tremblay

Production

Marie Kronström

Conseil permanent de la jeunesse

875, Grande Allée Est, 3^e étage
Québec (Québec) G1R 5W5

Gouvernement du Québec
Dépôt légal - 1997
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-550-31168-X

Table des matières

	Page
INTRODUCTION	5
LES CONFÉRENCES	
Monsieur Robert Bisailon , président Commission des États généraux sur l'éducation	7
Monsieur Jocelyn Berthelot , conseiller Centrale de l'enseignement du Québec	13
Monsieur Camil Bouchard , psychologue, professeur et chercheur Université du Québec à Montréal	17
Madame Louise Charbonneau , médecin Clinique des jeunes St-Denis	21
Madame Geneviève Desbiens , étudiante École secondaire Jacques-Rousseau de Longueuil	25
Monsieur Michel Doray Mouvement des Caisses populaires Desjardins	29
Monsieur Germain Duclos , psychoéducateur et orthopédagogue	33
Madame Geneviève Godbout , étudiante Cégep Édouard-Montpetit de Longueuil	37
Maître Claude Masse , bâtonnier Barreau du Québec	43
Monsieur Michel Philibert , président Conseil permanent de la jeunesse	47
Monsieur Alain Poirier , directeur Direction de la Santé publique de la Montérégie	53
Madame Caroline Simoneau , enseignante en formation personnelle et sociale - École secondaire Le Manoir	59
LE MANIFESTE « VIVRE L'ÉCOLE »	63
LES SIGNATAIRES DU MANIFESTE	67

INTRODUCTION

Dans la foulée des États généraux sur l'éducation, plusieurs grandes tendances se sont rapidement dessinées; parmi celles-ci, on peut noter une volonté de « *faire le ménage* » à l'intérieur du *curriculum* du secondaire afin de mettre davantage l'accent sur les matières dites fondamentales.

Le Conseil permanent de la jeunesse s'inquiète du sens de cette visée. Il craint en fait que le rôle de l'école ne se trouve réduit à une stricte mission d'instruction, au détriment de la vocation de celle-ci de préparer chaque jeune à agir comme un citoyen actif et engagé.

Dans son mémoire intitulé *L'éducation dans tous ses états*, présenté dans le cadre de la première phase des États généraux, le Conseil avait formulé sa conception du rôle de l'école axée sur la formation de citoyen. Il a voulu partager cette vision avec d'autres partenaires préoccupés par le rôle de l'école.

En partenariat avec l'Association des intervenantes et intervenants en formation personnelle et sociale, avec l'aide d'autres acteurs comme le Magazine Jeunesse, le Mouvement Desjardins et la Conférence des régions régionales de la santé et des services sociaux, le Conseil a organisé l'événement « *Vivre l'école* ». *Pour la formation de jeunes solidement enracinés et engagés dans leur communauté.*

L'événement comportait une conférence publique qui s'est tenue à Montréal, le 28 août 1996, à l'Hôtel Méridien à Montréal, quelques jours seulement avant l'ouverture des Assises nationales des États généraux sur l'éducation.

À cette occasion, des conférenciers et conférencières de renom sont venus discuter de la nécessité de favoriser une école qui vise le développement de compétences personnelles et sociales par les jeunes; une école qui assure le développement intégral de la personne, qui reconnaît et favorise l'intégration des jeunes dans la vie de leur communauté et qui travaille en concertation avec le milieu afin d'assurer la promotion de la santé et la prévention dans une perspective globale. Il apparaissait donc important, pour le Conseil permanent de la jeunesse et ses partenaires, de réaffirmer avec force que l'école québécoise doit assumer clairement ces fonctions. Le développement de la personne doit être reconnu comme un des domaines privilégiés de formation.

Conseil permanent de la jeunesse

C'est le texte des communications des conférenciers et des conférencières à l'événement « *Vivre l'école* » que vous trouverez dans ces pages. Il s'agit du *verbatim* corrigé et la forme orale a été préservée le plus possible afin de garder aux interventions leur caractère direct ou percutant.

Avec nos partenaires, nous avons synthétisé nos revendications dans un manifeste que les participants à la conférence ainsi que d'autres personnalités ont été invités à signer. Vous trouverez le texte de ce manifeste et la liste des signataires à la fin du document.

Le Conseil permanent de la jeunesse a présenté le manifeste signé à la ministre de l'Éducation, madame Pauline Marois, ainsi qu'aux membres de la Commission des états généraux à l'occasion des Assises nationales, au mois de septembre 1996.

Le Conseil se réjouit que le développement personnel ait été retenu comme un des grands axes prioritaires dans la redéfinition du *curriculum* au primaire et au secondaire dans le rapport final de la Commission des états généraux. Il reste à voir quelle place concrète il occupera à l'intérieur du nouveau *curriculum* et de quelle façon il pourra également se développer à l'école, en dehors des cours, dans cette période de compressions très fortes qui frappent de plein fouet les services aux élèves.

ROBERT BISAILLON

Notes biographiques

Bachelier ès arts de l'Université Laval, licencié en théologie de l'Université de Montréal et détenteur d'un brevet spécialisé en enseignement de l'Université du Québec à Hull, monsieur Robert Bisailon est engagé en éducation depuis 1970.

De 1970 à 1977, il est enseignant au secondaire à la Cité étudiante de la Haute-Gatineau, à Maniwaki, une école de la Commission scolaire régionale Henri-Bourassa. En 1977, il devient président du Syndicat de l'enseignement Henri-Bourassa, à Mont-Laurier, puis président, en 1980, de la Commission des enseignants et enseignantes des commissions scolaires à la Centrale de l'enseignement du Québec. De 1985 à 1989, il est enseignant au primaire à l'école Saint-Mathieu de Beloeil, une école de la Commission scolaire de l'Argile Bleue.

Nommé membre du Conseil supérieur de l'éducation en 1986, il devient président de cet organisme en 1989, poste qu'il occupera jusqu'au 8 avril 1995.

Depuis le milieu des années soixante, il s'est engagé dans l'action sociocommunautaire à divers titres : président régional (Mont-Laurier) de la Jeunesse étudiante catholique, de 1963 à 1966; membre fondateur et président du conseil d'administration de la Radio communautaire CFGA, à Maniwaki, en 1976-1977.

Les fonctions qu'il a exercées en éducation ont conduit monsieur Bisailon à remplir d'importants rôles d'animation en éducation et à prononcer de nombreuses conférences sur des sujets touchant tous les ordres d'enseignement. Il a été nommé coprésident de la Commission des États généraux sur l'éducation le 9 avril 1995, poste qu'il occupera jusqu'au 25 octobre 1996.

Je vous remercie, au nom de mes collègues, de nous accorder la possibilité de faire, dans mon cas, le bilan de ce qui a été entendu aux États généraux sur la question de la formation personnelle et sociale.

D'abord, ce ne sera pas un bilan réflexif parce que la réflexion, ça prend plus de temps. J'espère la faire dans l'échange avec vous. Je vous dirai qu'on a entendu, en gros, trois sortes de propos. Donc, je découperai mon propos général en trois,

en faisant une distinction très nette entre la formation personnelle et sociale comme objectif ou visée de l'école, les programmes scolaires consacrés à la formation de la personne et le programme spécifique de formation personnelle et sociale.

Sur le premier sujet, la formation personnelle et sociale comme visée de l'école, je vous dirai que nous avons entendu et exprimé à la commission six ou sept choses qui m'apparaissent plus importantes que les autres et que je vous livre comme telles. D'abord, la première, c'est qu'il faut remettre les élèves au coeur de la mission éducative. La deuxième, c'est qu'on veut une école « milieu de vie » où l'élève de tout âge se sente respecté, écouté et où il puisse participer aux décisions. Une école aussi où les valeurs fondamentales, soit dit en passant qui restent à définir, servent d'assise éthique. Une école où on a le goût d'être, selon le point de vue des élèves. Le troisième élément, que l'école devienne un véritable centre intégré de services à l'enfance et à la jeunesse. Un lieu où on offre, en partenariat avec la famille et la communauté, des services éducatifs liés aux réalités sociales et familiales des jeunes.

La commission a aussi affirmé que l'école devait procurer l'instruction d'abord. Mais nous avons ajouté aussi, bien que ce soit passé inaperçu dans certains cas, dans une perspective de développement intégral, qu'on devait viser la réussite éducative et non seulement la réussite scolaire et que l'école a pour fonction sociale de former des citoyens responsables et engagés. Mais la commission estime qu'il est urgent de rétablir les liens entre la poursuite du développement intellectuel et celle du développement personnel. Nous avons aussi dit que c'est l'école dans son ensemble, dans son organisation et dans ses pratiques, dans ses contenus et dans ses rapports à l'environnement social, qui doit constituer le milieu de vie stimulant que tout le monde veut. Enfin, nous avons dit que les activités parascolaires doivent avoir une place de choix dans la qualité de vie à l'école parce qu'elles sont des occasions d'apprendre, de s'ouvrir aux autres et de s'engager autrement. Elles sont également des moyens de développer le sens civique.

Sur cette question de la mission de l'école, les opinions exprimées à l'occasion des assises régionales, donc à la suite de l'exposé de la situation, demeurent partagées. J'en fais le bilan. D'un côté, plusieurs craignent de voir hiérarchiser les finalités de l'école en rappelant que l'élève est un tout indivisible, qu'il faut viser un

développement intégral, l'objectif étant de former des citoyens complets et non des êtres fragmentés, d'où la nécessité de lier le développement intellectuel, le développement affectif et le développement social.

D'un autre côté, disent certains, instruire suppose également que l'on tienne compte de l'environnement social. Et, par ailleurs, on insiste généralement sur l'importance d'un milieu de vie stimulant. Cet élément est revenu lors des assises régionales, je dirais dans les seize régions, un milieu qui développe le sentiment d'appartenance notamment par la vie étudiante et les activités parascolaires. Et on souligne, lors de ces assises, qu'il faut également soutenir les parents dans la mesure où la famille, quelle que soit sa forme, joue un rôle primordial en matière de socialisation. Voilà en gros, pour la première question, la formation personnelle et sociale comme visée de l'école.

Sur la deuxième question, les programmes, puisqu'il y a des programmes scolaires consacrés à la formation de la personne, deux conclusions semblent acquises à ce moment-ci de la démarche des États généraux. D'abord, il faut sortir du cercle vicieux de l'élaboration des *curriculum*s à partir des *lobbys* disciplinaires. J'espère que ça ne vous insultera pas que je dise cela ici. Dans cette perspective, arrêter des profils de formation qui ne se limiteraient pas aux connaissances, mais qui engloberaient aussi les habilités et les aptitudes à acquérir, apparaît un premier travail nécessaire. Ensuite, il faut que le développement de la personne fasse partie des champs qui seront forcément réduits, champs qui serviront d'assise aux profils de formation. Je vous dirais que ces deux conclusions-là sont validées présentement. Mais au-delà de ces deux consensus, quand on parle des matières et des programmes consacrés à la formation de la personne, trois points de vue différenciés se sont exprimés. Je vous les livre sans commentaires.

Le premier point de vue, partagé par un très grand nombre de personnes et d'organismes, fait référence à la répétition, voire à la redondance qui existe entre les objectifs des divers programmes portant sur le développement de la personne et je nomme la formation personnelle et sociale, l'enseignement moral et religieux catholique et l'éducation au choix de carrière. Donc, ce propos-là fait référence à la redondance de même qu'à la nécessité d'un réaménagement à cet égard, soit par la révision des *curriculum*s, soit par l'intégration des matières, soit par le choix des formules pédagogiques.

Le deuxième point de vue, au contraire, milite pour le maintien des matières en question que l'on considère indispensables, soit comme contribution à une approche globale de la santé, dans le cas de la formation personnelle et sociale, soit pour éduquer aux valeurs ou à la citoyenneté, dans le cas de l'enseignement moral, soit pour soutenir l'élève dans sa quête de sens, en ce qui concerne l'enseignement religieux, soit pour soutenir l'élève dans sa démarche d'orientation en ce qui concerne l'éducation au choix de carrière. Comme quoi, dans les propos, on découpe aussi la personne.

Un dernier point de vue met en garde contre la tendance à considérer qu'on enrichit le *curriculum* seulement en augmentant le nombre de matières. Il serait aussi possible d'arriver à cet enrichissement au moyen d'autres types d'activités ou d'approches pédagogiques, par exemple, la pédagogie expérientielle, procédurale ou de projets et les activités parascolaires. Par ailleurs, ayant reconnu largement que l'encadrement ou l'accompagnement des élèves est une exigence éducative de premier plan, beaucoup conçoivent cet encadrement dans une perspective multi-sectorielle pour tout un territoire donné, donc qui concerne à la fois et conjointement l'école, la police, la santé et les services sociaux, les loisirs municipaux, les organismes communautaires et la famille, par exemple.

Troisième propos, quant au programme spécifique de formation personnelle et sociale, je ne veux pas vous faire de peine, mais je vous dirais qu'il a fait l'objet de peu de remarques, si ce n'est d'abord de la part du ministère de la Santé et des Services sociaux qui, en plus de recommander la protection, voire le développement des activités et des services parascolaires, fait la recommandation de promouvoir le programme de formation personnelle et sociale comme un lieu de promotion, je m'excuse de répéter le même mot, mais comme un lieu de promotion de la santé et du bien-être des jeunes. Du côté du Comité permanent de la lutte à la toxicomanie qui y voit un lieu de prévention, chez plusieurs étudiants qui souhaitent, soit y voir plus d'occasions de discussion, donc ils trouvent encore ce programme-là trop académique, soit qu'on y fasse plus de place à leur expérience de vie propre, soit qu'on ne sanctionne pas la réussite de ces cours. Remarques aussi de la part de l'association des parents catholiques qui émet des réserves sur le caractère obligatoire du volet « éducation à la sexualité » dans ce programme. Et enfin, remarques de certaines commissions scolaires qui aimeraient qu'on offre à la carte, à l'intérieur du programme, soit des possibilités d'engagement communautaire, soit le contenu actuel ou soit de l'éducation civique. À noter

l'absence quasi totale de remarques concernant le programme de formation personnelle et sociale au primaire. Est-ce rassurant ou inquiétant ? Je demeure perplexe, mais je penche plutôt pour la deuxième hypothèse.

En bilan provisoire, je dirais qu'il me semble que la fonction sociale de l'école dans la formation des jeunes a été peu évoquée. Or, l'école a une fonction sociale. On parle plus des valeurs à transmettre et c'est peut-être mon deuxième propos de conclusion. On parle plus, généralement, des valeurs à transmettre sans toujours les nommer que d'un espace et d'occasions à créer pour faire vivre ces valeurs. Et on parle beaucoup plus d'éducation civique comme de l'école, comme un lieu civique, une société.

Monsieur Bisaillon disait qu'avec les États généraux, on préconisait l'instruction d'abord. Dans une perspective d'éducation intégrale, j'espère que le ministère de l'Éducation et notre système d'éducation n'auront pas tendance à devenir un département d'instruction publique.

JOCELYN BERTHELOT

Notes biographiques

Je détiens un baccalauréat en sciences et une maîtrise en administration et politiques scolaires de l'Université Laval. J'ai été professeur de sciences au cégep et au secondaire pendant quatre ans, avant d'entrer au service de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ).

Je travaille à la CEQ depuis 1977 sur les dossiers d'éducation et, depuis 10 ans, au Service de recherche. Mes recherches ont porté sur la micro-informatique à l'école, l'école privée, la douance, la réussite éducative, etc.

J'ai publié trois livres :

- *L'école de son rang, une critique de la douance* (CEQ, 1987);
- *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation* (Éd. Saint-Martin-CEQ, 1991);
- *Une école de son temps. Un horizon démocratique pour l'école et le collège* (Éd. Saint-Martin-CEQ, 1994).

Je suis également chercheur associé au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES - Université Laval). Je collabore à des recherches sur la réussite comparée des filles et des garçons et sur les pratiques de raccrochage.

Fonction actuelle : conseiller au Service de recherche de la CEQ.

Vous comprendrez que je ne vais pas m'attarder très longuement aux préliminaires, je vais camper les choses tout de suite. Je dirai qu'en opposition à une école utilitaire, qui voit primer des valeurs centrées sur l'individualisme et la concurrence et qui conçoit d'abord la formation comme étant axée sur la préparation au marché du travail, à cette école utilitaire, j'oppose une école citoyenne.

Qu'est-ce qu'une école citoyenne ? C'est bien sûr une école qui vise à former des citoyennes et des citoyens responsables. Qui vise à transmettre les valeurs qui fondent la démocratie, mais non seulement à les transmettre, mais à les mettre en pratique dans la vie quotidienne de l'établissement.

Conseil permanent de la jeunesse

Quelles sont ces valeurs ? D'abord, assurer la promotion des libertés fondamentales avec les responsabilités conséquentes. Ensuite, favoriser une plus grande égalité. Plus grande égalité entre les groupes sociaux. Plus grande égalité entre les femmes et les hommes. Plus grande égalité entre les personnes de diverses origines. Ensuite, favoriser la solidarité. Solidarité sociale, qui nous manque beaucoup. Solidarité nationale, mais aussi solidarité qui nous ouvre sur le monde, c'est-à-dire la solidarité internationale. Et finalement, les valeurs de coopération et aussi, qui sont centrées sur le développement durable.

Ça, ce sont les principes de cette école citoyenne. Comment la mettre en pratique, je dirais, dans quatre facettes de l'école ?

D'abord, dans les contenus d'enseignement. Les *curriculum* et les programmes ne sont pas immortels. La dernière refonte des programmes remonte à 1980. On a changé beaucoup de choses. J'ai participé aux débats à la fin des années 70 et au début des années 80. Il y avait une question à cette époque-là à laquelle, dans une salle de 50 personnes, il y avait au moins quatre ou cinq personnes, quatre ou cinq enseignantes ou enseignants qui connaissaient la réponse. La question était, on va voir si vous êtes bons : « Quel est le nom de la chienne de Lambert Closse ? » (réponse du public) Ah! Vous voyez qu'on a ici quelqu'un de très instruit. Il a fait son histoire probablement à une même époque que la mienne. C'était l'époque où l'on apprenait ces choses très importantes. (Rires) Mais j'ai demandé aussi, par exemple, si l'on connaissait la date de la grève de l'amiante ? (réponse du public) Vous êtes très bon monsieur! Ça m'est arrivé une seule fois et, là, j'étais vraiment à terre parce que c'est un argument de poids pour montrer qu'il fallait changer l'histoire. Là, deux dames m'avaient répondu 1949, les deux en même temps. Je me suis alors dit, ça ne marche pas mon affaire. J'ai dit: « Pour moi, vous n'avez pas appris cela à l'école. » Elles m'ont dit: « Non. On vient de Thetford. » (Rires)

Donc, je pense que oui il y a place pour la refonte des programmes. Oui, les objectifs qui sont visés par la formation personnelle et sociale demeurent. Je pense d'autant plus qu'on va devoir avoir une refonte des programmes parce qu'on doit avoir une école laïque et que la disparition de l'enseignement religieux confessionnel implique une refonte des programmes de formation personnelle et sociale. Et je suis heureux d'entendre que l'on parle de profils de formation plutôt que de profils de sortie.

Conseil permanent de la jeunesse

Deuxième élément, où ça doit se manifester cette école citoyenne, dans l'organisation de l'enseignement ? Nous parlons d'une école commune, d'une école de base qui n'a pas pour but de sélectionner les élites, ni de former des spécialistes. Elle a pour but de former tous les jeunes, de les développer. Et dans l'organisation même des écoles, on doit mettre en pratique les valeurs ou l'organisation que l'on veut voir à cette société démocratique. Ce n'est pas en séparant les jeunes selon l'origine ethnique, ni en les séparant selon la religion, ni en les séparant selon les résultats scolaires que l'on vise un tel projet démocratique.

Vous savez qu'aujourd'hui, à Montréal, un jeune sur trois, au début du secondaire, fréquente une école qui sélectionne ses élèves sur l'apparence des résultats scolaires. Moi, qu'on ne me parle pas d'égalité des chances ! La démocratisation, ça commence d'abord en changeant cela. C'est donc dans l'organisation de l'école, mais aussi dans l'organisation de la classe. On doit tenir compte que les élèves, comme dans la société, ont différentes habilités et on doit apprendre à travailler avec cela. Bien entendu, un moment donné, à compter du deuxième cycle du secondaire, on doit répondre plus aux intérêts et aux habilités des jeunes en offrant davantage de diversification et davantage de formation professionnelle.

Mais cette organisation citoyenne de l'enseignement, ça implique aussi qu'en classe, on laisse une place aux élèves, qu'ils participent à la vie de la classe, qu'on développe le travail d'équipe.

Le troisième élément, c'est que cette école citoyenne se manifeste aussi dans la vie quotidienne de l'école. Il faut préparer les jeunes à cette vie démocratique. Les jeunes qui sont des citoyennes et des citoyens de cette école, ils doivent exercer les droits qu'on leur présente comme si fondamentaux. Pas seulement les lire, mais aussi les exercer (leur droit d'organisation, leur droit d'expression). Ils doivent aussi pouvoir contribuer à l'élaboration de codes de vie qui visent une école qui soit exempte de sexisme, de racisme, de violence. Ça aussi d'ailleurs, les jeunes vous savez, quand ils participent à l'élaboration des règles, ils sont souvent plus sévères que leurs profs.

Quatrième élément d'une école citoyenne, c'est aussi par des activités que j'appellerais socio-éducatives qui impliquent étroitement les élèves. Les jeunes, aujourd'hui, sont capables de faire bien davantage pour le succès de leur école. C'est le cas dans plusieurs milieux. Les jeunes sont capables de contribuer à la

lutte au décrochage. Vous savez qu'un jeune ne parle pas de son intention de décrocher à un adulte d'abord, même pas à ses parents. Il va en parler à un copain ou à une copine. Contre la violence aussi, à l'école, les jeunes sont capables de s'impliquer. Ils sont capables de collaborer eux-même à cette école « milieu de vie ». Ils sont aussi des citoyens de cette école. Aussi, par un ensemble d'activités parascolaires, qu'on a vu s'émettre au cours des dernières années. Et finalement, éventuellement par des activités en relation avec la communauté.

Donc, je dirais qu'il est de plus en plus urgent que nous options au Québec pour cette école citoyenne, mais pas seulement dans le discours, surtout que nous soyons cohérents dans l'ensemble de l'organisation de l'école.

CAMIL BOUCHARD

Notes biographiques

Camil Bouchard (Ph.D., McGill, Psychologie, 1974). Professeur et chercheur à l'Université du Québec à Montréal (département de psychologie, secteur de la psychologie communautaire) et membre fondateur du Laboratoire de recherche en écologie humaine et sociale.

Il est responsable scientifique du Groupe de recherche et d'action sur la victimisation des enfants (subvention de fonctionnement d'équipe du CQRS) et poursuit depuis de nombreuses années des recherches sur l'écologie des relations entre parents et enfants. Ses travaux portent plus spécifiquement sur les facteurs associés aux mauvais traitements envers les enfants et sur les approches préventives de ces états de détresse dans les relations entre parents et enfants.

Il a été président du Groupe de travail pour les jeunes qui a produit le rapport *Un Québec fou des ses enfants* (décembre 1991) et est activement engagé à promouvoir les recommandations de ce rapport gouvernemental.

Il a récemment reçu une bourse d'excellence du Conseil québécois de la recherche sociale et est à développer le programme *1, 2, 3 Go ! Pour un bon départ dans la vie* avec Centraide du Grand Montréal. Il a aussi remis, en mars 1996, un rapport intitulé *CHACUN SA PART*, à titre de coprésident du comité externe de la réforme de la sécurité du revenu.

Je salue tout d'abord la présence de nombreuses personnes solidement enracinées et engagées dans leur communauté. C'est réconfortant de vous voir assis dans cette salle et aussi attentifs et engagés. Deuxièmement, je vous dirai qu'en abordant ce thème des jeunes solidement enracinés et engagés dans leur communauté, j'ai comme l'impression que, quelque part, je dois à la fois puiser dans mon expérience avec mes collègues du Groupe de travail pour les jeunes qui ont produit *Un Québec fou de ses enfants* et, puiser dans l'expérience plus récente que j'ai eue de côtoyer des concepts un peu plus dramatiques du point de vue de la détresse psychologique et du sous-développement d'une grande partie de nos jeunes, c'est-à-dire ceux qui sont campés, pour un petit bout de temps du moins, à l'aide sociale.

Donc, c'est avec ces deux arrière-scènes, si vous voulez, que je m'adresse à vous ce soir. Préparant cette très courte intervention, je suis tombé sur une étude longitudinale américaine sur les jeunes, sur la jeunesse américaine. Une étude qui a duré à peu près dix ans et qui a rejoint 4 000 jeunes femmes et jeunes hommes entre 16 et 25 ans. On conclut, dans cette étude, qu'il y a à peu près 10 % de jeunes américains qui sont, non pas solidement enracinés et engagés, mais totalement débranchés de leur communauté pour au moins un an durant cette période de leur vie. Il y a plusieurs de ces jeunes qui sont débranchés pour 3, 4 ou 5 ans. La deuxième conclusion, c'est que plus longtemps on est débranché, plus ça fait mal. Plus ça fait mal à la communauté, plus ça fait mal aux jeunes. Qu'en est-il de ces jeunes débranchés ? On s'aperçoit que 50 % d'entre eux n'avaient jamais participé à une activité parascolaire, n'étaient pas engagés dans leur école, n'étaient pas identifiés à leur école : 56 % des garçons et 36 % des filles avaient éprouvé de très graves difficultés scolaires comparé à 18 ou 8 % chez les branchés.

Alors, déjà, il se dessine un profil d'une fréquentation de l'école, non pas simplement aléatoire et marginale, mais aussi difficile. 33 % des garçons ont connu (chez les jeunes hommes c'est beaucoup plus important que chez les filles) un séjour en prison durant cette période de 16 à 25 ans. Ce n'est pas simplement du déracinement, c'est un enracinement dans un autre mode de vie pour plusieurs. Et chez les garçons et chez les filles qui sont déracinés, on observe une activité sexuelle précoce.

Au Québec, je vous dirai que ma fréquentation du dossier de l'aide sociale me laisse avec quelques statistiques assez troublantes. Il y a à peu près 75 000 jeunes de 25 ans et moins inscrits à l'aide sociale. De ces jeunes-là, vous pouvez compter qu'il y en a à peu près 18 % qui vont y être pour dix ans. Il y en a 33 % qui, en moyenne, vont y être pour quatre ans et le reste, pour deux ans. Ceux qui sont là pour plus que deux ans, vous pouvez déjà commencer à vous inquiéter sérieusement sur leur capacité de branchement sur le réseau, éventuellement. Le taux d'inscription à l'aide sociale au Québec chez les plus jeunes est de 13 %. Il a bondi de façon dramatique. Il a fait un bond dramatique durant les 20 dernières années de 9 % chez les plus jeunes et de 5,3 % durant les cinq dernières années. Autrement dit, le taux d'inscription à l'aide sociale, globalement ce qu'on peut dire, c'est que les jeunes de 18-25 ans, leur situation s'améliore légèrement en termes de leur taux d'inscription à l'école, au collège et de leur participation au marché du travail, mais dans des tranches de marché où on ne retrouve pas le

Pérou. On peut dire cela, d'une certaine façon. Mais ce qu'on observe, c'est que ces jeunes-là sont de plus en plus débranchés de l'emploi permanent et de l'assurance-chômage. Ils se branchent sur le système de l'aide sociale. Autrement dit, ils se branchent sur le système où on les identifie de plus en plus comme des exclus. On est passé d'un mode de participation actif à un mode de participation marginal à l'assurance-chômage et à un mode de participation de plus en plus aléatoire à l'assurance-chômage. Il faut dire aussi qu'il y a quand même une bonne proportion de ces jeunes-là qui pourraient occuper un travail s'il y en avait et que 78 % d'entre eux ont complété moins de onze ans de scolarité. 41 % je vous disais tout à l'heure, sont à l'aide sociale pour une très longue période. Autrement dit, si vous prenez les noms en 1983 et que vous regardez les noms en 1993, vous avez 41 % de ces noms-là qui sont les mêmes. Il y a une dynamique qui est en train de s'installer là et qui me semble inquiétante. Me semble-t-il qu'on a deux options pour caricaturer la situation.

On a l'option d'investir 1 ou 2 milliards par année, les gens s'obstinent sur les chiffres. De ce temps-là, il y a des politiciens qui en font une plate-forme électorale et qui, alors qu'ils étaient présidents d'une des plus grandes commissions scolaires au Québec, ne se sont pas aperçus où leur argent allait. Il y a entre 1 et 2 milliard au Québec qui est investi en rééducation dans les écoles, en réadaptation, en redoublement de classe, en rattrapage, en fréquentation de classe spéciale. Ça, c'est l'option 1. C'est le plan A

L'autre option, c'est de rendre l'enseignement plus intéressant et l'école plus intéressante pour les jeunes. D'adapter l'école aux styles d'apprentissage qui sont variés chez les jeunes et chez les enfants. De mieux connecter les jeunes sur ce qui les attend dans leur communauté, dans leur société plus tard. De les mettre en contact plus régulièrement et plus intensément avec le monde du travail et le monde de la responsabilité sociale. Et notamment, de les orienter vraiment beaucoup plus vers un apprentissage de la communication. Il faut s'apercevoir qu'on est dans un siècle de communication, qu'on est dans un siècle d'échange d'informations, aussi bien dans les micro-systèmes que dans les macro-systèmes. C'est important que les jeunes apprennent à réagir correctement au *feed-back* et à la critique. C'est important qu'ils puissent travailler en équipe, apprendre le travail en équipe. C'est important qu'ils puissent apprendre qu'ils sont capables de solutionner des problèmes et que c'est plus facile en groupe que tout seul. C'est important qu'ils puissent affirmer quelque part le rôle de citoyen autrement qu'en

attendant d'en devenir un. C'est pourquoi d'ailleurs, en 1991 - et c'est une résolution, c'est une recommandation que le Groupe de travail pour les jeunes a avancée à l'époque et qui est toujours à l'étude au Secrétariat de la famille. Moi, je mettrais plusieurs jeunes à l'étude de cette proposition-là. Ça ferait plusieurs jeunes occupés à faire quelque chose. On avait proposé de créer un bureau des services communautaires jeunesse, un réseau de ces bureaux, où les jeunes pourraient s'inscrire dans une activité ou dans un projet communautaire pour lesquels l'école reconnaîtrait leur contribution à titre de stagiaire et à titre d'apprentissage significatif.

Je termine en disant ceci. Il me semble que ces deux options n'en sont pas deux. On n'a pas le choix. Ou bien on investit dans le rattrapage, ou bien on investit dans le développement. Si on investit dans le développement, il me semble qu'on a cinq réformes majeures à entreprendre. Je vais les nommer. On pourra en discuter selon les priorités que vous leur accordez.

La première sur ma liste est une réforme majeure dans l'ordre de la formation professionnelle. Une deuxième, une réforme majeure dans l'apprentissage du *caring*, excusez-moi l'expression, je n'en connais pas d'autres. Dans l'apprentissage de l'appartenance à une société. Une réforme majeure dans la non-politique à la petite enfance. Une réforme majeure dans les politiques d'emploi pour les jeunes adultes. Et enfin, une réforme majeure dans la représentation sociale que nos concitoyens et concitoyennes se font des jeunes.

LOUISE CHARBONNEAU

Notes biographiques

Louise Charbonneau est diplômée en médecine de l'Université de Montréal et spécialiste en microbiologie médicale.

Elle est médecin à la Clinique des jeunes Saint-Denis, à Montréal, depuis 1979.

Collaborations fréquentes avec les médias, cours, conférences, articles nombreux sur des sujets liés à l'adolescence.

Elle est également coauteure d'un livre sur la Santé des femmes, publié en 1995.

On m'a demandé de parler de l'éducation sexuelle à l'école. Le titre que j'ai envie de donner, c'est « Où sont vos enfants quand ils ne sont pas à l'école ? ».

À la Clinique des jeunes Saint-Denis, on s'occupe de leur vie sexuelle, chez ceux qui ont moins de 18 ans. Et ils en ont une qu'on le veuille ou non. Il est vrai que d'avoir une vie sexuelle à l'adolescence, ça ne ressemble pas souvent au conte de fée qui était espéré. Les problèmes sont nombreux, mais il faut avoir offert le même genre de service à une clientèle adulte pour s'apercevoir que les jeunes n'ont pas le monopole d'une sexualité mal gérée.

Je n'ai pas le temps malheureusement, si vous saviez tout ce que je vous avais préparé, je veux juste faire ça très rapidement. J'espère qu'on aura l'occasion d'échanger là-dessus. Il y a à peu près, je dirais, peut-être cinq problématiques que je voudrais aborder rapidement avec vous qui touchent ces jeunes qui viennent nous voir.

Évidemment, la première, c'est la grossesse. Ce sont les filles qui consultent à la Clinique des jeunes parce que la sexualité, c'est encore l'affaire des filles. Quand elles viennent, elles sont rarement accompagnées d'un membre de leur famille. La plupart du temps, elles viennent avec une amie et elles sont référées par l'infirmière de l'école. Il y a donc maintenant toute une portion de la vie des

adolescents qui est sortie de la maison. Lorsqu'elle devient problématique, elle a besoin d'une aide extérieure. Si je vous disais que la semaine dernière, je ne veux pas scandaliser personne, mais en une seule journée à la Clinique des jeunes, il y a eu seize interruptions de grossesse qui ont été pratiquées chez des petites filles de 13 à 17 ans. Je vous dirais aussi que chez la plupart d'entre elles, il a fallu donner des médicaments parce qu'elles vomissaient et que personne n'a semblé se poser la question à savoir comment ça se fait que leur fille n'allait pas bien. Nous, ça nous interroge beaucoup. Est-ce c'est que les parents ne se rendent pas compte ? Est-ce que c'est qu'ils ne veulent pas s'en rendre compte ? Est-ce qu'elles sont à ce point toutes seules ? Est-ce que la tâche des parents est trop lourde pour qu'ils délèguent à d'autres la responsabilité de prendre soin de leur enfant ? Et où peuvent aller ces enfants pour demander de l'aide ?

On a aussi constaté, parce qu'on est rendu à la fin août, que la plupart de ces adolescentes avaient été menstruées pour la dernière fois au mois de mai, début juin. C'est à la mi-août qu'elles se sont réveillées pour essayer de régler leur problème et beaucoup ont eu du mal à trouver la ressource qu'il fallait et à se débrouiller. Donc, les grossesses étaient assez avancées. Si je vous dis cela, c'est parce que, pendant l'année scolaire, il s'est créé des liens extraordinaires entre la santé et l'école. Je trouve ça, pour avoir travaillé là-dedans depuis près de 20 ans, un élément très important, très intéressant. Pendant l'année scolaire, des intervenants à l'école, la plupart du temps évidemment des infirmières, nous connaissent, nous appellent et nous réfèrent les jeunes très rapidement, de sorte qu'on a du temps à passer avec elles pour les accompagner dans les décisions qu'elles ont à prendre par rapport à leur vie sexuelle.

Il n'y a pas que la grossesse. Il y a les MTS et le SIDA qui font maintenant partie des préoccupations des adolescents. C'est sûr qu'ils nous disent qu'ils en ont bien trop entendu parler. Quand on parle d'éducation sexuelle à l'école, ils nous disent que c'est comme de la plomberie. Ils nous racontent tout cela, ils nous rabâchent ça sans arrêt. Et puis, nous, ça ne nous concerne pas. Ça ne nous concerne pas jusqu'au jour où, tout d'un coup, mon ex-blonde m'appelle pour me dire qu'elle a une infection à chlamydia. « Ben oui. C'est vrai, hein, que quand j'urine le matin, ça brûle » ou bien « C'est vrai que ça me fait mal quand j'ai des relations sexuelles depuis un certain temps ». À ce moment-là, il faut qu'il y en ait un adulte tout près. Il faut qu'il y ait un professeur à qui l'on peut se confier. Il faut qu'il y ait l'infirmière de l'école, le médecin du CLSC du coin. Il faut que

l'adolescent ait reçu le message qu'on va s'occuper de lui s'il en parle. Il se croit invulnérable, l'adolescent, mais si vous saviez combien il a peur d'être malade et de mourir. Et un garçon qui a peur du SIDA, une fille qui se rend compte qu'elle est peut-être enceinte n'ont pas beaucoup d'oreille pour un cours de maths ou de physique, d'histoire ou de français.

D'autres problématiques qui viennent se greffer à celles de la sexualité et à lesquelles on est de plus en plus confronté, c'est les drogues et l'alcool. Ça a été mentionné. Nous, on se rend compte que beaucoup d'adolescentes très jeunes ont leur première relation sexuelle alors qu'elles ont beaucoup bu. Et il faut voir ce que c'est. On les regarde souvent avec des grands yeux. Qu'est-ce que c'est « beaucoup boire » ? 7, 8, 9 bières à 14 ans, elles le font. Pas toutes, mais il y en a qui le font. Chez ceux et celles qui prennent des drogues dures, les actes de prostitution sont souvent leur seul moyen de payer la drogue. Et je peux vous affirmer qu'il n'y a pas juste les jeunes de la rue qui consomment de façon abusive. On doit tous se sentir interpellés par ce problème.

La violence a été mentionnée et on se rend compte combien d'adolescents vivent dans un contexte de violence qui contribue à perpétuer ce type de comportements dans leurs propres relations amoureuses. Et un élément sur lequel je voudrais insister un petit peu et qui a été dit rapidement, c'est la diversité culturelle. Surtout pour nous qui vivons ici à Montréal, les écoles ont à faire face à cette réalité grandissante, celle des enfants nés ici de parents qui viennent d'ailleurs. Ces enfants ont la double tâche de s'adapter à la vie québécoise tout en maintenant les liens avec la culture de leur pays d'origine. Et le plus grand choc se manifeste presque toujours par la découverte de la vie sexuelle, tellement plus accessible ici à leurs yeux, mais qu'ils doivent vivre dans le plus grand secret. Est-ce que, nous, on doit fermer les yeux sur cette réalité-là ?

Et pourtant, l'éducation sexuelle à l'école, que l'on accuse d'être souvent mal donnée, insatisfaisante pour les professeurs et les élèves. Elle est décrite comme inutile ou incitative à des comportements qu'ils n'auraient pas si on ne leur en parlait pas. Eh bien, moi, je vous dis qu'elle leur sert quand même à quelque chose. Pour nous qui les recevons à la clinique, on voit bien qu'ils n'ont pas appris leurs leçons puisqu'ils viennent nous consulter pour des problèmes. Mais on constate aussi, d'abord ils ont été mis au courant des ressources qui peuvent leur venir en aide. Si ça ne serait que cela, c'est déjà beau. Et puis, on s'aperçoit

aussi qu'il est facile d'aborder ces sujets-là avec eux en faisant appel aux connaissances qu'ils ont déjà reçues à l'école, même quand ils ne les ont pas, de toute évidence, mis en application.

Mais l'apprentissage de la vie à l'adolescence, est-ce que ce n'est pas de faire des essais et des erreurs ? Est-ce que ce n'est pas notre rôle d'éducateur de répéter cent fois, s'il le faut ? Malgré tout, je vous dirais qu'il est plus facile d'obtenir des adolescentes qu'elles utilisent la double protection, pilule et condom, que de réussir à en convaincre beaucoup d'adultes.

Johanne Otis, qui est une chercheuse sexologue à l'UQAM, a fait beaucoup d'études sur les adolescents québécois, et c'est très intéressant pour nous car ça touche vraiment notre clientèle. Si je vous citais juste deux chiffres, chez les jeunes qui vont à l'école, à 15 ans, il y en a à peu près 25 % qui ont eu leur première relation sexuelle. Chez les jeunes qui sont dans des centres d'accueil, chez les jeunes qui sont dans la rue, il y en a 90 % à 15 ans qui ont eu leur première relation sexuelle. Alors, il faut les garder à l'école. Il faut leur offrir un lieu de parole où leur vraie vie va être connectée à ce qu'on veut leur apprendre.

Ces jeunes en difficulté, ils sont mon gagne-pain. Pour que mon activité professionnelle soit enrichissante, il est nécessaire que je me préoccupe d'eux, que je tente de les comprendre et de les aborder dans leur être entier. Après presque 20 ans de travail auprès d'eux, je les aime toujours et je me permets de m'indigner encore en leur nom. Ces enfants sont aussi le gagne-pain de tous les intervenants qui travaillent dans le domaine de l'éducation. Est-ce qu'ils ne méritent pas qu'on veuille les accompagner, leur proposer des balises et les préparer pleinement à leur vie d'adultes responsables. Je pense, pour terminer, que la sexualité fait partie intégrante du développement de l'enfant et c'est à l'adolescence qu'elle se manifeste. Comme tous les autres apprentissages qui conduiront à la maturité et à une vie relationnelle saine, la sexualité est intimement liée à l'estime de soi et aucune école ne peut prétendre avoir accompli sa tâche si elle n'a pas contribué au développement de cette valeur fondamentale chez tous les individus.

GENEVIEVE DESBIENS

Notes biographiques

Étudiante en cinquième secondaire.

École Jacques-Rousseau, Longueuil.

Je dirais, en commençant, que l'éducation aide à améliorer nos valeurs intellectuelles. Mais les valeurs intellectuelles ne marchent pas toutes seules automatiquement. Pour pouvoir les faire marcher, il faut être capable d'aller chercher nos valeurs morales et psychologiques. Il faut être bien là-dedans. Ça ne s'apprend pas tout seul. Tu ne peux pas le trouver toute seule si on ne t'a pas montré comment.

En FPS, le gros sujet c'est la sexualité parce que je pense que c'est le volet où on élargit le plus et où les jeunes sont le plus intéressés. Moi, j'ai eu la chance d'avoir des parents ouverts et compréhensifs, mais ce n'est pas à tout le monde que cette chance a été offerte. Mais même encore, avec mes parents, je peux leur en parler, mais pas de tout, quand même. Il y a des choses que je peux garder pour moi. Et puis, les parents ne sont pas des professionnels. Ils ne savent pas nécessairement qu'est-ce qui est dû à quoi ou pourquoi on doit faire cela de cette manière-là. Je pense que, dans le cours justement, ils vont nous montrer les aspects de « pourquoi tu vas faire cela comme ça » et « c'est dû à quoi ».

Il n'y a pas seulement le volet sexualité qui a pu avoir de l'importance. Celui-là qui va probablement aller dans tous les volets, c'est le bien-être de soi. C'est justement quelque chose qui ne s'apprend pas tout seul, je me répète. Le bien-être de soi, c'est pour moi quelque chose que tu ne peux pas... que tu as besoin, si tu veux faire quelque chose. Tu ne peux pas toujours savoir toute seule si tu es normale en faisant une telle chose ou une autre telle chose. C'est là-dedans qu'ils vont te l'apprendre et qu'ils vont te montrer si tu es correcte si tu fais cela d'une telle manière.

Comme je le disais tout à l'heure, l'éducation vise à améliorer l'intellectuel. Pour la plupart des profs de français, probablement que FPS, ça n'agit pas tellement sur l'intellectuel. Mais moi, je ne le pense pas parce que je me rappelle un cours où on nous avait passé un extrait sur l'existentialisme. J'en ai lu un petit bout et j'ai trouvé cela bien intéressant. Alors moi, je suis même allée jusqu'à me louer le livre pour le lire au complet. Déjà là, ça fait déjà une connaissance de plus. Ça m'a permis de partir dans la philosophie et de m'intéresser à d'autres choses que le sexe dans la FPS.

Ils t'apprennent que, si tu veux vraiment quelque chose, il faut que tu passes par-dessus tes propres barrières. Tu as comme un mur en face de toi et il faut que tu sautes par-dessus. Il faut que tu réussisses à le démolir. Je pense que si tu n'apprends pas à démolir les choses, tu ne pourras pas le démolir. Ils te font lire beaucoup de choses. Il te font écrire beaucoup de choses. Ils te font réfléchir, penser. C'est très important, je pense, parce que, maintenant, c'est vraiment tout ce que je veux faire, être comédienne. Et ça va arriver un jour. J'en suis convaincue parce que je suis prête à aller défoncer le mur. On me l'a bien montré.

Il y a aussi un volet sur le secourisme. Je pense que, si je ne l'avais pas eu, j'aurais été un peu... dans ce que vous pensez. Cet été, j'ai gardé tout l'été. Ce sont des enfants qui ont 6, 7 et 8 ans. Je ne sais pas pourquoi, mais les enfants de cet âge ont une grosse tendance à aller se péter la tête partout et à se faire bien mal. Quand l'enfant t'arrive avec des saignements et des éraflures prononcées, des maux de tête et des maux de ventre, je ne sais pas mais, quand moi je vois une éraflure arriver, je mets un *plaster* dessus en temps normal. Ce n'est pas juste ça. C'est plus que ça. Il faut au moins que tu le désinfectes et tout ça. Tu ne penses pas à cela parce que tout ce que tu veux faire, c'est cacher le bobo parce que ce n'est pas beau. Au moins, dès que j'ai su comment pouvoir secourir un enfant, disons que ce n'était pas des cas si graves que cela. Quelqu'un qui t'arrive avec une roche dans le bras, j'ai su l'enlever. Je n'ai jamais eu besoin d'avoir recours à l'hôpital. J'ai su me débrouiller toute seule avec mes propres moyens.

Une dernière chose, je me rappelle un exercice qu'on avait fait. On nous demandait ce qu'on voulait dans notre vie. La première chose qui m'est arrivée en tête, c'est mon père. Mon père est mort et je n'avais pas encore réalisé qu'il était mort parce que ça prend quand même un certain temps avant de réaliser une mortalité. Aussitôt que j'ai fait cet exercice-là, c'est drôle, mais je ne me sentais

Conseil permanent de la jeunesse

plus pareille. Il y avait comme un fardeau qui venait de s'enlever. On dirait qu'il était pris à l'intérieur et ça a comme tout sorti. C'était la première fois que j'ai pleuré pour papa. Je pense que ça a été comme le plus gros moment dans un de mes cours de FPS.

En conclusion, je vais répéter ce que j'ai dit au début. Si tu n'es pas bien moralement, psychologiquement ni émotionnellement, ça va aller jouer sur l'intellectuel. Tu ne pourras pas être à toi à 100 %.

MICHEL DORAY

Notes biographiques

Michel Doray est associé, depuis 1965, au Mouvement des caisses Desjardins au sein duquel il a exercé des responsabilités de direction dans les secteurs du développement international, de la formation, des affaires publiques et du développement coopératif. Il a aussi travaillé quelques années à la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal.

Au moment de ses études collégiales et universitaires (médecine et sciences économiques), Michel Doray a milité dans plusieurs organisations étudiantes. Au cours des 30 dernières années, il a participé aux activités ou siégé au conseil d'administration de divers organismes à vocation nationale ou internationale et effectué de nombreux stages d'études et missions à l'étranger.

Chers intervenants et intervenantes, chers partenaires intervenants et intervenantes en formation personnelle et sociale et chers partenaires du Conseil permanent de la jeunesse, je voudrais tout d'abord remercier les organisateurs de cette soirée pour leur invitation à m'associer à cet impressionnant rassemblement dont le thème rejoint profondément mes convictions et mon expérience personnelle et professionnelle.

On pourrait faire un exercice. On n'aura pas le temps, mais ce serait par exemple de prendre quelques minutes une feuille de papier et d'essayer de jeter sur le papier quels ont été les moments les plus significatifs des années que vous avez passées et que j'ai passées à l'école, au collège et à l'université. Moi, je fais une hypothèse, mais je vais parler pour moi. Faisant cet exercice, ce qui me frappe, c'est que, lorsque je tente de me remémorer les moments les plus significatifs de la vingtaine d'années que j'ai passées, la maternelle incluse, sur les bancs de l'école, du collège ou de l'université, je réalise que mes souvenirs les plus tenaces me ramènent aux nombreuses activités dites « para-académiques » dans lesquelles je me suis engagé. Que ce soit le théâtre, la musique, le journalisme et les organismes étudiants, l'action communautaire, les échanges internationaux, tout ça fait tour à tour défiler des images d'enseignants et d'étudiants dont l'encadrement et le soutien ont influencé la plus grande partie de mes choix professionnels

et de mes engagements passés et actuels. Il m'ont fourni l'occasion d'acquérir des compétences essentielles. De fait, si j'essaie de pousser plus loin non seulement le souvenir mais l'analyse, j'identifie au moins trois grands types de compétences qui trouvent leur source dans la formation, je pense qu'on l'a dit amplement depuis plusieurs minutes, qui n'est pas centrée uniquement sur la performance académique et qui favorise l'acquisition d'attitudes et d'habilités personnelles et sociales. J'appellerais, dans mes mots à moi, ces trois types de compétences : compétences entrepreneuriales, compétences interpersonnelles et compétences pédagogiques.

Quelques mots très rapides sur chacune de ces compétences que je ne prétends pas maîtriser totalement et dont le renforcement, je pense qu'on en est tous convaincus, est l'affaire d'une vie et n'est bien sûr jamais achevé.

Tout d'abord, la compétence entrepreneuriale que fournit l'expérience de la gestion de projets. C'est cette pédagogie de projets qu'évoquait d'ailleurs monsieur Bisaillon un peu plus tôt. Elle permet de développer son autonomie, sa capacité d'initiative, sa créativité et son engagement personnel. Et Dieu sait que cette compétence que j'appelle entrepreneuriale (d'entreprendre, de vouloir et de savoir entreprendre), cette compétence devient particulièrement stratégique dans un contexte qui contraint de plus en plus les individus à créer leur emploi et les collectivités à se prendre en charge.

Les compétences maintenant interpersonnelles que donnent les expériences et requérant des aptitudes à la communication, qui requièrent aussi du *leadership* et le sens de l'entraide je pense que l'on n'a pas à insister davantage. Cette compétence sera de plus en plus indispensable pour évoluer dans une société et une économie qui devront, afin de survivre, inventer de nouvelles formes de solidarité. On parlait, il y a un instant, de solidarité bien sûr locale, nationale, mais aussi, internationale.

Le troisième type de compétences que j'appellerais pédagogique et qui se nourrit du caractère le plus souvent autodidactique, de ces activités dites para-académiques, lesquelles nous obligent à apprendre à apprendre, à savoir décoder et transformer son milieu. Et là aussi, je pense que cette compétence devient de plus en plus essentielle à l'heure de l'inforoute et de la construction de ce qu'on appelle le grand cerveau planétaire. À cet égard, les expériences et les activités coopérati-

ves en milieu scolaire, je pense aux caisses étudiantes et aux coop jeunesse de services pour ne nommer que ces deux types d'expérience, constituent, à mon avis, un espace privilégié d'apprentissage de ces trois clés du comprendre et de l'agir.

Compétence entrepreneuriale, car gérer une petite coopérative, toute modeste qu'elle soit, exige la création d'une entreprise et la mise en oeuvre d'une activité économique concrète, organisée, durable. Il y a des sanctions. Ce n'est pas une corvée, toute généreuse que puisse être une telle initiative. Ce n'est pas une action de bienfaisance. C'est une entreprise, toute petite qu'elle soit, qu'on a à gérer.

Compétence interpersonnelle : bâtir une petite coopérative, c'est bâtir une association de personnes désireuses d'harmoniser à la fois leurs intérêts individuels et collectifs et faire donc l'apprentissage de cet arbitrage qui va nous poursuivre jusqu'à la fin de nos jours. Enfin, une petite coopérative, toute modeste qu'elle soit, à l'école, c'est une école de gestion et de démocratie. C'est un volet de cette école citoyenne qu'évoquait monsieur Berthelot. Enfin, en raison de son engagement dans la communauté qui est inscrit dans la nature même de l'approche de la coopération et qui en fait d'ailleurs un des acteurs majeurs de cette économie sociale dont on cerne un peu mieux la définition, les contours et les exigences dans le contexte du sommet socio-économique tout court, la coopération – et c'est ce qui est très emballant et formateur – elle porte en elle à la fois un projet d'entreprise et un projet de société.

GERMAIN DUCLOS

Notes biographiques

Germain Duclos est psychoéducateur et orthopédagogue. Depuis plus de 20 ans, il s'occupe d'enfants et d'adolescents qui éprouvent des troubles d'apprentissage et d'adaptation scolaire. Il a travaillé à la clinique d'évaluation scolaire du Département de pédiatrie de l'Hôpital Sainte-Justine de Montréal et il occupe aujourd'hui le poste d'agent de planification et de programmation à la Direction de la santé publique de la Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre. Il exerce également ses fonctions au Centre de consultation psychologique et éducative de la Montérégie.

Personne-ressource auprès d'organismes oeuvrant dans les domaines de l'éducation et de la santé, chargé de cours au niveau universitaire, conférencier, il est également responsable, depuis 1988, de la chronique d'éducation scolaire du Magazine Enfants Québec. Il est coauteur des ouvrages suivants : *Du Côté des enfants*, volume 1 (1990), volume 2 (1992), volume 3 (1995), *Pistes d'évaluation orthopédagogique* (1992), *Les grands besoins des tout-petits* (1994), *Les besoins et les défis des enfants de 6 à 12 ans* (1994) et *Besoins, défis et aspirations des adolescents* (1995).

Je veux ce soir, très rapidement, essayer de vous traduire, de vous faire partager un petit peu une belle expérience qu'on mène depuis cinq ans, d'implantation, de démarches visant l'estime de soi des élèves dans les écoles primaires et un peu moins dans les écoles secondaires. Mais ça s'en vient à ce niveau-là beaucoup plus qu'avant.

On avait remarqué, quelques professionnels de l'Hôpital Sainte-Justine où j'étais rattaché il y a cinq ans, dans nos consultations avec les écoles, avec les CLSC, etc., qu'il y avait une importante détresse psychologique chez les enfants, même les tout-petits, des sentiments de solitude. Plusieurs directions d'école et des travailleurs communautaires aussi nous rapportaient une augmentation de la violence verbale et physique entre les élèves et même entre les élèves et les enseignants. Alors, en faisant des recherches sur les moyens les plus efficaces pour prévenir la violence, on s'est rendu compte que l'estime de soi était le principal facteur de prévention et des difficultés d'adaptation et d'apprentissage chez les élèves et de maladies mentales chez les adultes comme tel.

On sait qu'au niveau des adultes, ce qu'on appelle la détresse psychologique, Santé Québec l'a très bien illustré, qu'une forte proportion de ces individus-là, de ces adultes-là, sont en souffrance dans leur estime de soi. C'est à dire un manque d'estime de soi devient un mal de l'âme chez beaucoup trop de personnes.

À ce moment-là, on a appliqué un programme qui avait une grande expérience aux États-Unis et qu'on a traduit, appliqué dans deux écoles expérimentales avec deux écoles témoins. Actuellement, vingt-deux écoles appliquent une démarche d'estime de soi. Bon, moi, j'évite de parler de programme d'estime de soi parce que les enseignants sont comme envahis par beaucoup trop de programmes. Les enseignants du primaire ont environ cinq ou six programmes. Aussitôt qu'on leur parle de programme d'estime de soi, ils en viennent à une espèce de réaction d'aversion par rapport à cela. On sait que les enseignants du primaire ont beaucoup trop d'objectifs d'apprentissage. Ils ont entre quatre cents et cinq cents objectifs d'apprentissage à rencontrer par année. Alors, ça devient une espèce de farandole étourdissante où la plupart des enseignants et enseignantes courent après leur temps.

C'est beaucoup plus une démarche d'estime de soi qui doit être intégrée dans un processus de formation personnelle et sociale qui devient comme une espèce de sous-ensemble. Actuellement, vingt-deux écoles qu'on a répertoriées et qui appliquent la démarche d'estime de soi, en mesurant l'impact avec des pré-tests et des post-tests. L'impact tant au niveau d'une plus grande valorisation, d'une meilleure estime de soi et aussi au niveau de l'adaptation sociale comme telle des élèves.

L'estime de soi, dans cette démarche-là, intègre des sentiments. C'est à dire qu'il faut développer des sentiments chez les enfants. D'abord, développer un sentiment de sécurité physique et psychologique. Alors, tous les intervenants et les praticiens, comme moi se rendent compte qu'il y a beaucoup trop d'enfants qui vivent de l'insécurité. Il y a beaucoup d'enfants négligés ou, comme le disait monsieur Bouchard, « des enfants qu'on néglige », qui vivent de l'insécurité physique et de l'insécurité psychologique avec beaucoup d'instabilité conjugale, d'instabilité familiale et même d'instabilité dans le corps enseignant. On voit des enfants qui, parfois dans deux ans, passent quatre ou cinq enseignants. Instabilité dans les relations qu'ils tissent.

Alors, développer un sentiment de sécurité en amenant une gestion, des stratégies de gestion du stress et de réduction des stressés chez ces enfants-là pour les rendre disponibles aux apprentissages comme tels. Développer un sentiment d'identité personnelle. Amener l'enfant à être conscient qu'il est unique au monde et que, son identité, elle se définit uniquement par les différences. Si je suis pareil comme mon voisin, je n'ai pas d'identité. Mais les enfants se rendent compte rapidement que c'est cela justement qu'on tolère le moins à travers le monde les différences de langues, d'opinions religieuses, des différences d'habitudes, etc. Le droit à la différence, c'est le droit à l'identité. On sait que, dans les écoles, on a une tendance à niveler les différences beaucoup trop, ça veut dire à nier les identités propres de chacun des individus.

L'identité, c'est la reconnaissance des forces, des habilités particulières de chaque individu qui le caractérisent. À ce moment-là, vous savez que l'estime de soi, ce n'est pas le fait qu'un enfant ou un adulte ait des valeurs personnelles, ait des ressources personnelles. C'est la conscientisation de la valeur. Alors, il y a beaucoup d'individus et beaucoup d'enfants qui ont beaucoup d'habilités et de compétences particulières. Tout le monde est au courant, sauf l'enfant lui-même et sauf l'adulte lui-même.

C'est un processus de conscientisation, de se réapproprier sa valeur personnelle comme individu, de développer un sentiment d'appartenance. L'appartenance, surtout dans notre société, on sait que c'est l'antidote du sentiment de solitude sociale. On sait qu'il y a eu une augmentation de sectes religieuses. Les sectes religieuses ont tellement d'impact parce que les individus composant la société sont en manque d'appartenance, de s'identifier à un groupe dans lequel ils sont valorisés, reconnus, acceptés dans leur identité propre. L'appartenance qui est une problématique particulière dans les écoles secondaires. Erickson, un grand maître américain, disait en 1971 : « Si on avait voulu démolir qu'est-ce qui est le plus fondamental, le principal besoin d'un adolescent qui est le sentiment d'appartenance, on n'aurait pas créé quelque chose de plus efficace que les « *high school* américains ». Alors, nos écoles secondaires québécoises ont copié la structure et le fonctionnement des *high school* américains. Mais on constate chez les adolescents qu'ils vivent dans une espèce de désert affectif désert affectif qui fait en sorte qu'ils ne peuvent pas entretenir de relations continues avec des adultes qui pourraient être significatives pour eux. Alors, la structure et le fonctionnement actuel des écoles secondaires nuisent à l'estime de soi, nuisent à

un besoin fondamental des adolescents qui est de tisser des relations significatives, notamment par toutes sortes d'activités qui vont développer son savoir-être comme tel.

Maintenant, développer un sentiment de compétence personnelle, ça, c'est fondamental! Amener les enfants à « apprendre à apprendre » les amener à s'approprier leur propre processus d'apprentissage les amener à voir qu'ils ont un contrôle personnel, en même temps sur leurs attitudes et leurs stratégies. Il faut amener, à ce moment-là, les élèves à devenir des apprentis... sages. C'est à dire amener les enfants à accepter l'erreur, à devenir des apprentis-sages en acceptant l'erreur et en la voyant non pas comme un échec.

Depuis cinq ans, je travaille dans plusieurs écoles avec les collègues de mon équipe. On s'est rendu compte qu'il faut beaucoup travailler sur l'estime de soi chez les enseignants. Les enseignants au Québec vivent une espèce de morosité collective. Ils vivent une espèce de dépression. Il y a des choses extraordinaires qui se font à travers le Québec, sauf que ce n'est pas su. Ou quand c'est su, ce n'est pas reconnu. Il est évident, en mesurant l'impact, que l'estime de soi est à la base de la motivation scolaire. Une longue étude américaine démontre que 92 % des élèves qui augmentent leur estime d'eux-mêmes, le sentiment d'une valeur personnelle dans différents domaines, augmentent leur rendement académique, même si ça n'avait pas été pensé dans cet objectif-là.

Au niveau des impacts dans les écoles qui vivent cette démarche-là, c'est un sentiment de bien-être dans un climat de coopération et d'appartenance avec une résolution de problèmes sociaux pour prévenir la violence, pour donner les moyens pour vivre des rapports harmonieux avec les autres. Et surtout, ça remet les enseignants en contact avec les valeurs éducatives fondamentales pour lesquelles ils ont choisi cette belle profession qui est d'accompagner les jeunes dans un développement. On sait alors qu'en développant le savoir-être, on favorise les autres savoirs. Surtout que l'apprentissage est, d'abord et avant tout, une relation qui est favorisée par un contexte relationnel. Depuis plusieurs années, on oublie cette chose fondamentale.

GENEVIEVE GODBOUT

Notes biographiques

Étudiante en communication.

Cégep Édouard-Montpetit, Longueuil

Ça me fait bien plaisir d'être ici ce soir en tant qu'experte étudiante! J'ai quand même quelques années, moi aussi, j'ai de l'expérience là-dedans. Moi, je ne m'en suis pas encore sortie. Supposément que je vais m'en sortir bien si je continue comme ça. On essaie.

Bon! Alors... Vous avez peut-être entendu parler, quelques personnes, que j'ai eu la chance d'aller faire un séjour au Mexique. Je vais commencer en vous parlant de cela. C'est assez clair ce que je veux vous dire. Je ne m'étais jamais vraiment arrêtée sur la nécessité d'un cours de formation personnelle et sociale. FPS, au secondaire, c'est un crédit un moment donné. C'est un de nos cours. « C'est bien l'fun. » L'importance de tant d'information, tant d'années, tant de fois la même chose, quand même. Mais je me suis ramassée dans une autre société complètement avec une population qui n'a pas d'éducation minimale. Au Mexique, ce n'est pas très évident dans les écoles de donner les informations nécessaires.

Vous me direz peut-être que c'est un pays un peu plus pauvre, que les gens ne peuvent pas tous aller à l'école. Il reste que ce sont des personnes quand même. Ils ont le même corps et le même fonctionnement, les mêmes émotions. Bien souvent, les mêmes situations leur arrivent, mais ce n'est pas plus facile une peine d'amour au Mexique qu'en Europe ou qu'ici, évidemment. (Rires) Il fait soleil ? Oui. Il fait encore plus chaud. C'est plus dur de s'endurer. (Rires) C'est vrai. Il reste que tout le monde a les mêmes émotions. Un moment donné, ça tombe que les besoins peuvent différer selon les circonstances mais, les besoins primaires, la pyramide de Maslow, je ne sais pas si ça dit quelque chose à quelqu'un, les besoins primaires sont pareils partout, peu importe ce qui arrive. J'ai eu la chance de

côtoyer des gens qui sont allés à l'université, des profs, des élèves, des gens extraordinaires aussi. Et c'est drôle comment du monde de l'université, alors que je m'attendais à une instruction extraordinaire par rapport à ceux qui l'étaient moins (c'est parce qu'ils n'avaient pas la chance d'aller à l'école), m'ont beaucoup surpris. Les professeurs sont bien corrects, les élèves aussi. Mais c'est drôle, comme un exemple particulier, on va parler de la sexualité, ils n'ont aucune information minimum et ils n'ont même pas les ressources. Juste pour vous donner un exemple comment c'est un manque flagrant, le premier cours d'éducation sexuelle que les élèves ont est à l'université, en première année, un samedi après-midi par un père!

Alors, si on fait une petite projection au Québec, on ne parlera pas de la compétence des profs parce que, oui, ils savent de quoi ils parlent. Ils savent comment en parler. Ils ont une très bonne approche, je crois, pour la plupart en tout cas. Et là, les parents qui peuvent entrer là-dedans aussi. Il y en a qui connaissent ça. Il y en a qui s'improvisent et qui essaient de parler à leurs enfants. « O.K. Aujourd'hui, moi, je suis cool. Je vais parler de ça à mes enfants. » Ça ne marche pas tout le temps, malheureusement, ce sont des choses qui arrivent! Alors, les profs, qui sont des personnes-ressources pour les étudiants, évidemment..., d'ailleurs, on ne se cachera pas que les étudiants ou en tout cas toute personne aime mieux parler de sexualité avec d'autre monde que ses parents, comme par hasard. Et là, ces profs-là peuvent nous aider à leur manière. On privilégie beaucoup dans les écoles secondaires la relation « prof-élève » et tout cela. Et probablement que ce sont plus les profs de FPS qui ont la chance de faire cela. Ce sont les seuls, ou en tout cas ceux qui nous le disent le moins : « On n'a pas le temps, il faut suivre le programme. » Justement, c'est vrai que le programme est adapté partout. Il y a un minimum, mais au moins il y a un temps prévu pour la discussion, pour les échanges. Des échanges différents, des confrontations des fois entre élèves. Eh bien, c'est dans le cours de FPS que ça se fait. Je pense que c'est nécessaire un peu partout aussi.

Donc, on peut quand même dire que les profs sont là les parents aussi. Mais les parents comblent ou, en tout cas, peuvent combler une partie des aspects qu'on essaie de toucher en FPS (en formation personnelle et sociale). Ce n'est pas toujours facile pour eux. Des fois, ils peuvent réussir, mais des fois ça ne peut qu'être une introduction. C'est toujours mieux que rien, quand même. Mais si on prend, je sais qu'il y a un volet d'inceste un moment donné, l'étudiant qui est

victime d'inceste ne peut pas aller parler de cela dans son milieu familial, évidemment. Il y a des profs pour ça...

On dit qu'il y a beaucoup de répétitions dans le programme de FPS, c'est vrai. De toute façon, on a beau répéter ce que l'on veut, d'une année à l'autre, j'oserais dire d'une journée à l'autre mais, bon, prenons l'année, on change. C'est évident. Vous comme moi. Peut-être moi, plus, peut-être les étudiants, plus. Il reste qu'on change tout le temps. On évolue tout le temps. Et puis, chaque affaire qui nous est dite, d'une minute à l'autre, on l'interprète différemment. On ne retient pas tout le temps les mêmes choses. Eh bien, ce qui est dit, tu es en secondaire I, qui est redit en II, III ou IV, ou en je ne sais pas trop quelle année, un moment donné, on l'interprète différemment. Pensez à un film que vous avez déjà vu et que vous revoyez le lendemain ou une semaine après : « Ah! Je n'avais pas remarqué cela. » « As-tu vu la fille, elle s'est revirée de bord ? » « Ah oui! Il me semblait aussi... ». Ce sont peut-être des détails, il reste qu'on est fait de détails, tout le monde. Si l'on prend par exemple en secondaire I, on parlait de la loi des jeunes contrevenants, c'est dur d'échanger cela avec le programme de secondaire V qui parle d'établir un budget et de signer un bail.

Comme je vous dis, ce sont bien des détails, mais on est tous faits de détails. Justement d'une personne à l'autre, chaque détail est différent. C'est ce qui fait que nous sommes des personnes uniques.

Ça nous amène à la connaissance de soi, qui est un autre aspect de la formation personnelle et sociale. Ça nous amène à la connaissance de soi qui nous amène à mieux identifier nos priorités. « Priorité », ce n'est pas universel ce n'est pas clair que, parce que je suis étudiante, ma priorité, ce sont mes notes. C'est comme pas clair pour tout le monde dans le milieu scolaire. Ça se peut que mes priorités ne soient pas académiques. On a souvent le mythe que les bons peuvent s'impliquer tandis que les moins bons à l'école doivent plus se concentrer sur leurs notes. Ce n'est pas faux. C'est vrai et je pense que c'est normal de penser cela. Mais le succès à l'école ne veut pas nécessairement dire le succès en dehors de l'école. Si je suis capable de vous parler présentement, ce n'est pas grâce à mes bonnes notes en maths, ça peut être grâce à mon cours de français, mon cours d'anglais que je peux rassembler mes idées et faire un exposé oral. Mais ça ne vient pas de là. Mes bonnes notes vont peut-être m'aider à avoir une plus grande confiance en moi, probablement. Mais, de là, j'ai été capable d'identifier mieux

mes priorités. J'ai confiance en moi. Je veux faire ce que moi je veux. En faisant ce que moi j'ai voulu, évidemment, ça m'amène beaucoup de motivation. Je continue à faire cela. J'ai assez de motivation que je suis retournée à l'école. J'ai manqué bien des cours, mais je suis retournée à l'école. Combien de fois je suis restée à l'école jusqu'à 6 h pour des réunions, que je suis retournée à l'école après le souper ou allée à la commission scolaire pour une réunion jusqu'à 11 h. Peut-être que le matin suivant, je ne me levais pas. Mais moi, je disais que j'apprenais bien plus à manquer un cours, un moment donné, pour faire un projet quelconque. Un certain cours où je connaissais la matière, mettons. (Rires) Non, mais c'est vrai. Je prends 15 secondes de plus pour vous dire que mon cours de français, j'allais voir mon prof et lui disais que j'avais un projet et que je devais manquer le cours. Il me disait :dis « Écoute Geneviève, il faudrait que tu viennes à tes cours, des fois. Tu me diras quand tu es libre.» (Rires) C'est vrai! Il m'a écrit cela dans mon album. Je lui ai dit que je pense que j'apprenais bien plus en allant monter le journal, à l'écrire et faire taper les textes, corriger les fautes qui, d'ailleurs, étaient en français, que de rester dans le cours où, durant trois cours, il va expliquer l'introduction à l'éditorial. En lire un, en corriger un, en composer un en équipe, en relire un...

Suite à ma confiance, j'ai eu ma motivation. Ma motivation fait que je retourne à l'école avec mes amis, mes profs, les gens de la direction, les services. Pourquoi je retourne à l'école ? Parce que c'est mon milieu de vie à moi. Je l'ai créé parce que j'ai eu les ressources pour le créer. Et puis, là, j'arrive au cégep. « Wow ! Moi, je suis une grande. Ça va être super cool. Le monde social, il paraît que c'est bien l'un entre les cours. » C'est drôle comme je ne sens plus rien. Aucune ambiance. C'est froid. Je ne sens rien. Évidemment, les profs ne se connaissent pas tous. Les élèves se sentent plus loin. Ça part très mal! Heureusement qu'il y a des cours comme sociologie, psychologie et philosophie qui rejoignent un peu la formation personnelle et sociale. Mais le milieu de vie, il est à recréer parce qu'on en a tous besoin.

D'abord, mon milieu de vie d'école... C'est ma conclusion. D'abord, être à l'école, ça a parti, sinon élargi mes connaissances générales et académiques. Mais ce n'est pas cela dont je me souviens. Je me souviens d'avoir bâti mon caractère à moi, d'avoir appris à me connaître, moi. Si je me suis ouverte à moi, eh bien, c'est bien plus facile pour moi de m'ouvrir aux autres. De là que je suis partie au Mexique avec ma confiance, ma motivation et mon milieu de vie, tout ce que vous voulez.

Et oui, j'ajouterais que mon milieu familial m'a fortement aidée. C'est clair. Mes parents sont ici d'ailleurs et je les remercie beaucoup. Ils ne sont pas ici pour me *backer* et me dire : « Vas-y! Tu es bonne! » Ils ne sont pas comme ça. C'est : « Bon. Eh bien, tu es capable. Écoutes, si tu ne veux pas qu'on y aille, on va t'attendre dehors, c'est tout. Es-tu capable ? O.K., on va aller te voir.» C'est comme ça et c'est bien. C'est de la motivation. C'est de la confiance. Mais je ne suis pas certaine que tout le monde ait cette motivation du milieu familial, cette confiance-là. J'aimerais ça que si au moins, moi, je l'ai chez moi, j'aimerais ça pouvoir la partager en classe et voir ce que les autres ne vivent pas. Peut-être que sur d'autres points, je suis beaucoup plus insécure et que les autres peuvent bien plus m'apporter là-dessus. Si on ne donne pas cette chance-là à l'école, qui va le faire ? C'est comme une conscience sociale minimale de donner toutes ces informations à l'école sur tous les différents sujets de vie. Je pense que c'est nécessaire à tout le monde, autant les enseignants, autant les parents, autant les autres que les étudiants.

CLAUDE MASSE

Notes biographiques

Admis au Barreau du Québec en 1972, M^c Claude Masse a fait ses études de droit à Montréal, à Paris et Strasbourg avant de devenir professeur agrégé à la Faculté de droit de l'Université de Montréal. Depuis 1986, il est professeur de droit au Département des sciences juridiques de l'Université du Québec à Montréal. Il est également depuis quatre ans avocat-conseil à temps partiel pour l'étude Trudel & Nadeau de Montréal.

M^c Masse s'est plus particulièrement intéressé depuis 20 ans aux problèmes d'accès à la justice pour les justiciables québécois. Ainsi, il a été l'un des fondateurs de la première clinique légale du Québec et l'un des responsables de la rédaction des projets de loi présentés en matière de protection des droits des consommateurs. Il a été l'un des fondateurs et administrateurs de la Régie de l'assurance automobile du Québec. Il a également agi à titre d'expert-conseil auprès du gouvernement du Québec en ce qui a trait à la réforme du Code civil.

Depuis 1988, M^c Masse a participé activement aux affaires du Barreau du Québec, au sein de plusieurs comités et, depuis 1991, au Conseil général. Il est également conseiller du Barreau de Montréal depuis 1991. Il est membre de l'Association des professeurs de droit du Québec, de l'Association Henri-Capitant (Québec), de l'Association internationale de droit de la consommation et du Centre québécois du droit de l'environnement. M^c Claude Masse a été élu bâtonnier du Barreau du Québec pour l'exercice 1996-1997.

J'aimerais d'abord remercier le président du Conseil permanent de la jeunesse, monsieur Michel Philibert, de m'avoir invité à prendre la parole devant vous ce soir, d'autant qu'il s'agit d'un événement de grand intérêt en ce qui me concerne.

Moi-même père de jeunes enfants, Béatrice, 2 ans, Laurence, 7 ans, et d'un grand garçon qui est devenu maintenant un complice, Pierre-Olivier, 21 ans. Professeur de droit depuis 22 ans et, à l'heure actuelle, à la tête du seul ordre professionnel qui possède sa propre école, c'est-à-dire le Barreau du Québec. Vous comprendrez aisément que j'accorde beaucoup d'importance à toute la question que nous traitons ce soir. Et vous me permettrez également de saisir l'occasion pour souligner l'effort consenti dans ce dossier par tous les intervenants du milieu et, plus particulièrement encore, par M^c France Minville de l'école du Barreau et par

M^e Geneviève Fortin, également du Barreau du Québec, toutes deux responsables du dossier d'éducation juridique à l'école du Barreau du Québec.

Cela dit, au rythme auquel les choses évoluent, il est parfois nécessaire pour une collectivité de réexaminer la philosophie qui l'anime et les pratiques qui s'y greffent. C'est dans cet ordre d'idées que s'amorçait au printemps 95 une vaste étude sur le système scolaire québécois. Les États généraux sur l'éducation, auxquels nous avons fait une participation, auscultent dans les moindres détails cette institution qu'est l'école. Le but ultime : préparer des enfants et des petits-enfants à affronter l'avenir. Reste encore à déterminer les façons de s'y prendre et les avenues à privilégier.

Je plaiderai aujourd'hui en faveur d'une école où le savoir côtoie le savoir-être, où la connaissance n'est pas une fin en soi, mais un outil d'épanouissement de la personne. M^e Renée Joyal, professeure et amie à la faculté de Droit de l'Université du Québec à Montréal, affirmait récemment : « L'éducation n'est pas seulement une étape obligée donnant éventuellement accès à un gagne-pain, mais une démarche permanente amorcée pendant l'enfance et l'adolescence et qui permet de mieux parcourir son chemin d'homme et de femme. » L'école est le deuxième milieu de vie en importance pour le jeune après la famille. Elle le voit grandir, mûrir, faire ses expériences. Le projet éducatif proposé à notre jeunesse doit aller au-delà des apprentissages scolaires de base pour viser le développement intégral de la personne. L'idée n'est pas nouvelle. En effet, à l'heure actuelle, le programme de formation personnelle et sociale, instauré par le ministère de l'Éducation, à la fin des années 70, tend vers cet idéal. Ce programme d'étude informe les jeunes sur divers aspects de la réalité sociale. Il les fait s'interroger sur leurs attitudes et leur façon de penser. Plus que de l'information brute, ce cours ouvre la porte à une réflexion morale. Instruire ? Oui ! Instruire aussi pour que notre jeunesse comprenne son rôle et prenne sa place dans la communauté afin qu'une fois devenue adulte, elle soit en mesure de se réaliser pleinement dans la société qui sera la sienne.

Pour le Barreau du Québec, la socialisation de l'élève et la conscientisation de celui-ci à ce qui l'entoure apparaît comme un objectif essentiel de sa formation. Vivre en société, vous en conviendrez, peut se révéler parfois ardu. Nous devons composer avec une plus grande diversité et les valeurs différentes qui animent une société multiculturelle comme la nôtre. Avec une multitude de normes législatives

et réglementaires, avec aussi des phénomènes sociaux plus ou moins nouveaux, telle que l'augmentation de la violence dans notre environnement, trop souvent le manque de respect de son concitoyen, pour ne nommer que ceux-là.

Vous comprendrez aisément que la question de l'inflation législative retienne plus particulièrement encore notre attention. En février dernier, le Barreau du Québec a tenu un cercle d'étude sur l'éducation juridique des jeunes. À l'unanimité, les intervenants en provenance de différents milieux ont reconnu la nécessité d'un tel enseignement. À la lumière des propos et des discussions tenus lors de cet événement, le Barreau du Québec réitère sa position en faveur d'une éducation juridique pour les élèves du primaire et du secondaire. Depuis de nombreuses années maintenant, notre ordre professionnel, de concert avec le ministère de l'Éducation, travaille à l'amélioration de l'éducation juridique chez les jeunes. Rappelons seulement à ce titre, la réalisation du jeu et du guide pédagogique LA COUR EN DIRECT, SOYEZ JUGE.

Par l'éducation juridique, nous entendons une éducation globale à la vie en société. Il faut informer les jeunes sur leurs droits, mais aussi sur leurs devoirs et leurs obligations afin que ceux-ci deviennent des citoyens responsables et un groupe social plus actif. Au surplus, pour que la société en général bénéficie à moyen et à long terme de cet enseignement, celui-ci doit être doublé d'une éducation aux valeurs qui nous gouvernent. Éducation qui permettra aux jeunes citoyens de faire des choix réfléchis et éclairés.

Il est essentiel que nos enfants et nos adolescents aient une bonne connaissance des principes moraux qui font le droit et qui guident nos actions en tant qu'adultes. Le droit et les valeurs d'une collectivité sont interreliés. En effet, comme le soulignait monsieur Guy Durant, le droit vise à aménager les conduites de chacun dans le respect et la promotion des valeurs qui servent d'assises à la civilisation. Comme l'ont reconnu d'ores et déjà plusieurs personnes, le Barreau du Québec croit que des ajustements dans le contenu et dans la forme des cours sont nécessaires. Toutefois, son existence et ses objectifs ne doivent pas être remis en question par l'exercice que constituent les États généraux sur l'éducation.

L'âme d'une société niche dans sa relève. Les jeunes sont le reflet de ce que nous sommes. Ils ne sont pas d'ailleurs qu'un investissement, ils sont la raison d'être

principale de notre vie et de ce que nous inculquons comme principes. Une école à la hauteur de nos aspirations représente énormément de travail et d'efforts.

Nous croyons qu'une façon d'y arriver repose sur un partenariat entre les différents milieux, et le Barreau du Québec veut en être. En mettant en commun nos ressources et nos expertises réciproques, et je peux vous assurer que le Barreau est à votre service, si vous voulez nous contacter, nous sommes à votre disposition, il est possible de faire des jeunes de dignes citoyens pleinement conscients que le respect des lois est une condition essentielle à la jouissance de leur liberté.

Éduquer ne se limite pas à la seule transmission des connaissances. Ce terme est aussi chargé de traditions, de normes et d'expériences qu'il faut communiquer aux jeunes. Car, l'école n'est-elle pas avant tout un milieu de vie où le savoir et le savoir-être s'avère, somme toute, des approches indissociables ? C'est là, à tout le moins, l'essentiel de nos prétentions.

En terminant, un témoignage personnel. J'ai été extrêmement intéressé par ce que j'ai entendu depuis le début de la soirée. Je veux simplement vous dire que, venant d'un milieu extrêmement difficile dans les années 50, le milieu du centre-sud, l'actuelle Place Radio-Canada, je veux témoigner ici que le système éducatif de l'époque, le système scolaire, les maîtres que j'y ai rencontrés, le scoutisme et l'éducation au théâtre ont été ma planche de survie et de salut dans la vie. Et je pense que le meilleur cadeau que je puisse faire comme individu et comme bâtonnier, c'est de donner à d'autres jeunes la chance d'avoir la même chance.

MICHEL PHILIBERT

Notes biographiques

Michel Philibert est né le 15 juin 1967 à l'Épiphanie, dans la région de Lanaudière. Il a complété son baccalauréat en administration, option finance, en 1992, à l'Université du Québec à Montréal. Par l'entremise de l'École internationale de gestion de l'UQAM, il a participé, en 1990, à une étude comparative de deux entreprises à Montpellier, en France. Détenteur du titre de courtier en assurances, il a travaillé dans le domaine de l'assurance pendant quatre ans.

Michel Philibert est membre fondateur du Centre des jeunes dirigeants, dont il a assumé successivement les finances et la vice-présidence pendant trois ans. Cet organisme vise à renforcer les liens entre les jeunes dirigeants par le moyen de conférences et de sessions de formation.

Depuis le mois de février 1994, il est président du Conseil permanent de la jeunesse (CPI) et assume à temps plein les rôles de dirigeant et de porte-parole de cet organisme. Le CPI a pour mandat de conseiller le ministre responsable de la jeunesse sur toute question relative à la jeunesse.

Il est membre du conseil d'administration de l'Office franco-québécois pour la jeunesse, de la Société d'aide des réseaux d'entreprises jeunesse, de la Fondation des centres jeunesse de Québec et du Comité de parrainage du Forum pour l'emploi.

Par les temps qui courent, on entend parler de l'éducation et de l'école presque exclusivement dans des termes économiques, administratifs ou académiques. Pourtant, pour nous, les jeunes, l'école, c'est d'abord et avant tout un milieu de vie. Lorsqu'on y passe de 6 à 7 heures par jour, cinq jours par semaine et 10 mois par année, l'école devient un second chez-soi. Plusieurs y passent même plus de temps qu'à la maison. Depuis des années, les jeunes que nous consultons dans les écoles secondaires nous disent et nous redisent que les aspects humains et organisationnels de l'école sont au coeur de leurs préoccupations. Pour beaucoup d'entre eux, ce qui se vit entre les quatre murs de la classe et entre les murs de l'école a un impact direct sur leur degré de motivation ou de démotivation sur leur réussite ou leur échec. C'est fondamental.

Conseil permanent de la jeunesse

Les jeunes voient l'école non pas seulement comme un lieu où l'on reçoit des connaissances, mais également comme un milieu de vie où on peut se faire des amis, explorer ses intérêts, découvrir ses talents et ses aptitudes. Un milieu où on apprend à mieux se connaître et à mieux connaître les autres, qu'ils soient jeunes ou adultes. Un milieu où on peut aussi émettre ses idées, ses opinions.

Un milieu où on peut s'engager, non seulement dans ses propres apprentissages scolaires, mais aussi sur les plans culturel, sportif, social et politique. Pour les jeunes, l'école constitue, en quelque sorte, l'antichambre de la vie en société.

C'est que notre système d'éducation n'est pas une entité désincarnée de la société dans laquelle il baigne. Au contraire, il en fait partie intégrante. L'école reçoit les influences de la société qui l'entoure et, à titre de microsociété elle-même, influe sur le devenir des jeunes qu'elle accueille et qu'elle forme pour, à son tour, influencer l'évolution de la communauté et de l'ensemble de la société. En fait, l'école est l'un des principaux outils dont se dote la société pour éduquer et former ses citoyens. Ce faisant, l'école participe activement à l'évolution et au développement de la société.

À ce titre, l'école ne doit certes pas être confinée à un rôle de pourvoyeuse d'unités de production et de consommation, à la solde des grands financiers et des enjeux économiques. Malheureusement, aujourd'hui plus que jamais, le Conseil a l'impression que c'est trop souvent en ces seuls termes que le mandat de l'école est défini.

L'école est donc une microsociété dont la mission fondamentale est de préparer le mieux possible les jeunes à la vie en société. Pour y parvenir, elle doit notamment faire connaître aux jeunes leurs droits et leurs responsabilités au regard de leur vie à l'école et de leur cheminement scolaire. L'école doit permettre aux jeunes de s'exprimer et de s'engager dans leur milieu de vie scolaire comme dans leur communauté.

Elle doit accueillir tous les jeunes ; elle doit développer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être de chacun pour en faire des personnes et des citoyens à part entière qui participent activement à l'évolution de la société.

Conseil permanent de la jeunesse

Je rappelle brièvement que les auteurs de la refonte du système éducatif opérée au milieu des années 1960 ont confié à l'école une mission qui débordait le cadre étroit des apprentissages de base liés à l'*instruction* pour s'étendre vers une véritable *éducation*, c'est-à-dire une formation visant le développement global de la personne.

Le Conseil permanent de la jeunesse estime qu'aujourd'hui une telle mission apparaît plus pertinente que jamais pour le système d'éducation publique du Québec. Cela signifie qu'outre les apprentissages de base, par exemple, en langue maternelle, en mathématique, en histoire et en langue seconde, d'autres matières associées au développement de l'individu sur les plans physique, psychologique, intellectuel, social et moral doivent faire partie de la scolarisation obligatoire de tous les jeunes.

Même si, aux ordres primaire et secondaire, on entend couramment des critiques parler « d'école fourre-tout », il reste que des programmes comme la formation personnelle et sociale, l'enseignement moral, l'économie familiale et l'éducation au choix de carrière ont été instaurés au fil des années parce qu'ils répondaient et qu'ils répondent encore à des besoins réels générés par les transformations familiales et sociales profondes qui ont marqué la société québécoise au cours des trente dernières années. Ces besoins sont, aujourd'hui plus que jamais, présents chez les jeunes.

La diminution importante de la taille des familles, la présence des deux parents sur le marché du travail, la monoparentalité et l'appauvrissement qui touche de plus en plus de gens font en sorte que plusieurs aspects de l'éducation, autrefois assurés par la famille, peuvent difficilement être encore assumés efficacement par un nombre important d'entre elles.

Par ailleurs, l'environnement social est également plus complexe qu'auparavant. Mentionnons, à titre d'exemple, la « multiethnicité » de la population de plusieurs quartiers urbains. Dans un tel contexte familial et social, l'école doit assumer, au moins pour une partie, l'éducation des jeunes à ces réalités. Différents aspects du développement personnel et social des jeunes doivent donc continuer de faire partie du *curriculum* et de la vie scolaire au primaire et au secondaire. C'est pourquoi en octobre dernier, dans son mémoire à la Commission des États généraux de l'éducation, le Conseil permanent de la jeunesse a recommandé de

renforcer cette mission de formation du citoyen en regroupant et en adaptant un certain nombre de programmes d'études actuels comme Formation personnelle et sociale, Économie familiale et Éducation au choix de carrière.

De plus, pour s'assurer que les jeunes intègrent véritablement les éléments de formation personnelle et sociale leur permettant de devenir des citoyens actifs et engagés dans la société, ces notions doivent non seulement leur être enseignées dans le *curriculum*, mais on doit aussi leur permettre d'en vivre des applications concrètes, notamment en leur offrant toute une gamme d'activités parascolaires stimulantes. Vous savez, le type même d'activités où des milliers d'élèves et d'adultes de l'école s'engagent pour vivre véritablement l'école et que des administrateurs et des comptables coupent en premier lorsqu'ils appliquent des compressions budgétaires.

L'école doit donc être au service des jeunes et leur donner une formation de base sur le plan intellectuel, sur le plan personnel et sur le plan social. L'école, j'entends ici, celle qui assume la formation des jeunes au primaire et au secondaire, ne doit pas s'asservir aux besoins des mécanismes de production.

Comme l'a déploré Albert Jacquard :

« Dans une société orientée vers la spécialisation de chacun et soumise au critère tout-puissant de l'efficacité, l'école a évolué selon un processus naturel qui aboutit à d'étranges absurdités. Il ne s'agit plus d'aider chacun à s'épanouir. Il s'agit de fournir à la société des individus qui s'intégreront avec efficacité dans le mécanisme de production. Elle est ainsi amenée à faire passer avant son rôle authentique, *la formation*, un rôle de sélection, d'orientation. »

Afin qu'elle offre une bonne formation à tous les jeunes, l'école ne doit pas se contenter de faire des têtes bien pleines, mais aussi et surtout, des têtes bien faites. Bien former ces jeunes pour en faire des travailleurs et des citoyens compétents et engagés dans leur communauté exige d'offrir une école vivante et stimulante sous tous les aspects. Une école *qui se vit* et non une école *qui se subit*.

Conseil permanent de la jeunesse

Voilà le message que le Conseil permanent de la jeunesse lance aux décideurs politiques, à la veille des Assises nationales des États généraux de l'éducation.

Le Conseil espère être entendu haut et clair par ceux et celles qui songent à éliminer les programmes de formation de la personne des *curriculums* d'études du primaire et du secondaire. Aux nostalgiques d'un vétuste système d'instruction publique, je dis : Regardez autour de vous, la société a changé et s'est complexifiée sur les plans familial et social. La mission de l'école doit évoluer avec la société. L'école doit se tourner vers l'avenir, non régresser vers le passé!

ALAIN POIRIER

Notes biographiques

Est connu du public par ses chroniques et l'animation de deux séries télévisées hebdomadaires en promotion de la santé à Radio-Canada pendant sept années (1988-1993 : *Comment ça va ?*, 1993-1995 : *M'aimes-tu ?*) et ses chroniques de vulgarisation au *Journal de Montréal* et à la revue *Santé*.

A fait ses études primaires, secondaires et collégiales dans le réseau public de Victoriaville, puis a obtenu des Universités McGill, de Sherbrooke et de Montréal : un baccalauréat en biologie, un doctorat en médecine, une spécialité en médecine interne, une maîtrise en santé communautaire, une spécialité en médecine communautaire.

Est actif dans le domaine de la prévention et de la promotion de sa santé depuis 1987, d'abord au Département de santé communautaire de l'Hôpital Charles- LeMoine, puis à la direction de la Santé publique de la Montérégie. Il a oeuvré à plusieurs reprises, depuis 1990, dans divers comités provinciaux du réseau de la santé publique et auprès du ministère de la Santé et des Services sociaux, notamment depuis plus d'un an il a fait partie du groupe d'experts mandatés par le ministre Rochon pour écrire le *Cadre d'action stratégique en santé publique* ainsi que du comité provincial ayant rédigé le mémoire de la Conférence des Régions régionales de la santé et des services sociaux dans le cadre des États généraux sur l'éducation.

Est également responsable du dossier École en santé pour la Régie régionale de la santé et des services sociaux de la Montérégie, qu'il a représentée aux Assises régionales. Depuis 1991, il enseigne à l'Université de Sherbrooke au département des Sciences de la santé communautaire et est, depuis 1994, professeur-adjoint de clinique au département de médecine sociale et préventive de l'Université de Montréal.

A participé à des missions d'enseignement et de consultation dans le domaine de la santé publique auprès d'institutions universitaires et gouvernementales en Europe, en Afrique et à Haïti. Est impliqué dans de nombreuses organisations bénévoles, notamment depuis cinq ans est actif au sein du conseil d'orientation de l'école primaire de ses deux enfants et est instructeur de hockey et de soccer depuis trois ans pour la ville de Longueuil.

Ses diverses expériences personnelles et professionnelles l'ont amené à considérer que la santé des jeunes Québécois reflète d'abord la santé de leur société, particulièrement pendant leurs années de plein développement. Une école en santé représente pour lui la principale institution secondant la famille et les enfants.

Depuis quelques années, il y a beaucoup d'intervenants qui ont dénoncé le fait que l'école, à cause de son concept, on a dit que c'était un peu un fourre-tout parce que c'est un espace captif où plusieurs intervenants, comme nous, de la santé par exemple, essaient de rejoindre les enfants. Mais en même temps, il y a toute une série d'autres problèmes. Qu'on parle de décrochage, de mauvaise qualité du français, pour toutes sortes de raisons, même des problèmes évidemment financiers, que l'école doit se recentrer et trouver l'essentiel de son mandat.

D'un autre côté, il y a toute une série de conditions de vie, tant pour l'enseignant que pour l'enfant, qui ont été transformées. Que ce soient les classes multi-ethniques, l'éclatement des familles, la montée de la violence, la précarité des emplois. Tout cela fait qu'il faut faire des choix et établir des priorités et se demander ce que l'école peut faire par rapport à ces domaines-là. Un message important, je pense, dans cet examen de ce que font les États généraux, de ce qui est essentiel à l'école, je pense que c'est de ne pas nous faire oublier aussi ce qui est universel, c'est-à-dire ce qui est essentiel à plusieurs secteurs dans le développement de l'enfant par rapport à sa santé physique, mentale et aussi par rapport à sa réussite scolaire.

Si on examine les déterminants de la bonne santé d'un enfant ou de n'importe quel adulte au point de vue mental et physique, on trouve les mêmes déterminants que ceux qu'on identifie du côté de l'éducation en matière de réussite éducative. Je savais cela implicitement, mais quand j'ai entendu, au sein du conseil d'orientation de l'école de mes enfants, des spécialistes venir nous parler des déterminants de la réussite éducative, je pensais qu'ils copiaient nos textes du domaine de la santé. Ce sont les mêmes déterminants : le développement de l'estime de soi, les compétences personnelles et sociales en matières de communication, de résolution de conflits, de gestion de stress, de la façon dont un enfant est capable de se fixer des objectifs personnels. Je me suis dit : « C'est notre discours, c'est dans le domaine de la santé ». Mais ce sont ces ingrédients-là aussi qui expliquent comment un enfant finit par être heureux et réussir dans son développement, également du point de vue éducatif.

On note aussi des deux côtés, tant de la réussite santé que de celle de l'éducation, l'entraide par les pairs, l'implication du milieu, dans le milieu par l'enfant et du milieu par rapport à l'école. Les modèles qui sont exposés à l'enfant, on parle évidemment en premier type des professeurs. Le climat général de l'école en

matière de pacifisme et de relations interculturelles. Il s'agit de lire un peu à travers différents projets éducatifs pour s'apercevoir qu'à travers les jargons des deux réseaux, on a exactement les mêmes ingrédients pour améliorer la santé des jeunes.

Alors, je ne viens pas vous parler de comment faire de la santé en milieu scolaire. Je pense que c'est le même objectif dans les deux cas, qu'on parle d'un spécialiste en promotion de santé comme d'un pédagogue, c'est celui de favoriser le développement des jeunes.

Le contraire devrait nous étonner évidemment, parce qu'il y a plein de spécialistes, que ce soient même celui du rapport *Un Québec fou de ses enfants*, qui ont montré qu'il y a des parallèles importants entre le fait qu'un enfant va décrocher de l'école ou va décrocher de la vie par le suicide. Qui va souffrir de la faim et qui va, évidemment, manquer de concentration pour apprendre. Qui va être capable de résister aux pressions des amis face à la drogue. Mais, en même temps, ces mêmes habilités-là, vont l'aider à communiquer avec son prof ou avec les autres étudiants. Qui va pouvoir faire des projets de carrière. Et en même temps, ces mêmes habilités-là vont l'aider à planifier sa vie sexuelle, par exemple. Alors, dire autrement, c'est admettre que les comportements et les besoins d'une personne sont tout à fait congruents face à son éducation et à sa santé.

Un dernier exemple, je pense assez frappant, de cette relation très étroite, c'est qu'il y a plusieurs projets-écoles qui ont diminué les heures académiques au profit de la pratique quotidienne d'activités physiques pour ultimement découvrir que les performances académiques s'amélioreraient. Un autre message pour dire que la meilleure façon d'améliorer les résultats en milieu scolaire, ce n'est pas toujours en augmentant le nombre de règles grammaticales, ou la pratique ou l'exercice des tableaux de nombres. Il y a bien d'autres façons. Et le message de cette approche globale de la santé en milieu scolaire, c'est donc que, si on se recentre sur les maths, le français ou même l'histoire, ça ne veut pas dire que ça doit passer exclusivement en éliminant d'autres matières ou d'autres apprentissages.

Ce défi-là, moi, je l'ai baptisé le défi de construire une école en santé. Ce n'est pas très original; certains parlent d'école de citoyens. Dans mon langage à moi, une école en santé, évidemment c'est plus la somme des réussites scolaires ou des états de santé des enfants. La majorité des enfants n'ont ni problème de santé, ni même

d'échec à l'école, malgré que les chiffres récents pourraient parfois contester cela. Mais tous les comportements qu'ils vont développer pendant le passage à l'école quant à leurs choix personnels futurs vont conditionner, évidemment, leur santé physique.

L'école, ce n'est pas la cause principale des problèmes de santé, évidemment, ni le seul lieu d'influence sur les enfants, mais elle fait, à coup sûr, partie des solutions face aux problèmes de développement. Bien sûr, il y a la famille, les amis, le quartier. Ce sont autant de lieux significatifs pour le développement des enfants. Mais il ne faut pas oublier que l'école, c'est le réseau universel et obligatoire d'influence où il y a des professionnels bien intentionnés qui consacrent leur vie aux enfants. Il n'y a pas beaucoup d'autres milieux comme cela qui sont aussi près de ce développement. Et ça n'enlève rien à la famille, aux autres intervenants, aux autres milieux. L'école en santé, le milieu de l'école, c'est la microsociété la plus proche de l'enfant dans son développement. Il n'y a pas de doutes là-dessus.

Alors, comment faire cela ? C'est quoi les exemples, les stratégies pour améliorer le *curriculum*, pour éviter que l'école soit dénoncée comme un fourre-tout, que les élèves parlent de répétitions (ce qu'on connaît actuellement de l'approche de la formation personnelle et sociale) ? Il faut d'abord comprendre que, même s'il y en a un, un programme, il n'est pas bien suivi nulle part. Au niveau primaire, il est mal connu. Je le sais comme membre d'un conseil d'orientation d'une école, c'est le prof qui est le maître dans sa classe pour décider quel programme il utilise. Bien que les objectifs du ministère sont là, d'une classe à l'autre on ne suit pas le même guide, le même cahier pédagogique. Ce n'est pas étonnant qu'il y ait de la répétition. Ce n'est pas étonnant non plus que, même au niveau secondaire, on se retrouve avec l'impression, du côté des étudiants, qu'on parle et qu'on revient toujours sur les mêmes sujets.

Évidemment, il y a certains sujets particuliers dont il faut traiter. Ça ne veut pas dire seulement par les connaissances dans la classe. C'est là qu'il faut retrouver l'éducation de ce qui se donne en classe avec la participation du parascolaire, des parents, des amis du quartier. Je vais nommer juste quelques exemples rapidement.

Pour ce qui est du tabagisme, on peut bien dire aux enfants que c'est dangereux, mais ce n'est pas nécessairement comme cela qu'ils vont ne pas fumer. On sait que ça augmente actuellement. Pourtant, il y a des écoles actuellement qui sont totalement sans fumée. Même dans la cour d'école, on ne peut pas fumer. Au Québec, on a le plus haut taux de tabagisme. Or, on a le plus faible taux d'écoles qui ont adhéré à cette philosophie de dire que nous sommes une école sans fumée. C'est seulement 12 % Plein d'autres provinces sont rendues à 50 %

On pourrait parler de mêmes discussions par rapport à l'alcoolisme et à la drogue, les traumatismes, suicide, violence. On sait par exemple que la violence conjugale, on en parle beaucoup chez les adultes, mais des études récentes montrent qu'il y en aurait plus, c'est juste que c'est encore moins acceptable de le dire ou d'en parler, au niveau de l'adolescence.

Au niveau de la sexualité, les intervenants ont dû en parler, on sait très bien que l'éducation sexuelle, loin de précipiter ou de faire débiter plus vite les relations sexuelles, les reporte à un âge plus tardif.

Finalement, tout cela, toutes ces habitudes-là, si on n'a pas le temps de les aborder dans un *curriculum* qui serait trop chargé, tout cela se base finalement, même l'alimentation, l'activité physique, tout cela c'est important, mais ça fait appel à des actions qui, souvent, sont ailleurs. Parce qu'un enfant est en mesure de faire ses choix personnels, ses habitudes, quand il place le respect de sa personne au centre de ses décisions, d'autres intervenants en parleront, mais lorsqu'il est aussi bien outillé pour prendre ses décisions.

L'école peut lui apprendre à lire, à écrire et à compter, mais ces acquisitions essentielles seront inopérantes si elles ne sont pas assorties de ce que d'autres vont parler de développement de l'estime de soi et des capacités, résolution de conflits, gestion de stress, etc.

Alors, des moyens pour faire cela, évidemment, il faut que le *curriculum* soit intégré. Si les professeurs ne savent pas ce que l'autre a donné dans l'année précédente, évidemment, on ne le saura pas. Donc, il faut qu'il y ait une intégration par niveau scolaire évidemment et aussi en fonction des matières principales. Il est très facile dans les matières principales, maths et français, d'intégrer les sujets dont je vous ai parlé. Il y a toutes sortes de façons originales

de le faire. Je pense que le nouveau *curriculum* devrait s'attaquer à cela. Il faut l'intégrer aussi selon les préoccupations du milieu. Quand on parle d'estime de soi et de compétences personnelles et sociales, si on décide que, dans une école, ça passe par la réduction de la violence parce que c'est ce qui préoccupe le quartier, ce sont ce que j'appellerais les déterminants identiques d'un problème à l'autre sur lequel il faut travailler.

Il faut évidemment le faire, non pas seulement en classe, mais par les activités collectives. L'entraide par les pairs, c'est un ingrédient essentiel d'apprentissage dans la classe par la gestion de classe, mais c'est évidemment aussi bon quand on est une équipe sportive ou d'autres activités parascolaires. L'environnement physique et social, je vous ai donné l'exemple tantôt de l'école sans fumée, avec des politiques claires sur le tabac, mais sur toute une série d'autres phénomènes qui peuvent contribuer autant que ce que l'on fait en classe.

En terminant, juste le dernier mot peut-être pour dire ce que résumerait vraiment le concept d'une école en santé. Évidemment, c'est une microsociété qui donne à un enfant le goût et les moyens de contrôler diverses facettes de sa vie, les déterminants de sa santé et de sa réussite éducative. Le meilleur investissement public de notre société, le meilleur indicateur de l'état de santé d'une société, c'est son investissement dans l'éducation. C'est de s'assurer que ses écoles sont en santé.

CAROLINE SIMONEAU

Notes biographiques

Caroline Simcau est enseignante en morale, en enseignement religieux et en formation personnelle et sociale, à l'école secondaire Le Manoir, de Mascouche.

Je suis venue ici à titre de professionnelle dans le domaine de l'enseignement. J'ai choisi d'enseigner parce que ce domaine me passionne. Parce que les jeunes me passionnent. Et parce que travailler avec des jeunes, travailler dans le milieu de l'enseignement, pour moi c'est stimulant, c'est ressourçant. Ces jeunes-là m'apportent beaucoup. Le contact que j'ai avec ces jeunes-là, que les enseignants, on a avec ces jeunes-là, en particulier quand on est enseignant dans le champ « formation de la personne » est privilégié. Ça permet de saisir beaucoup ce qu'ils vivent, ce qu'ils sont, c'est quoi leurs préoccupations et où ils se sentent bien et moins bien.

L'école, c'est le milieu de vie de nos jeunes. Ils y apprennent, c'est sûr, les connaissances nécessaires à l'acquisition d'un diplôme, les connaissances fondamentales. Ce qu'il faut pour obtenir son diplôme et aller plus loin dans les études après le secondaire. Mais l'école, ça fait aussi vivre aux jeunes la relation aux autres, les conflits, la coopération, les liens avec l'autorité, la solidarité, l'amitié, l'amour aussi. Ces jeunes y perçoivent petit à petit qui ils sont et découvrent leurs affinités, leurs attitudes, leurs préférences, leurs limites aussi. Tantôt, ces jeunes-là vivent des moments extraordinaires. La réussite de projets, par exemple, qui leur tiennent à cœur, les amitiés solides, de l'excellence dans une matière quelconque en particulier, l'attrait pour l'autre, l'amour. Mais, parfois, ces jeunes-là sont aux prises avec des difficultés académiques ou des difficultés d'ordre personnel ou familial. Si le savoir est une notion importante, qu'en est-il du savoir-faire et du savoir-être ?

Nos jeunes sont les adultes de demain et trop souvent, à mon avis, on oublie que ce sont eux qui font les frais des coupures et des décisions administratives. Déjà, ces dernières années, les services aux élèves dans les écoles ont été coupés de

beaucoup. Les jeunes sont à l'école. On en a parlé beaucoup depuis le début de la soirée, c'est le milieu où ils se retrouvent. C'est une microsociété. C'est là où ils évoluent. C'est là où ils passent une grande partie de leur temps. N'est-ce pas là le meilleur endroit pour les rejoindre ? Le meilleur endroit pour les aider, les écouter et prévenir divers problèmes dont on a fait part ici, mes collègues, depuis le début de la soirée, telle la faible estime de soi, le manque de confiance, le tabagisme, l'alcool, la drogue, la solitude, la violence, le stress, le suicide, la grossesse, les MTS, le SIDA et j'en passe.

C'est un peu noir comme tableau. Comme je le disais tantôt, il y a d'autres choses belles que les jeunes vivent mais, malheureusement, il y a encore des choses à améliorer. Toutes ces problématiques, qui sont, disons, plus noires, sont des obstacles directs à la santé globale dont nous tentons de faire la promotion depuis quelques années.

Le *curriculum* renouvelé que nous proposons permettrait de rassembler les objectifs du champ « formation de la personne » et d'intégrer les matières existantes afin d'éviter les recoupements qui sont souvent nombreux et, ainsi, donner aux jeunes les outils nécessaires à leur responsabilisation, leur autonomie, leur santé, leur bien-être, bref, leur bonheur.

Plusieurs critiques nous ont été formulées quant au programme sous sa forme actuelle, tant par des jeunes que par d'autres enseignants. Des améliorations sont souhaitées de part et d'autres afin de répondre davantage aux besoins des jeunes. Non pas que ce que nous faisons n'a plus sa raison d'être, bien au contraire. Mais c'est plutôt dans l'intégration des différentes matières qu'il faut rafraîchir le tout. *Le statu quo* a assez duré!

Nous espérons donc d'abord favoriser chez les jeunes le développement de compétences personnelles et sociales leur permettant de se prendre en charge, de contribuer à l'amélioration de la société, d'apprendre à apprendre.

Deuxièmement, les responsabiliser à l'exercice progressif des rôles sociaux, à la nécessité d'être acteur dans une perspective de maîtrise du changement et à la réciprocité dans l'exercice des droits.

Conseil permanent de la jeunesse

Troisièmement, les amener à préciser leur avenir personnel, familial, scolaire et professionnel.

Quatrièmement, leur permettre de faire des choix qui contribuent au maintien et à l'amélioration de leur santé et de leur environnement.

Il s'avère donc essentiel de maintenir une plage-horaire à l'école pour avoir le temps de discuter avec les jeunes de ce qui les préoccupe. Sinon, où auront-ils la possibilité d'être accompagnés dans ce qu'ils vivent ?

Il y a la famille, c'est sûr. Mais comme on le sait, la famille n'est pas toujours le premier lieu où le jeune va aller se confier, le premier endroit où il va pouvoir trouver des ressources. Ce n'est sûrement pas durant les récréations, durant l'heure du dîner ou après la classe quand les autobus attendent et que c'est la fin de la journée, que c'est le temps d'aborder des problèmes d'estime de soi, de difficultés avec les drogues, des problèmes de grossesse ou de difficultés relationnelles.

Les enseignants sont les premières personnes en lien avec les jeunes, évidemment après les parents. Ce sont eux qui les connaissent et qui possèdent la pédagogie nécessaire pour les aider à cheminer. Mais sans un temps structuré à l'école, comment rejoindre les jeunes ?

Aussi, j'aimerais dire deux mots sur la formation des maîtres à l'université. On parle d'une école ouverte. On parle d'une école « milieu de vie » où on doit aider les jeunes, où on doit accompagner. Est-ce que les enseignants sont formés à cet avenir-là, à cet enjeu-là ? Je me permets de soulever la question, de lancer le débat, de voir comment se porte la formation à l'université dans le domaine des Sciences de l'éducation.

Je pense que, grâce aux cours de formation personnelle et sociale, de nombreux organismes extérieurs trouvent une porte d'entrée dans les écoles. L'expertise de ces intervenants-ressources est capitale. Permettez-moi l'énumération de quelques-uns de ces partenaires collaborateurs dans nos écoles : les intervenants reliés aux CLSC, aux directions de santé publique, les infirmières et travailleurs-sociaux dans les écoles, les policiers éducateurs, les organismes intervenants en prévention de la toxicomanie, du suicide, des MTS, du SIDA, des représentants d'organismes

tels le Mouvement Desjardins, le Barreau du Québec, la CSST, la Société canadienne du cancer, Educalcool, la Fondation des maladies du coeur, l'Association canadienne de la santé en milieu scolaire, la Commission des normes du travail. Il y a une foule d'organismes communautaires comme le Club Optimiste, les Lions qui ont à coeur la promotion de la santé de nos jeunes. Si on n'a pas de porte ouverte et un temps structuré à l'école, comment ces organismes-là, ces gens-là vont faire pour rejoindre nos jeunes ?

Plus que jamais, il faut miser sur la concertation, l'engagement et l'apport de tous. Les compétences personnelles et sociales, ça se développe, et ça se développe à l'école. Éduquer, c'est transmettre des connaissances, oui, mais c'est aussi aller au-delà du savoir et c'est aider les jeunes à devenir des adultes, à devenir des adultes épanouis.

Je conclurais, en terminant, en signalant l'engagement du Conseil permanent de la jeunesse en faveur du développement global des jeunes à l'école. Grâce au Conseil permanent de la jeunesse, on a pu, les intervenants ici qui sommes préoccupés par le développement des compétences personnelles et sociales et vous aussi dans la salle, venir affirmer leur importance pour l'avenir de jeunes solidement enracinés dans la communauté.

« VIVRE L'ÉCOLE »

La réflexion que mène actuellement la société québécoise sur la mission de son école est une entreprise fondamentale au regard de son avenir. Les choix qui vont éventuellement en découler seront d'une importance capitale pour l'avènement d'une société qu'on voudrait meilleure. À ce

moment-ci des débats, il est impératif de faire connaître et partager une vision de l'école adaptée aux besoins des jeunes et de la société d'aujourd'hui. Les raisons en sont multiples : la visée de formation globale du jeune est remise en question par certains, l'Exposé de la situation des États généraux sur l'éducation reste silencieux sur un domaine d'apprentissage visant le développement de compétences personnelles et sociales et il est même question de supprimer des programmes d'études essentiels aux besoins et à l'épanouissement des jeunes.

À l'aube du 21^e siècle, il faut assurer aux jeunes une formation exceptionnelle sur les plans du savoir et de la culture tout en favorisant la maîtrise de compétences susceptibles de prévenir l'avènement de maux dont on n'est même plus capable d'assumer les coûts humains et financiers.

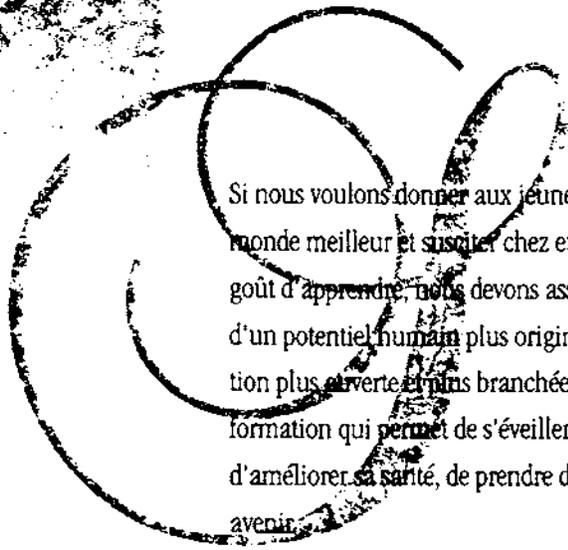
Pour la
formation
de jeunes
solidement
enracinés
et engagés
dans leur
communauté



CONSEIL PERMANENT
DE LA JEUNESSE



association
des intervenants et intervenantes
en formation personnelle et sociale



Si nous voulons donner aux jeunes l'opportunité de participer à la construction d'un monde meilleur et susciter chez eux une passion pour la vie qui se prolongera dans le goût d'apprendre, nous devons assurer, sur le terrain même de l'école, l'émergence d'un potentiel humain plus original que jamais. Nous devons permettre à cette génération plus ouverte et plus branchée que toutes celles qui l'ont précédée d'acquérir une formation qui permet de s'éveiller à ses forces et à ses richesses, de maintenir et d'améliorer sa santé, de prendre des responsabilités en s'engageant et de préciser son avenir.

Pour rejoindre ces ambitions, l'école doit s'ouvrir à un projet scolaire qui tient compte des recherches et des expériences au diapason des tendances mondiales en matière d'épanouissement du potentiel des jeunes. Il est impératif d'ajouter un domaine d'apprentissage visant le développement de compétences personnelles et sociales aux grands domaines définis par le rapport Corbo et repris par l'Exposé de la situation des États généraux sur l'éducation.

L'application de cette orientation suppose que la classe demeure un lieu privilégié de réalisation de tels apprentissages à travers un curriculum conforme aux besoins et attentes des jeunes. Ces efforts pour ne pas être vains devront être soutenus par des projets éducatifs qui interpellent tous les acteurs préoccupés par l'éducation des jeunes. Cette école, en plus de se montrer accueillante et ouverte au soutien du milieu, devra animer et stimuler cette participation dans une action concertée pour procurer aux jeunes un environnement qui encourage la réussite et l'engagement.

Le curriculum d'études évoqué devrait comporter les heures nécessaires à son actualisation et correspondre aux orientations suivantes :

- favoriser chez les jeunes le développement de compétences personnelles et sociales leur permettant de se prendre en charge, de contribuer à l'amélioration de la société et d'apprendre à apprendre;
- les responsabiliser à l'exercice progressif des rôles sociaux, à la nécessité d'être acteur dans une perspective de maîtrise du changement et à la réciprocité dans l'exercice des droits;
- les amener à préciser leur avenir personnel, familial, scolaire et professionnel;
- leur permettre de faire des choix qui contribuent au maintien et à l'amélioration de leur santé et de leur environnement.

**Pour actualiser ces intentions,
nous souhaitons que ce curriculum :**

- contribue au développement de l'identité;
- permette aux jeunes de prendre conscience de leur potentiel intellectuel;
- rende les jeunes capables de faire des choix autonomes et responsables favorisant des habitudes de vie saines sur les plans de la santé mentale, de la santé physique et de la santé relationnelle (notamment sexuelle), intègre les principes de prévention et de promotion de la santé dans son sens global;
- favorise le développement de l'estime de soi, de la communication et de la résolution de problème afin de permettre l'accomplissement des besoins, désirs et intérêts dans le respect des autres;
- initie à la coopération en tant que processus essentiel au développement de la société;
- suscite l'engagement dans la communauté en cours de cheminement scolaire;
- permette l'articulation d'un jugement inspiré par un esprit critique;
- rende capable de faire valoir ses droits et de s'acquitter de ses devoirs de citoyen;
- permette de faire des choix éclairés en matière de développement durable et de conservation de l'environnement;
- suscite la réflexion sur l'expérience spirituelle et les phénomènes religieux contemporains.

**Nous réclamons donc,
pour la formation de jeunes
solidement enracinés
et engagés dans leur
communauté,
que l'école québécoise :**

- vise le développement des compétences personnelles et sociales à travers un curriculum d'études comportant les heures nécessaires à sa réalisation;
- crée un environnement qui favorise l'engagement des jeunes, notamment à travers des activités parascolaires nombreuses et structurées;
- travaille en concertation avec le milieu pour faire la promotion de la santé et de la prévention dans une perspective globale.

Les solutions envisagées sont à notre portée et économiquement rentables, mais elles exigent une volonté politique ferme pour être réalisées. Nous devons faire en sorte que les jeunes «vivent l'école» parce que leur formation globale, dans son sens le plus large et le plus noble, mérite que les humains exercent leur imagination pour en faire la promotion.

Signataires du manifeste

« VIVRE L'ÉCOLE »

**Pour la formation de jeunes solidement
enracinés et engagés dans leur communauté**

Conseil permanent de la jeunesse

Michel Philibert, président

Christine Lagacé, membre

Jacques Bianki, vice-président

Association des intervenantes et des
intervenants en formation personnelle
et sociale

Conseil des directeurs de santé publique

Alain Poirier, porte-parole du Conseil
Directeur intérimaire

Direction Santé publique Montérégie

François Desbiens, président

Lync Arcand, représentante de la
Conférence des régies régionales

Direction Santé publique de Laval

Réjean Thomas, président

Clinique L'Actuel

Jean G. Rivard, président-directeur général

Commission des normes du travail

Claude Masse, bâtonnier

Barreau du Québec

Germain Duclos, psychoéducateur

Centre de services psychologiques et éducatifs

CLSC des Faubourgs

Nelson Vargas, travailleur social

Louise Charbonneau, médecin

Clinique des jeunes Saint-Denis

Paul Labrecque, président

Association des cadres scolaires du Québec

Guy Allard, vice-président - Québec

Association canadienne d'éducation
de langue française

Philippe Leclerc, président

AGE Bois-de-Boulogne

Céline Leclair, directrice générale

Organisme de soutien aux familles québécoises

Hubert Sacy, directeur général

Educ'alcool

Claire Rocher

Direction de l'éducation

Commission des droits de la personne
et des droits de la jeunesse

Diane Miron, présidente

Fédération des comités de parents
Montérégie

Hélène Manseau, professeure et membre

signataire du rapport : *Un Québec
fou de ses enfants*

Université du Québec à Montréal

Pierre Leclerc, vice-président

Fédération des associations de l'enseignement privé

Natacha Bherer, vice-présidente

ENVironnement JEUne

Micheline Lavallée, secrétaire-directrice générale

Association des institutions d'enseignement scolaire

Louis Grenier, coordonnateur

Coopérative Jeunesse de services, RQCCT

Conseil permanent de la jeunesse

- Lucille Rocheleau**, conseillère-cadre
Fédération des CLSC du Québec
- Marie-Paule Desaulniers**, professeure
Sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
- Cécile Patry**, présidente
AQPMR
- Nicole Demers**, chef de service en
prévention et promotion de la santé
RRSSS de la Côte-Nord
- Henri Bradet**, directeur général
CLSC du Marigot
- Robert Chalifoux**, directeur général
CLSC Saint-Léonard
- Richard Desrochers**, directeur général
CLSC Suzor-Côté
- Denis Boily**, président du
conseil d'administration
CLSC Drummond
- Raynald Dodier**, directeur général
CLSC La Chaumière
- Rémi Moisan**, directeur général
CLSC de l'Érable
- Christine Lessard**, directrice générale
CLSC des Trois Vallées
- Rodrigue Gagnon**, directeur général
CLSC des Chutes
- Jean Lavigne**, directeur général
CLSC Alfred-Desrochers
- Marcel Nolet**, directeur général
CLSC Nicolet-Yamaska
- Geneviève Desbiens**, étudiante
École Jacques-Rousseau, Longueuil
- Geneviève Godbout**, étudiante
Cégep Édouard-Montpetit
- Michèle McDonald**, enseignante
- Michelle Arcand**, directrice générale
CLSC des Berges
- Sylvia Dakessian**, consultante en prévention
de la toxicomanie
Commission scolaire South Shore
- Francine Bourassa**, infirmière
Milieu scolaire secondaire
CLSC Verdun/Côte St-Paul
- Suzanne Henderson**
CLSC LaSalle
- Nathalie Lampron**, enseignante
- Jean-Guy Daigle**, conseiller pédagogique
Commission scolaire St-Hyacinthe
- Nicole Payant**, infirmière
CLSC des Seigneuries
- Madeleine St-Jacques**, infirmière
CLSC Ahuntsic Montréal
- CLSC Lamater**
Jeanne Grondin, infirmière scolaire
Olive Rochon, travailleuse sociale
Hélène Gobeil, directrice générale
- Johanne Laguë**, médecin Conseil
Direction de la santé publique de la Montérégie
- Josée Rochefort**, enseignante
École secondaire Armand-Corbeil
- Denis Dutil**, enseignante aux adultes
CECM
- Lyne Périgny**, coordonnatrice/animatrice
Carrefour des Petits Soleils
- Francine Hausseman**, vice-présidente
à l'information, AQPMR
- Robert Lebeau**, conseiller pédagogique
Commission scolaire Berthier Nord-Joli
- Robert Langlois**, animateur de vie étudiante
Centre La cité éducative des adultes

Conseil permanent de la jeunesse

Jean Alary, enseignant
Commission scolaire Du Goéland

École secondaire Jean-Baptiste-Meilleur

Michel Fecteau, enseignant
Fernand Bouchard, enseignant
Diane Ritchotte-Dumaresq, professeur
Johanne Lamarche, enseignante
Nathalie Deschâtelets, enseignante
Michel Sévigny, directeur adjoint
Francine Brisson, enseignante
Denyse Carrier, enseignante
Maryse Bernèche, enseignante
Réal Neveu, enseignant
Robert Charbonneau, enseignant
Isabelle Rioux, enseignante
Jacinthe Lupien, enseignante
André Larose, enseignant
Claudette Fleury, enseignante
Georges Grégoire, enseignant
Lynda Côté, enseignante
Lucie Bérard, enseignante
François Locat, enseignant
Chantal Audet, enseignante
André Martimbeau, enseignant
Bernard Gougoux, professeur
Alain Langlois, enseignant
Patrick Painchaud, enseignant
Serge Thibault, enseignant
Michel Laterreur, enseignant
Diane Émond, enseignante
Denise Hatin, enseignante
Angèle Pouliot, infirmière
André Corriveau, enseignant
Yvon Robert, enseignant
André Marois, enseignant
Monique Marion, enseignante
Nathalie Lebrun, enseignante
Monique Briard, enseignante
Andrée Gagnon, enseignante
Diane Bossé, enseignante
Jacqueline Denis-Goigoux, enseignante
Geneviève Beaulieu, enseignante
Marie Davie, enseignante
Jean-Guy Baribeau, enseignant

Marie Tardif, enseignante
École Antoine-Brossard

Geneviève Fortin, avocate
Barreau du Québec

Francine Genest, infirmière
CLSC Repentigny

Commission scolaire Le Gardeur

Jacqueline Jobin, enseignante
Pierre Bouchard, enseignant
Marc D'Auteuil, stagiaire
Armand Guimond
René Lacoursière, enseignant
Mario Urel, enseignant
Josée Labrie, enseignante
Joanne Fortin, enseignante
Stéphane Fortier, enseignant
Ronald Sauriol, enseignant
Thérèse Lafrenière, enseignante
Michel-Ange St-Just, enseignant
Claudette Boyer, conseillère pédagogique
Marc Dubé, enseignant
Solange Gilbert, enseignante
Jacques Guillemette, enseignant
Richard Galli, enseignant
Ginette Tessier, enseignante
Louise Laforge, enseignante
Jean-Louis Mallet, enseignant

Réjeanne Laroche, chef - Programme Jeunesse
CLSC Montréal-Nord

René Landry, enseignante
Commission scolaire Saint-Jean-sur-Richelieu

France Filiatrault, responsable de l'unité
de promotion-prévention
RRSSSL - Direction de la santé publique

Jean-Denis Beauregard, enseignant au secondaire
Commission scolaire Argile Bleue

Le Groupe Formator Inc.
Manon Lacroix, animatrice/conceptrice de documents
pédagogiques en matière de prévention
des toxicomanies et des conduites de risque
Pascale Bibeau, animatrice/conceptrice de
documents pédagogiques en prévention des toxicomanies

Gilles Deslauriers, enseignant
Commission scolaire Jacques Rousseau

Raymond Frappier, enseignant
École secondaire participative

Conseil permanent de la jeunesse

Yvane Fournier

Commission scolaire Mont-Fort

Robert Allard, directeur

FCPPQ-Section 3-LLL

Gilles Giasson, directeur général par intérim

CLSC de l'Estuaire

Commission scolaire des Mille-Iles

Nicole Brunet-Deschambault, conseillère pédagogique et enseignante au secondaire

Claudette St-Cyr, conseillère pédagogique

Lise Ouellet, agente de planification et

de programmation en santé mentale

Direction de la santé publique de la
régionale de Lanaudière

Régie régionale de Lanaudière

Monic Sicard, secrétaire

Ghislaine Jetté, agente de planification et programmation en santé mentale

Commission scolaire des Manoirs

Jean-Marie Picard, conseiller en éducation chrétienne

Denis Forest, agente d'administration

Jocelyne Robinson, secrétaire de gestion

Micheline-Joanne Durand, conseillère pédagogique

Lise Quenneville-Goulet, secrétaire de gestion

Louise Danis, psychologue

Francine Boisvert, orthopédagogue

Michelle Rivet, conseillère pédagogique

Lucie Desrochers, secrétaire

Jean-Claude Brisson, directeur général

Louise Despard-Léveillé, conseillère aux Services éducatifs

Jean-Louis Chauvette, secrétaire général

Lise Fortin-Côté, conseillère pédagogique

Suzanne Foisy, professeur en adaptation scolaire

Caroline Simoneau, enseignante

Renée Langevin, intervenante sociale

CLSC La Source

Louise Desjardins, agente de planification

et programmation - Dossier tabagisme

Direction de la santé publique de Lanaudière

Marielle Richard, agente de planification et programmation - Dossier tabac-cancer RRSS de la Côte-Nord

Lucie Joyal, directrice des services à la clientèle CLSC Saint-Hubert

Raynald Beaupré, directeur général par intérim CLSC de Portneuf

Lise St-Cyr, agente de programmation et planification - Dossier tabagisme Direction de la Santé publique de Lanaudière

Ginette Lampron, responsable du service prévention-promotion Direction de la Santé publique de la Régie régionale et des Services sociaux de Lanaudière

Micheline Vallières Joly, directrice générale CLSC Thérèse de Blainville

Gaétan Garon, directeur général CLSC Haute-Ville

Michel Lapointe, directeur général CLSC Samuel-de-Champlain

Monique Bouchard, directrice générale par intérim CLSC de Hull

Mario Morand, directeur général CLSC Haut Saint-Maurice

Renée Maranda-Aubut, directrice des services aux usagers CLSC Laurentien

Gaétan Girard, Consultant en programme Bureau de la promotion de la santé et du développement social - Santé Canada

Simon Langlois, directeur général Aid'Ent 200 Inc.

Atelier Bleu MAJJIIIK

Louis Cartier, codirecteur artistique

Chantale Métivier, codirectrice artistique

Michèle Houpert, coordonnatrice aux affaires pédagogiques

AGE Bois-de-Boulogne

Conseil permanent de la jeunesse

Nicole Trudel, conseillère en éducation chrétienne
Commission scolaire du Centre de la Mauricie

Jacques Dubois, Organisme communautaire
CLSC Montréal-Nord

Université du Québec à Montréal

Denise Véronneau, directrice du programme des
certificats en perfectionnement

Liliane Lavertu, chargée de cours sexologie

Louise Gandreau, professeure et chercheure

Denise Badeau, directrice

Département des Sciences de l'éducation

Joanne Otis, professeure

Département de sexologie

Francine Duquet, professeure

Département de sexologie

Michel Vaillant, coordonnateur
des soins d'urgence cardiaque
Fondation des maladies du coeur du Québec

Anick T. Delisle, directrice de la
diffusion et de la formation
Les Éditions Septembre

Carole Rocheleau, conseillère en
relations publiques - Direction des relations
avec les partenaires - CSST

Ministère de la Santé et des Services sociaux

Richard Cloutier, consultant en prévention MTS/Sida

Suzie Lapointe, directrice de la promotion
de la Santé et du Bien-être

Université de Montréal

Manon Théorêt, professeure

Michel Thérien, vice-doyen

Sciences de l'éducation

Makholle Mirza Hayat, professeure et psychologue

Marcienne Lévesque, vice-doyenne aux études
Faculté des sciences de l'éducation

Rose-Aimée, coordonnatrice des services aux élèves
Association des institutions d'enseignement
secondaire (A.I.E.S.)

École secondaire Gérard-Fillion

Pierre Côté, enseignant

Céline Benjamin, enseignante F.P.S.

François Tanguay, conseiller pédagogique
Commission scolaire Saint-Jérôme

Nicole Rousseau, responsable clinique
CLSC Normand Bethune

Benoît Laberge, agent de planification
et de programmation

Régie régionale de la santé et des services
sociaux de Chaudière-Appalaches

Régie régionale de la santé et des services
sociaux de la Côte-Nord

Lise Caron, agente de planification et de programmation

Marc Plamondon, conseiller en établissements
Secteur jeunesse

Yves Godbout

Parent de Longueuil

Hélène G. Godbout

Parent de Longueuil

Andrée Gauthier, directrice de l'Administration
des programmes
CLSC Orléans

Martin Lavoie, médecin conseil

Direction de la santé publique - Lanaudière

André Lemelin, directeur général

CLSC Mercier-Est/Anjou

Réjean Vallières, directeur

des Services à la communauté

CLSC du Grand Chicoutimi

André Tremblay, directeur général

CLSC des Sept Îles

Laurent Marcoux, MD

Département de médecine préventive, CHRDL

Luc Genest, directeur général

CLSC Longueuil-Ouest

Pierre-Yves Boucher, chef de l'administration
des programmes

Centre de Santé Lebel

Gilles Morin, directeur général

CLSC des Pays d'en Haut

Conseil permanent de la jeunesse

- Réjean Godbout**, directeur général
CLSC Rivières et Marées
- François Blais**, directeur général
CLSC de la Haute-Yamaska
- Commission scolaire de Brossard**
Lise Fleury, conseillère pédagogique
Normand Bérubé, enseignant
Christine Duquette, enseignante
Lucette Saint-Pierre, professeure
Claude Giroux, enseignant
Laurier Ouellet, enseignant
Denis Beauvais, professeur
Maurice Paturel
- Jocelyn Parent**, enseignant
École Pierre-Brosseau
- Andrée-Marguerite Latour**, coordonnatrice
à l'éducation populaire
Société canadienne du cancer, division du Québec
- Claude Garon**, directeur général
CLSC de la Jonquière
- Gilbert Cadieux**, directeur général
CLSC des Mille-Iles
- Normand Baker**, directeur général
CLSC Frontenac
- Gisèle Paré**, conseillère pédagogique
Commission scolaire de l'Eau-Vive
- Georges LeGal**, directeur général
CLSC Arthur Buies
- Muriel Lafarge**, médecin-conseil
Direction de la santé publique de Lanaudière
- Claude Soucy**, directeur général
CLSC de la Jacques-Cartier
- Raymond Leblond**, directeur général
CLSC des Basques
- Jocelyne Bernier**, coordonnatrice générale
Clinique communautaire de Pointe Saint-Charles
- Daniel Corbeil**, directeur général
CLSC Ahuntsic
- Brigitte Bédard**, présidente
CLSC Villeray
- Pierre Larose**, coordonnateur en adaptation scolaire
Commission scolaire du Centre-de-la-Mauricie
- Claude Jobin**, directeur général
CLSC Beauce-Centre
- Lorraine Dupont**, infirmière en santé scolaire
CLSC Orléans Beauport
- Michel Bourdeau**, conseiller pédagogique, CECM
- Yves Gaudet**, chef d'administration de programme
CLSC Valentine-Lupien
- Gilles Michaud**, directeur général
CLSC Les Aboiteaux
- Diane Marenger**, chef de programme
CLSC de la Rivière Désert
- Vital Gaudet**, directeur général
CLSC du Rivage
- Rénald Turcotte**, directeur général
CLSC du Centre-de-la-Mauricie
- Gabrielle M. Leblond**, directrice de programme
CLSC Orléans
- Sandra Golding**, directrice générale
CLSC Lac Saint-Louis
- École secondaire L'Érablière**
François Desjardins, enseignant
Madeleine Simard, enseignante
Denise Plante, enseignante
- Paul-Émile Désilets**, animateur de pastorale
Commission scolaire Berthier-Nord-Joli
- Germain Chevarie**, directeur général
CLSC des Îles
- Jean-Marie LeBrasseur**, directeur général
CLSC Chaleurs
- Danielle St-Amand**, technicienne
en éducation spécialisée
Commission scolaire Centre Mauricie

Conseil permanent de la jeunesse

Lise Langevin, directrice générale par intérim
CLSC de Rosemont

Monique Corbeil, directrice générale
CA-CLSC J.-Octave Roussin

Jocelyn Ouellet, directeur général
CLSC Maria-Thibault

Yves Poirier, directeur général
CLSC La Petite Patrie

Jean-Claude Plourde, directeur général
CLSC de la Pointe

Luce Tellier, psychoéducatrice
École Christ-Roi

Guy Deschênes, directeur général
CLSC Huntingdon

Joëlle Khalfa, directrice des programmes
CLSC René Cassin

Monique Ducharme, agente de planification
et de programmation en nutrition
RRSSS de Lanaudière

Gilles Tremblay, directeur général
CLSC de la Mitis

Renée Lamontagne
CLSC Sainte-Foy - Sillery

Diane Boyer (et 7 autres signataires)
Infirmière
CLSC Côte-des-Neiges

Lise Gauthier, agente
de relations humaines
CLSC Les Forges

Claude Gadbois, directeur
Centre de santé de Kuujjuak

Jeanne d'Arc Vaillant, directrice générale
Fédération des CLSC du Québec

Diane Roy, présidente
Régie régionale de la santé et des services sociaux

École secondaire de Mortagne
Chantale Robidoux, enseignante
Benoît Gérard, enseignant
Marie Deschamps, enseignante
Caroline Vandal, enseignante
Jacinthe Lessard-Vallée, enseignante
Thérèse Lord-Scotto, enseignante
Philippe Gendreau, enseignant
Claude Bélanger, enseignant
Denise Alarie, enseignante
France Riquier, enseignante
Denise Viau, enseignante
Pierre St-Amour, enseignant
André Jodoin, enseignant

Serge Plante, enseignant
Commission scolaire Eau-Vive

André Larichelière, professeur
Commission scolaire Sainte-Croix

Centre de santé publique de Québec
Dominique Roberge, conseillère Kino-Québec
Josée Bourdages, agente de projet
Paul Lachance, Médecin conseil

Lise Proulx, enseignante

Marc Brunelle, enseignant
Commission scolaire Centre Mauricie

Nancy Dionne, enseignante
École secondaire Du Rocher

Barbara Tessier, médecin conseil
Direction de santé publique

Ruth Naylor-Bresnen, chef de programme
Enfance-Jeunesse
CLSC Notre-Dame-de-Grâce/Montréal Ouest

CLSC St-Léonard
Serge Veilleur, travailleur social
Marie Adornetto, travailleuse sociale scolaire

Stéphane Archambault, coordonnateur
Le CLIP Inc.

Centre de santé publique de Québec
Michel Beauchemin, coordonnateur
Bertrand Nolin
Yolande Guillemot, médecin-conseil

Le Conseil permanent de la jeunesse

et

*L'Association des intervenantes et des intervenants
en formation personnelle et sociale*

remercient pour leur soutien financier à l'événement

« Vivre l'école » du 28 août 1996

Les Éditions La Pensée inc.

Les Éditions Septembre

Le Groupe Éducalivres inc.

et pour leur soutien logistique

*La Confédération des Caisses populaires
et d'économie Desjardins*