

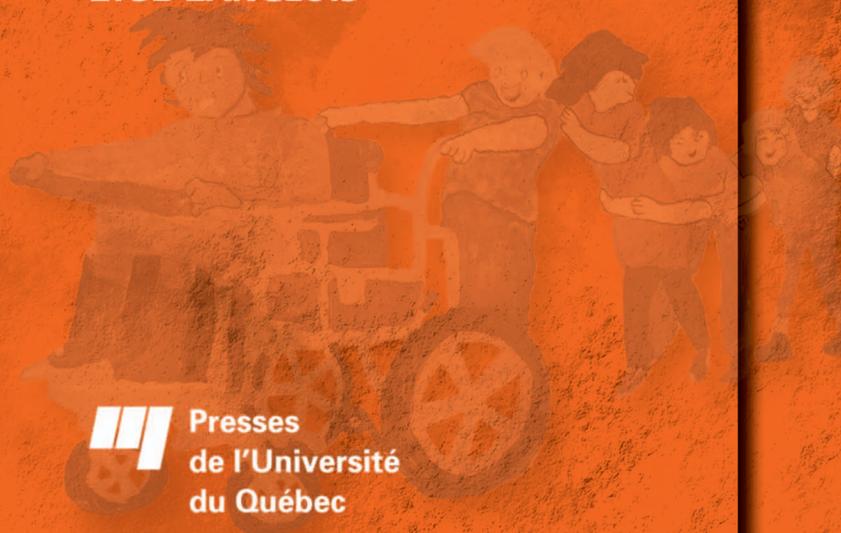


COLLECTION  
**ducation**  
RECHERCHE

# VAINCRE L'EXCLUSION SCOLAIRE ET SOCIALE DES JEUNES

VERS DES MODALITÉS D'INTERVENTION  
ACTUELLES ET NOVATRICES

*Sous la direction de*  
**NADIA ROUSSEAU et**  
**LYSE LANGLOIS**



Presses  
de l'Université  
du Québec



**VAINCRE  
L'EXCLUSION  
SCOLAIRE ET SOCIALE  
DES JEUNES**



### **Pédagogies.net**

L'essor des communautés  
virtuelles d'apprentissage  
*Sous la direction de Alain Taurisson  
et Alain Senteni*  
2003, ISBN 2-7605-1127-4, 334 pages

### **Collaborer pour apprendre et faire apprendre**

La place des outils technologiques  
*Sous la direction de Colette Deaudelin  
et Thérèse Nault*  
2003, ISBN 2-7605-1228-2, 292 pages

### **Concertation éducation travail**

Politiques et expériences  
*Sous la direction de Marcelle Hardy*  
2003, ISBN 2-7605-1130-8, 252 pages

### **La formation en alternance**

État des pratiques et des recherches  
*Sous la direction de Carol Landry*  
2002, ISBN 2-7605-1169-3, 378 pages

### **L'affectivité dans l'apprentissage**

*Sous la direction de Louise Lafortune  
et Pierre Mongeau*  
2002, ISBN 2-7605-1166-9, 256 pages

### **Les didactiques des disciplines**

Un débat contemporain  
*Sous la direction de Philippe Jonnaert  
et Suzanne Laurin*  
2001, ISBN 2-7605-1153-7, 266 pages

### **La formation continue**

De la réflexion à l'action  
*Sous la direction de Louise Lafortune,  
Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin  
et Daniel Martin*  
2001, ISBN 2-7605-1147-2, 254 pages

### **Le temps en éducation**

Regards multiples  
*Sous la direction de Carole St-Jarre  
et Louise Dupuy-Walker*  
2001, ISBN 2-7605-1073-5, 474 pages

### **Pour une pensée réflexive en éducation**

*Sous la direction de Richard Pallascio  
et Louise Lafortune*  
2000, ISBN 2-7605-1070-0, 372 pages

## PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450  
Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2  
Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096  
Courriel : puq@puq.quebec.ca • Internet : www.puq.quebec.ca

### Distribution :

#### **CANADA et autres pays**

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.  
845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8  
Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

#### **FRANCE**

DIFFUSION DE L'ÉDITION QUÉBÉCOISE  
30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France  
Téléphone : 33 1 43 54 49 02  
Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

#### **SUISSE**

SERVIDIS SA  
5, rue des Chaudronniers, CH-1211 Genève 3, Suisse  
Téléphone : 022 960 95 25  
Télécopieur : 022 776 35 27



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

# **VAINCRE L'EXCLUSION SCOLAIRE ET SOCIALE DES JEUNES**

**VERS DES MODALITÉS D'INTERVENTION  
ACTUELLES ET NOVATRICES**

*Sous la direction de*  
**NADIA ROUSSEAU et**  
**LYSE LANGLOIS**

*Préface de Catherine Agulhon*

2003



**Presses de l'Université du Québec**

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450  
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

*Données de catalogage avant publication (Canada)*

Vedette principale au titre :

Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités  
d'intervention actuelles et novatrices

(Collection Éducation-Recherche ; 10)  
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1226-6

1. Jeunes en difficulté – Éducation – Québec (Province). 2. Jeunes handicapés  
sociaux – Intégration – Québec (Province). 3. Réseau des CFER. 4. Adaptation  
scolaire – Québec (Province). 5. Intégration sociale – Québec (Province).  
6. Exclusion sociale – Prévention. I. Rousseau, Nadia, 1968- .  
II. Langlois, Lyse, 1964- . III. Collection.

LC4803.C32Q8 2003

371.93'09714

C2003-940328-9

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada  
par l'entremise du Programme d'aide au développement  
de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

Révision linguistique : GISLAINE BARRETTE

Mise en pages : INFO 1000 MOTS INC.

Couverture – Conception : RICHARD HODGSON

Illustration : Détail de *L'école pour tous*, murale réalisée par Marie-France St-Louis  
et Olivier Elliott (école secondaire L'Escale) représentant leur vision  
de l'école idéale, une école qui répond aux besoins académiques,  
sociaux et émotionnels des jeunes.

**1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2003 9 8 7 6 5 4 3 2 1**

*Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*  
© 2003 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 2<sup>e</sup> trimestre 2003

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada

Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux nouvelles collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.



## TABLE DES MATIÈRES

<b>Remerciements</b> .....	XV
----------------------------	----

<i>Introduction</i> <b>Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices</b> .....	1
<i>Nadia Rousseau et Lyse Langlois</i>	

<b>Partie 1</b>	
<b>Réflexions et recherches portant sur les centres de formation en entreprise et récupération (CFER)</b> ..	9

<i>Chapitre 1</i> <b>Échec scolaire ou échec de l'école ? et échec de quelle école ?</b> .....	11
<i>Paul Inchauspé</i>	
1. Les déplacements d'accent des préoccupations concernant l'échec scolaire .....	13
1.1. De l'accès au succès .....	14
1.2. De l'échec à la réussite .....	16
1.3. De l'aide à l'apprentissage à l'hétérogénéité de la clientèle .....	17
1.4. De la réussite scolaire à l'insertion professionnelle .....	19
2. La réforme du curriculum d'études et la réussite scolaire .....	20
2.1. Permettre la différenciation .....	22
2.2. Insister sur la nécessité des actions communes et concertées .....	23
2.3. Rendre possible et légitime la diversification des parcours scolaires .....	26
2.4. Favoriser une appréhension plus globale de la difficulté scolaire propre aux âges scolaires ....	28

3.	Difficulté du jeune par rapport à l'école telle qu'il la perçoit .....	29
3.1.	L'évolution des métiers .....	29
3.2.	La justification d'études longues .....	29
3.3.	Le développement physique des jeunes .....	31
	Conclusion .....	32
	Bibliographie .....	33
<b>Chapitre 2</b>	<b>Étude exploratoire d'un établissement CFER : portrait d'une culture transformée par une crise organisationnelle</b> .....	<b>35</b>
	<i>Lyse Langlois</i>	
1.	Problématique .....	40
1.1.	Définition de la culture organisationnelle .....	40
1.2.	Cadre d'analyse .....	41
1.3.	Méthodologie .....	42
2.	Résultats de la recherche .....	43
2.1.	Design organisationnel du CFER .....	43
2.2.	Caractéristiques et représentations du leadership .....	46
2.3.	Facteurs organisationnels suscitant l'intérêt des jeunes .....	53
2.4.	Discussion .....	56
	Conclusion .....	58
	Bibliographie .....	59
<b>Chapitre 3</b>	<b>L'éducation relative à l'environnement pour vaincre l'exclusion des jeunes en difficulté</b> .....	<b>63</b>
	<i>Marc Boutet</i>	
1.	La citoyenneté environnementale : un concept central pour l'ERE .....	67
1.1.	La citoyenneté environnementale : l'objet d'un apprentissage .....	69
1.2.	Le développement de la citoyenneté environnementale .....	72

2. Développement de la citoyenneté environnementale : recherche exploratoire .....	74
2.1. Méthodologie de l'étude .....	75
2.2. Résultats de l'étude .....	78
Conclusion .....	81
Bibliographie .....	83
<b>Chapitre 4 Les centres de formation en entreprise et récupération (CFER): l'école de la dernière chance ? .....</b>	<b>85</b>
<i>Nadia Rousseau</i>	
1. Problématique .....	87
2. Cadre de référence .....	88
3. Méthodologie .....	89
3.1. Les participants .....	90
3.2. La collecte des données .....	90
3.3. Les instruments .....	91
3.4. Le traitement des données .....	92
4. Résultats et discussion .....	92
4.1. Perception qu'ont les élèves de l'école .....	92
4.2. Perception qu'ont les élèves de l'enseignement .....	94
4.3. Perception qu'ont les élèves de la relation enseignant-élève .....	95
4.4. Méconnaissance des troubles d'apprentissage .....	96
4.5. Impact de la restructuration organisationnelle sur l'expérience scolaire des jeunes .....	97
Conclusion .....	98
Bibliographie .....	98

**Partie 2**

**Études et réflexions sur d'autres modalités  
d'intervention** . . . . . 101

*Chapitre 5* **Sport, Académique et Motivation (SAM) :  
un projet emballant pour des élèves  
présentant un trouble de comportement** . . . . . 103  
*Ghyslain Parent, Alexandra Plouffe et Dany Dubé*

- 1. Problématique . . . . . 105
- 2. Cadre de référence . . . . . 105
  - 2.1. Troubles de comportement  
et déficience psychosociale . . . . . 106
  - 2.2. Inclusion scolaire et moyens  
de contrer le décrochage scolaire . . . . . 108
  - 2.3. Effets physiques et psychosociaux  
de l'activité physique et du sport à l'école . . . . . 111
- 3. Méthode de recherche . . . . . 113
- 4. L'école Du Moulin et le projet SAM . . . . . 115
  - 4.1. L'école Du Moulin . . . . . 115
  - 4.2. Le projet SAM . . . . . 116
  - 4.3. Les objectifs du projet SAM . . . . . 117
  - 4.4. La distribution des matières scolaires . . . . . 118
  - 4.5. Différents sports et activités dans le projet . . . . . 119
- 5. Les intervenants faisant partie du projet . . . . . 121
- 6. Résultats . . . . . 121
- 7. Discussion et principes pédagogiques . . . . . 125

Conclusion . . . . . 128  
Bibliographie . . . . . 129

<b>Chapitre 6</b>	<b>Intégration scolaire et sociale des élèves ayant des troubles de comportement : qualité de l'intégration scolaire et sociale en classe ordinaire d'élèves du primaire présentant des troubles de comportement . . .</b>	<b>133</b>
	<i>Nadia Desbiens, Égide Royer, Richard Bertrand et Laurier Fortin</i>	
1.	Qualité de l'intégration scolaire et sociale en classe ordinaire . . . . .	135
1.1.	Troubles de comportement à l'école . . . . .	136
1.2.	Relations d'amitié et difficultés de comportement . . . . .	137
1.3.	Intégration scolaire des élèves présentant des troubles de comportement . . . . .	139
2.	Méthode . . . . .	140
2.1.	Déroulement de la recherche et instruments utilisés . . . . .	141
3.	Résultats . . . . .	142
3.1.	Appréciation par les pairs et statut sociométrique . . . . .	142
3.2.	Affiliations sociales et relations d'amitié . . . . .	144
3.3.	Caractéristiques scolaires . . . . .	145
3.4.	Caractéristiques comportementales . . . . .	145
4.	Discussion . . . . .	147
	Conclusion . . . . .	149
	Bibliographie . . . . .	151
<b>Chapitre 7</b>	<b>Apprendre en lisant à l'école : intervenir auprès d'élèves du secondaire qui éprouvent des difficultés d'apprentissage . . . . .</b>	<b>157</b>
	<i>Sylvie Cartier</i>	
1.	Caractéristiques des élèves ayant des difficultés d'apprentissage . . . . .	160
2.	Sources documentaires . . . . .	162
3.	Interventions . . . . .	162
3.1.	Enseigner pour mieux faire apprendre un contenu en lisant des textes . . . . .	164
3.2.	Enseigner aux élèves des stratégies d'apprentissage par la lecture . . . . .	169

3.3. Miser sur la médiation par les pairs .....	171
3.4. Offrir des moyens à l'élève pour compenser ses difficultés à lire pour apprendre .....	171
4. Pertinence des interventions selon les caractéristiques des élèves .....	172
4.1. Interventions efficaces pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage .....	173
4.2. Deux types d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage .....	174
Conclusion .....	177
Bibliographie .....	178
<b>Conclusion Tous les citoyens sont égaux, sauf que...</b> .....	181
<i>Antoine Baby</i>	
1. Une pédagogie appropriée, une pédagogie émancipatrice .....	184
2. Être ou ne pas être citoyen .....	186
3. Encore la faute de l'école ? .....	188
4. La loi du plus fort .....	189
5. Émancipation, conscientisation et politisation .....	191
6. Rôle de l'école .....	193
7. Si tu ne vas pas à la montagne... ..	194
Bibliographie .....	195
<b>Notices biographiques</b> .....	197

## REMERCIEMENTS

---

Nous tenons à remercier madame Pauline Provencher, professionnelle de recherche, pour sa précieuse collaboration et la grande qualité de son apport tout au long de la réalisation de cet ouvrage.

De plus, nous voulons souligner l'apport de madame Odette Larouche pour la révision du document et de madame Christiane Pinard pour la recherche bibliographique.

Il importe en outre de signaler la contribution financière de la Chaire de recherche CFER qui a rendu possible la réalisation de ce projet.



**INTRODUCTION**

**Vaincre l'exclusion scolaire  
et sociale des jeunes**  
Vers des modalités d'intervention  
actuelles et novatrices

---

*Nadia Rousseau  
Lyse Langlois*



L'exclusion scolaire et sociale est une problématique de plus en plus citée dans la société actuelle. Compte tenu de l'importance de posséder un diplôme pour occuper un emploi et en raison du rôle central que joue le travail dans le processus d'insertion sociale des individus, les jeunes ayant des besoins particuliers, notamment ceux aux prises avec des difficultés d'apprentissage et d'adaptation, constituent une population qui présente des risques élevés de grossir le contingent des marginalisés et des exclus. Devant cet état de fait, des intervenants du milieu scolaire et universitaire ont cherché à proposer aux jeunes des modalités d'intervention adaptées à leurs besoins particuliers. Parallèlement, le Québec est entré dans une phase intensive de réforme de l'ensemble de son système d'éducation. Cette réforme de l'éducation au Québec donne lieu à de nombreuses remises en question des programmes et des modalités d'intervention pédagogique destinés aux jeunes ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation. C'est dans cette foulée que le ministère de l'Éducation du Québec élabore une nouvelle *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999a). Cette politique identifie six voies d'action à privilégier en ce qui a trait à l'intervention auprès des élèves ayant des besoins particuliers (MEQ, 1999b). De ces six éléments, trois se distinguent de la réforme précédente (MEQ, 1992). D'abord, le Ministère met l'accent sur **l'intervention préventive et initiale** et, donc, sur le dépistage en milieu scolaire. Cet aspect touche plus particulièrement les élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou comportementales. On souhaite repérer les élèves à risque et intervenir plus tôt dans le processus de scolarisation et de socialisation afin de réduire les risques de difficultés d'apprentissage et d'adaptation plus graves au fil de la scolarisation. Ensuite, le Ministère ajoute une nouvelle couleur à sa politique en accordant de façon explicite **une grande importance à l'apport parental et communautaire au développement global de l'enfant**. Cette orientation rappelle fortement celle qui est préconisée dans le monde anglo-saxon (voir Salend, 2001 ; Stainback et Stainback, 1990, 1996), par certains programmes canadiens (Scorgie, Wilgosh et McDonald, 1998 ; Rousseau, 1998 ; McDonald, MacPherson-Court, Sobsey et Rousseau, 1996) et par de nombreuses associations de parents (TAAC, 1990). Enfin, le Ministère souligne l'importance du progrès global de l'élève, mais aussi de **la qualité et de l'efficacité des programmes et des services reçus**. On peut noter ici une ouverture considérable en ce qui a trait aux programmes et aux modalités d'intervention pédagogique à privilégier. Voici l'occasion d'évaluer la pertinence, l'appréciation et l'efficacité de certains programmes et de certaines modalités en application et d'élargir nos horizons en nous tournant vers d'autres programmes qui ont déjà fait l'objet d'études rigoureuses.

Cet ouvrage constitue l'aboutissement d'un long processus ponctué de discussions et d'échanges sur la problématique de l'exclusion scolaire et sociale des jeunes et sur les interventions à faire auprès d'eux. Par ce travail, nous avons cherché à mettre en commun un ensemble de réflexions non pas seulement pour illustrer des modalités d'intervention actuelles et novatrices, mais aussi pour préciser des concepts qui semblent jouer un rôle clé aussi bien dans les réussites que dans les échecs qui parsèment le chemin scolaire de nos jeunes. Les auteurs des chapitres n'ont pas la prétention de dresser un bilan exhaustif de l'ensemble des modalités d'intervention dans le domaine de l'exclusion et de l'inclusion scolaire et sociale. Toutefois, ils ont le mérite de jeter un nouvel éclairage sur le sujet tout en témoignant de la diversité des pratiques qui germent présentement dans différents milieux. Ces réflexions que suscitent l'intégration et l'exclusion donnent lieu à un certain nombre de discussions entre les chercheurs. Les études présentées dans cet ouvrage lèvent en partie le voile qui recouvre l'étude de l'inclusion et de l'exclusion scolaire et sociale des jeunes, en proposant des éléments de réflexion et en procédant à l'analyse de cette problématique sociale.

Les huit chapitres de ce livre sont présentés dans deux parties ayant pour titre : « Réflexions et recherches portant sur les centres de formation en entreprise et récupération (CFER) » et « Études et réflexions sur d'autres modalités d'intervention ». Ce découpage prend son sens dans la mesure où il se raccroche à l'intérêt premier de cet ouvrage qui est celui de « vaincre l'exclusion scolaire et sociale ».

La première partie comporte quatre textes qui tous traitent des établissements que sont les centres de formation en entreprise et récupération. Dans un premier chapitre, Paul Inchauspé nous convie à une réflexion qui souligne l'importance d'accepter l'hétérogénéité de la clientèle et de différencier les procédures d'action. Toutefois, l'auteur affirme que cette différenciation fait appel à des actions communes et concertées des enseignants qui mettent à contribution leur capacité à exercer leur jugement professionnel. Ces questions, qui font ici l'objet d'une réflexion personnelle de l'auteur, traversent bon nombre des textes qui suivent et forment pour ainsi dire la trame de ce livre. L'analyse de ce praticien réfléchi et acteur de la réforme scolaire québécoise nous invite à comprendre que l'échec scolaire doit être une préoccupation de l'école québécoise tout entière.

Dans le deuxième chapitre, Lyse Langlois s'intéresse à la culture organisationnelle d'un CFER et au leadership éducationnel qui s'y rattache. Issu d'un milieu de vie riche de sens dont la mission était la formation du jeune, le CFER a basculé pour satisfaire à d'autres paramètres, assurant ainsi une plus grande productivité économique. Cette crise a permis de démontrer l'importance d'établir un leadership arrimé à la mission de l'organisation,

assurant ainsi la cohésion entre les différents volets. L'absence de leadership a sans doute contribué à la détérioration de la situation laissant les enseignants et les jeunes déstabilisés et réduisant malheureusement, en quelques mois, la portée des efforts consentis au cours des quatre dernières années.

Dans le troisième chapitre, Marc Boutet explore l'un des volets qui façonnent les établissements CFER, soit les caravanes de la récupération et de l'énergie. À partir d'une recherche exploratoire, cet auteur réussit à démontrer qu'il est possible d'établir des liens entre les activités de promotion durable et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Il expose avec clarté la notion de citoyenneté environnementale qui semble émerger dans le cadre de l'activité des caravanes. De plus, il affirme que de tels programmes favorisent l'insertion des jeunes dans leur parcours scolaire de futur citoyen.

Enfin, dans le quatrième et dernier chapitre de cette première partie, Nadia Rousseau rapporte une incursion dans l'expérience scolaire des jeunes inscrits dans un CFER. C'est une expérience qu'elle qualifie de positive et d'enrichissante autant sur le plan du développement des compétences que sur celui de la perception de soi. L'auteure aborde des thèmes comme le respect, le sens des responsabilités, l'estime de soi de l'élève et le climat favorable à l'apprentissage ; bref, bon nombre d'éléments qui exercent une influence positive sur l'élève.

La deuxième partie de l'ouvrage comprend trois études empiriques réalisées dans différents milieux scolaires. Tout d'abord, il s'agit du chapitre de Ghislain Parent, d'Alexandra Plouffe et de Dany Aubé. Ces deux derniers, à titre d'enseignants, ont vécu une modalité d'intervention novatrice à partir d'une activité physique accessible aux élèves présentant des troubles de comportement. Dans la recherche, ils mettent en relief dix principes pédagogiques qui sous-tendent un projet novateur (SAM). Bien que sa mise en œuvre soit relativement récente, ce projet a déjà permis, d'une part, de mettre en évidence quelques éléments qui semblent contrer le décrochage scolaire et, d'autre part, de mieux planifier des activités visant l'inclusion scolaire des jeunes en difficulté.

Le deuxième chapitre de cette partie est le produit d'une étude subventionnée<sup>1</sup>, menée par Nadia Desbiens, Égide Royer, Richard Bertrand et Laurier Fortin. Ces auteurs se sont intéressés à une autre modalité : l'intégration scolaire en classe ordinaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. L'accent est mis ici sur la qualité de cette intégration qui se manifeste par la perception qu'ont les élèves d'eux-mêmes, le rejet social

---

1. Par le FCAR et le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

et les relations d'amitié. En effet, les auteurs montrent que les élèves présentant des troubles de comportement ne semblent pas bénéficier des prétendus avantages de la classe ordinaire : ils vivent plutôt un rejet social et peuvent difficilement compter sur des relations d'amitié pour rehausser leur image. Pour donner suite à ce constat, les auteurs proposent quelques solutions pouvant aider à remédier à cette situation.

Dans le dernier chapitre, Sylvie Cartier présente l'état des recherches visant à évaluer les interventions auprès d'élèves du secondaire ayant des difficultés en lecture. L'auteure fait la démonstration que les activités en lecture sont bénéfiques pour les élèves en difficulté et ne devraient pas être négligées. Toutefois, elle affirme que d'autres études devront être réalisées en prenant en considération différents outils d'évaluation qui permettraient de mieux décrire cette clientèle pour obtenir des résultats fiables pouvant être généralisés.

En guise de conclusion, Antoine Baby ouvre une perspective critique de l'exclusion sociale et scolaire des jeunes. D'entrée de jeu, l'auteur précise que son texte ne constitue pas une étude empirique, mais qu'il repose sur ses observations de sociologue et sur ses recherches menées depuis plusieurs années sur le sujet. Dans ce chapitre, les pédagogies actuelles sont l'objet d'une critique sévère : elles ne semblent pas outiller les élèves considérés comme étant à risque d'exclusion. L'auteur suggère qu'une pédagogie émancipatrice représente un moyen puissant de développement et d'éveil pour une insertion qu'il qualifie de citoyenne.

En résumé, ces contributions ont le mérite de mettre en évidence plusieurs modalités d'intervention en les examinant et en les analysant afin d'en dégager des éléments qui pourront vaincre le phénomène de l'exclusion. Cet ouvrage soulève des questions complexes, mais fondamentales pour la recherche d'une plus grande justice sociale. Justice, d'ailleurs, qui nous oblige à renouveler notre regard sur ce phénomène de société et à envisager de nouvelles solutions pour aider ceux et celles qui en sont victimes. Cette recherche de justice nous oblige également à faire appel à notre créativité pour renouveler nos pratiques et nos organisations scolaires.

## **BIBLIOGRAPHIE**

McDonald, L., L. MacPherson-Court, D. Sobsey et N. Rousseau (1996). *Final Report of the Task Force on Integration*, Edmonton, University of Alberta.

Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *La réussite pour elles et eux aussi : mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (1999a). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999b). *Une école adaptée à tous ses élèves. Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Rousseau, N. (1998). *Description and Evaluation of a French Immersion Learning Disabilities Program*. Thèse de doctorat, Edmonton, University of Alberta.
- Salend, S.J. (2001). *Creating Inclusive Classrooms. Effective and Reflective Practices*, 4<sup>e</sup> édition, Upper Saddle River, NJ, Merrill Prentice Hall.
- Scorgie, K., L. Wilgosh et L. McDonald (1998). « Parent's experiences managing life when a child has a disability », *International Journal of Special Education*, 13, p. 102-110.
- Stainback, S. et W. Stainback (dir.) (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling : Interdependent Integrated Education*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing.
- Stainback, S. et W. Stainback (1996). *Inclusion : A Guide for Educator*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing.
- Troubles d'apprentissage – Association canadienne (1990). *Parents, vous n'êtes pas seuls*, 2<sup>e</sup> édition, Ottawa, TAAC.



*P A R T I E*

1

*RÉFLEXIONS ET RECHERCHES  
PORTANT SUR LES CENTRES  
DE FORMATION EN ENTREPRISE  
ET RÉCUPÉRATION (CFER)*

---



CHAPITRE

1

Échec scolaire ou échec de l'école?  
et échec de quelle école?

---

*Paul Inchauspé*  
Télé-Québec  
[inchauspe@videotron.ca](mailto:inchauspe@videotron.ca)

**RÉSUMÉ**

*À partir de sa vaste expérience dans le domaine de l'éducation, l'auteur aborde d'une manière personnelle et originale l'échec et l'exclusion scolaires reliés à l'école ou plutôt à ses façons de faire avec les élèves. Ses réflexions portent sur les passages de leur accès au succès, de leur échec à la réussite, de l'aide apportée à l'apprentissage à l'hétérogénéité de la clientèle et de la réussite scolaire à la réussite de l'insertion professionnelle.*

C'est de l'estime et de l'admiration que je porte aux personnes ayant mis sur pied le réseau des centres de formation en entreprise et récupération (CFER). C'est cette même estime et cette même admiration qui m'ont conduit à accepter de préparer ce chapitre et non quelque expertise que j'aurais sur le sujet de l'échec scolaire ou de l'échec de l'école. Aussi, les quelques remarques que je ferai sur ce sujet sont celles d'un observateur engagé ou plutôt celles d'un acteur qui, de temps en temps, s'arrête pour examiner, mais à partir de l'endroit où il est, le chemin parcouru, les tendances que révèlent les actions entreprises. Parfois, cet acteur s'est aussi trouvé au cœur de propositions de réforme pouvant ou, du moins, voulant contribuer à une meilleure réussite scolaire des enfants et des jeunes. C'est de cela que je voudrais témoigner ici.

Dans un premier temps, j'indiquerai comment s'est développée la préoccupation de la réussite scolaire dans l'école québécoise ou, plus exactement, les différentes perspectives de réflexions et d'actions qu'a prises cette préoccupation dans nos milieux. J'examinerai cette question à partir de l'aire d'action des cégeps<sup>1</sup> que je connais bien et dont je peux témoigner, mais sans doute que les constats faits sont transposables aux établissements d'autres ordres d'enseignement. Dans un deuxième temps, je signalerai, et là encore je pourrais en témoigner, que c'est la préoccupation de l'échec scolaire dans la réforme du curriculum d'études qui a conduit à formuler des propositions remettant en cause certains postulats du fonctionnement de l'école actuelle. Il ne s'agit plus simplement de lutter contre l'échec scolaire par des mesures de soutien à des élèves en situation d'échec, il s'agit de changer certaines pratiques de l'école pour que des actions favorisant la réussite puissent mieux s'y déployer.

## **1. LES DÉPLACEMENTS D'ACCENT DES PRÉOCCUPATIONS CONCERNANT L'ÉCHEC SCOLAIRE**

Le problème de l'abandon des études, comme objet de préoccupation, de champ de recherches et d'actions, occupe des acteurs des cégeps depuis vingt ans. Or, si nous faisons un survol de cette période, nous pouvons

---

1. Collège d'enseignement général et professionnel au Québec (jeunes âgés de 17 à 20 ans). Il s'agit d'une institution de formation de niveau postsecondaire propre au système scolaire du Québec et qui a été créée en 1967. Le cégep offre deux filières de formation : la première, d'ordre général, d'une durée de deux ans conduit à des études universitaires ; la deuxième, d'une durée de trois ans, se concentre sur la formation de techniciens et mène directement au marché du travail.

relever une série de déplacements d'accent dans ces préoccupations. Je les exprime ainsi : passages de l'accès au succès, de l'échec à la réussite, de l'aide à l'apprentissage à l'hétérogénéité de la clientèle, de la réussite scolaire à la réussite de l'insertion professionnelle.

La forme même de ces sous-titres, « *de... à...* », veut exprimer deux idées. D'une part, il y a une évolution dans la manière dont s'est posé le problème de l'abandon scolaire et, d'autre part, chacune des manières d'aborder la question n'est pas neutre : elle ouvre des perspectives de recherche et d'action différentes. Il faut donc être attentif à ces déplacements d'accent. Cependant, une nouvelle préoccupation n'abolit pas nécessairement la précédente. Sur les nouvelles strates, l'action des anciennes se maintient. Des préoccupations ayant des perspectives différentes peuvent ainsi coexister ; elles sont alors complémentaires, mais parfois aussi conflictuelles.

## **1.1. DE L'ACCÈS AU SUCCÈS**

La préoccupation du succès scolaire des élèves n'est pas allée de soi dans les cégeps, car il ne suffit pas qu'un phénomène existe pour qu'il devienne objet de préoccupation ou problème ; il faut encore que les acteurs décident qu'il en soit ainsi. Les taux de réussite des institutions qui ont précédé le cégep étaient faméliques. Les cohortes de bacheliers des collèges classiques étaient le résultat d'une longue distillation de huit ans, et les taux de réussite aux examens terminaux des instituts de technologie dépassaient rarement 50 %. Personne ne s'en offusquait. Le nombre de diplômés servait à répondre à la demande de l'emploi, et ces taux catastrophiques d'échec indiquaient au contraire qu'il s'agissait là d'écoles sérieuses et exigeantes.

Pendant les dix premières années de leur existence, l'accessibilité a été la préoccupation prédominante des cégeps. Toutes les mesures qui lui étaient favorables étaient justifiées et les cégeps n'acceptaient d'être jugés que sous ce seul aspect. Progressivement, l'obtention du diplôme est devenue une autre préoccupation. Des préoccupations pour l'accès, on est passé à celles du succès. Pourquoi ? Trois facteurs expliquent ce changement d'accent et tous sont en rapport avec l'entrée du cégep dans la problématique de l'enseignement supérieur de masse.

Le premier est la composante « nombre » ou, plus exactement, l'augmentation importante du pourcentage d'une classe d'âge donnée qui accède au cégep. La majorité des diplômés de l'enseignement général du secondaire font une demande d'admission au cégep. Cette généralisation de la demande d'admission au cégep fait entrer cet ordre d'enseignement, bien qu'il continue à s'appeler post-obligatoire, dans la problématique de l'école

obligatoire qui, partout dans le monde, est la même : admettre et faire réussir. Désormais, les attentes de la société à l'égard du cégep ne se posent plus seulement en termes d'accès, mais aussi en termes de succès.

Il en est de même des gouvernements, et c'est là le deuxième facteur qui explique le déplacement d'accent. Des efforts massifs de scolarisation ont été fournis, après la Seconde Guerre mondiale, dans tous les pays occidentaux, mais l'essoufflement de la croissance économique et la crise du financement public conduisent les gouvernements, dans les années 1980, à s'interroger sur les résultats des efforts financiers consentis<sup>2</sup>. Les investissements publics sont alors mis en rapport avec le nombre de diplômés produits. Ici ou là, les systèmes de financement de l'enseignement supérieur essaient même d'introduire le paramètre du nombre des diplômés, dans le calcul des allocations. L'usage de l'horrible mot de « diplomation » tend alors à devenir aussi à la mode que celui d'accessibilité. Et les taux de diplômés sont considérés sur les palmarès comme le meilleur indice de la valeur des établissements !

Le troisième facteur qui entraîne ce changement d'accent est le succès même de l'accès généralisé aux études supérieures, puisque se pose alors le problème de la qualité de la formation dans un enseignement de masse. Les professeurs de cégep voient arriver dans leurs classes des élèves plus ou moins préparés aux études supérieures, des élèves aux motivations et aux choix incertains, arrivés au seuil du cégep plus par conformisme social que par choix volontaire. Leur enseigner devient alors plus difficile. Cette situation est le déclencheur chez un certain nombre d'entre eux d'un changement d'attitude<sup>3</sup>. De dispensateurs de cours, ils deviennent organisateurs de situations d'apprentissage pour faire réussir. Comme eux, les établissements réagissent : on ne se résigne pas à l'échec, on se mobilise pour la réussite. Par ce renversement d'attitude, le problème devient un défi à relever. Et désormais on ne parle plus d'échec, mais de réussite. C'est ce que montrent les actions prises et dont je voudrais maintenant présenter quelques caractéristiques.

---

2. Les cégeps, les tout premiers, seront l'objet de tels examens. C'est vrai qu'on met davantage en doute leur capacité à diplômer.

3. Dans un document audiovisuel produit par le collège de Bois-de-Boulogne, en 1993 et intitulé *Les professeurs... dans la fosse aux lions*, les professeurs interviewés de ce cégep, pourtant de premier choix, décrivent bien cette nouvelle réalité à laquelle ils ont à faire face.

## 1.2. DE L'ÉCHEC À LA RÉUSSITE

Mais tout d'abord, quelles sont ces actions ? Ce sont des mesures d'accueil et d'intégration au collège que l'on peut qualifier de générales : accueil des nouveaux étudiants par les anciens, par le personnel, bulletin de mi-session axé sur l'évaluation formative, encadrement de l'abandon de cours, affichage de la disponibilité des professeurs, valorisation du mérite scolaire, bourses, etc.

- Ce sont des mesures d'intégration pour les étudiants et étudiantes plus faibles : cours de mise à niveau, cours de rattrapage, programme particulier d'intégration pour développer les habiletés de base des élèves à risque, etc.
- Ce sont des mesures d'encadrement des étudiants en difficulté : mesures générales comme le resserrement des rencontres avec les aides pédagogiques individuels, des questionnaires permettant de faire le point sur la situation, l'information sur les services disponibles et aussi des mesures plus ciblées : tutorat, suivi individuel, cours d'aide à l'apprentissage.
- Ce sont enfin des mesures plus spécifiques d'aide à l'apprentissage : centres d'aide, héritage des *learning centers* des États-Unis, tutorat par les pairs, ateliers thématiques sur les stratégies d'étude (gestion du temps, prise de notes, préparation d'examens, développement de l'attention, de la concentration, de la motivation...), etc.

Trois traits frappent dans le mouvement qui a donné lieu à ces actions. C'est tout d'abord que leur mise en œuvre n'est pas venue toute seule ; elle a été précédée et accompagnée par une multiplicité arborescente de travaux et de réflexions qui trahissent l'investigation, la recherche, mais aussi la mobilisation progressive d'intervenants divers. La problématique de l'abandon scolaire au cégep a donné lieu :

- à des diagnostics des établissements et du ministère de l'Éducation,
- à l'élaboration et à la recherche d'outils de dépistage,
- à l'expérimentation et à l'évaluation de mesures d'aide à l'apprentissage,
- à la recherche de facteurs responsables de l'abandon,
- à la constitution de groupes de travail préoccupés par le problème de la réussite,
- à l'inventaire de mesures utilisées dans le réseau,
- à l'organisation de colloques.

Le deuxième trait est la progression de la prise en charge institutionnelle du problème de la réussite. Cette préoccupation émerge d'abord à la périphérie, chez les spécialistes de l'aide, orienteurs, psychologues (API) : les activités menées se déroulent surtout en dehors de la classe. Ensuite, avec le relais des conseillers pédagogiques, la collaboration des professeurs est recherchée : des mesures sont alors prises dans les groupes-classes et, concurremment, on assiste à l'émergence de préoccupations concernant les modèles, les méthodes et les stratégies d'enseignement. Du psychologique, l'accent se déplace au pédagogique et à la didactique. Enfin, ici ou là, dès le début des années 1980, apparaissent des plans institutionnels d'aide à la réussite qui visent l'intégration institutionnelle de mesures diverses, mesures préventives pour tous, mesures correctives pour les étudiants et étudiantes en difficulté, mesures de renforcement pour les groupes en voie de réussite, procédures pour planifier et mettre en œuvre ces mesures, affectation de ressources à la coordination des opérations du plan, etc.

Le troisième trait qui frappe, c'est qu'à cette occasion, et au-delà des actions dont j'ai fait mention, une remise en cause d'une certaine forme d'organisation propre au cégep et aussi d'une certaine culture qui s'y est développée commence à apparaître et à s'affirmer. Ainsi, se mettent en place, et pas seulement pour les étudiants faibles, des classes stables pour lutter contre l'isolement et favoriser l'appartenance, des classes homogènes pour mieux tenir compte des intérêts et des niveaux différents, des regroupements de professeurs de disciplines différentes autour d'étudiants inscrits à un même programme. On se rend enfin compte que la spécialisation et la division du travail ne créent pas automatiquement des mécanismes permettant d'intégrer les interventions pédagogiques. Une réaction contre la culture du résultat sans effort se déclenche, une réaction contre la croyance en la possibilité de la réussite dans les études sans un intense engagement personnel, une réaction contre la baisse des standards et des attentes exprimées aux étudiants, baisse qui le plus souvent engendre chez eux le mépris de l'effort intellectuel, du travail méthodique et de l'application constante.

Des mesures analogues d'encadrement et de soutien ayant pour objectif la réussite scolaire sont mises en place au secondaire, surtout sous l'impulsion du plan sur la réussite scolaire du ministre Pagé.

### **1.3. DE L'AIDE À L'APPRENTISSAGE À L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DE LA CLIENTÈLE**

La préoccupation de la réussite ainsi engagée se traduit par des actions d'aide à l'apprentissage. Toutefois, un autre angle d'approche apparaît timidement : celui de l'hétérogénéité de la clientèle.

En regardant les choses ainsi, on prend conscience que l'hétérogénéité sociologique grandissante des populations scolaires et la diversification des enracinements socioéconomiques qu'elle suppose marquent les apprentissages scolaires, lesquels s'appuient sur des cultures, sur des valeurs, sur des motivations diverses. On prend alors conscience que les modes d'apprentissage sont également diversifiés : certains élèves sont plus visuels, d'autres plus verbaux ; certains sont à l'aise dans l'abstraction et la déduction, alors que d'autres le sont dans la manipulation et l'induction... On perçoit maintenant qu'il existe des disparités dans les trajectoires scolaires suivies par les populations étudiantes, lesquelles sont indissociables du processus progressif d'orientation et de maturation d'un projet professionnel. Et alors, il est plus normal qu'au fur et à mesure qu'on avance dans la scolarisation on assiste à une différenciation de plus en plus prononcée des trajectoires scolaires. Avec cette lunette d'approche, les entrées et les sorties du système scolaire, les retours aux études et les cheminements zigzagants prennent une autre signification que celle de la seule flânerie. Encore une fois, on ne pourra ici négliger l'effet de cette diversification dans la pratique pédagogique.

Dans cette optique, il n'est pas étonnant non plus que les disparités dans les niveaux de formation, les processus de maturation et d'orientation produisent deux effets de système dorénavant permanents. Chaque ordre d'enseignement fournit à l'ordre suivant des groupes d'élèves dont les niveaux de préparation et de maturation sont différents. Et les élèves moins bien préparés et moins motivés tendent à s'agréger dans des programmes « ouverts » dont les structures d'accueil sont larges et dont la justification professionnelle est floue.

Ces idées avaient cependant du mal à être acceptées par les acteurs des cégeps. Cette résistance a été pour moi, pendant des années, une source de questionnement continu. Accepter l'hétérogénéité, c'est accepter de différencier. Mais pourquoi ne veut-on pas l'accepter ? Sans doute l'approche de la différenciation n'est-elle pas naturelle à ceux qui travaillent à l'enseignement supérieur. Placé en fin de parcours scolaire obligatoire, cet ordre d'enseignement s'attend à bénéficier du filtrage des ordres d'enseignement antérieurs qui, selon lui, ne devraient produire que des étudiants fort bien préparés pour les études supérieures. Traditionnellement, cet ordre d'enseignement n'a pas eu à se préoccuper de la différence. La diversification des programmes offerts obéit à la diversité des professions et non à la diversité des individus qui s'y inscrivent. Derrière cette difficulté, n'y en a-t-il pas une autre ? N'est-ce pas l'ensemble de l'école qui a du mal à prendre en compte l'hétérogénéité qui signifie disparité, dissemblance, diversité ? Il est dit que c'est par refus de l'inégalité que l'école québécoise privilégie des formats identiques dans lesquels tous doivent passer, mais

n'est-ce pas plutôt par goût de la norme identique appliquée à tous et à toutes ? N'est-ce pas la préoccupation de la norme qui nous conduit à nier et à occulter la différence ? Comment une pédagogie différenciée peut-elle se développer dans des ensembles qui privilégient des enseignements normés ? Dès 1987, Jacques de Lorimier, du Conseil supérieur de l'éducation, avait montré dans une étude l'intérêt des approches de pédagogie différenciée. Cette étude n'avait alors eu aucun écho. Fallait-il s'en étonner ? Et, pourtant, l'acceptation de l'hétérogénéité de la clientèle conduit à des procédures d'action différentes de celles de l'aide à l'apprentissage : celle-ci examine plutôt les conditions de l'apprentissage, celle-là les manières dont on apprend ; celle-ci recourt plutôt à l'approche et aux procédures des spécialistes de l'aide, l'autre, à celle du professeur didacticien ; celle-ci s'appuie davantage sur les concepts de la psychologie, l'autre, sur ceux de la sociologie des organisations ; celle-ci conduit à soutenir l'élève, l'autre, à transformer les pratiques de l'école.

C'est toutefois la généralisation des stages et le développement de l'enseignement coopératif en enseignement technique qui devaient conduire les cégeps à mieux tenir compte de l'hétérogénéité de la clientèle et de la transformation de certaines pratiques de l'école que cela suppose.

#### **1.4. DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE À L'INSERTION PROFESSIONNELLE**

L'insertion professionnelle des étudiants et des étudiantes de l'enseignement technique a été dès le départ une des préoccupations des cégeps. Cinq ans après leur création, ceux-ci établissaient un système de collecte de données permettant de mesurer la nature et le temps de l'insertion professionnelle des diplômés. Les programmes d'études qui préparaient à des interventions dans des domaines où il y avait une action directe sur des personnes (soins infirmiers, éducation spécialisée, assistance sociale, techniques correctionnelles, etc.) comportaient, dès le départ, des stages d'orientation, de sensibilisation, d'adaptation à l'emploi, d'application de savoirs acquis théoriquement. Mais ces apprentissages visaient surtout des savoir-être et l'idée dominante était que la formation technique devait se dérouler dans un contexte scolaire et que les ateliers et les laboratoires étaient suffisants pour combler les besoins de formation pratique.

La crise économique du début des années 1980 devait entraîner un rapprochement du secteur de formation technique des cégeps de celui de l'entreprise. Des stages et des formations par alternance se sont depuis développés. Ces pratiques ont été bénéfiques pour la formation des jeunes qui y ont trouvé un soutien et un stimulant dans la poursuite de leurs études. Elles ont aussi aidé à la transformation de la vision des apprentissages de

l'école. De tout temps, l'école a sans doute su que maîtriser des savoirs, c'est maîtriser des opérations et c'est pourquoi on y fait des exercices, mais, dans les systèmes scolaires, on a toujours tendance à oublier que les savoirs ne doivent pas rester notionnels et que les maîtriser, c'est démontrer la capacité de s'en servir.

Ce sont là diverses formes de préoccupation et d'intervention qui tentent d'apporter des réponses aux questions de l'échec et de la réussite scolaires, dans l'horizon des cégeps. Sans doute, au secondaire et à l'université, des formes de préoccupation et d'intervention sont en tous points similaires. J'ai examiné la réalité des cégeps parce que je la connais et qu'il m'était possible de l'analyser sans de longues recherches, mais c'est la typologie des interventions et de ce qu'elle révèle qu'il faut retenir. Je retiens de cet examen les constats suivants : c'est l'importance donnée au phénomène de l'échec (dramatisation, importance accordée par les instances politiques, sanction financière, conscience aiguë de l'éducabilité de tout être) qui suscite des actions pour mieux assurer la réussite. Les interventions privilégiées visent le renforcement des encadrements et du soutien, dans le système en place ; par conséquent, des interventions qui remettent en cause les pratiques prônées par l'école ont de la difficulté à se déployer, car elles atteignent les régulations profondes du système.

Il faut savoir tirer la leçon de ce dernier constat. En effet, pour permettre l'application d'autres interventions susceptibles de mieux assurer la réussite scolaire, il faut changer quelques éléments structurants dans le système afin que se déploient d'autres formes de régulation. Une situation de réforme est évidemment l'occasion idéale pour le faire.

## **2. LA RÉFORME DU CURRICULUM D'ÉTUDES ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE**

Dans cette deuxième section, je voudrais montrer comment le problème de la réussite scolaire est pris en compte dans la réforme du curriculum d'études de l'enseignement primaire et secondaire. Toutes les réformes, toutes les améliorations d'un système scolaire visent toujours une amélioration de la formation intellectuelle des élèves ; c'est du moins ce qu'elles prétendent. Toutefois, l'actuelle réforme, tout en poursuivant cet objectif, lui donne une coloration singulière, particulièrement exigeante et ambitieuse, et je cite :

Donner de l'importance au développement des activités intellectuelles et à la maîtrise des savoirs n'est pas une idée neuve en éducation. Cette idée a servi à organiser dans les systèmes scolaires des lieux où les

meilleurs pouvaient bénéficier d'un tel type de formation. Ce qui est neuf, de nos jours, c'est la conviction que ce type de formation doit être aussi visé à l'école commune, pour tous et toutes. (Inchauspé, 1997, p. 22)

La demande sociale de rehaussement des exigences est parfois ambiguë. Elle se limite alors à un rehaussement d'exigences pour les meilleurs. Si ces élèves ne doivent pas être négligés, nous pensons qu'il nous faut répondre à des attentes de portée plus générale, celle d'une relance qualitative de l'ensemble de l'école, relance qui touche, elle, tous les élèves. Dans ce contexte, il ne s'agit pas seulement de rehausser les exigences, il faut aussi de plus en plus que les élèves les atteignent. C'est pourquoi, il faut résister à certaines croyances qui conduisent à baisser les bras, mais il faudra aussi appliquer des moyens qui permettent aux plus faibles, aux plus lents et à ceux qui apprennent différemment d'atteindre des exigences plus élevées. (Inchauspé, 1997, p. 24)

L'école a été mise en place pour permettre aux individus d'assurer la maîtrise de leur avenir. Mais quand l'avenir exige une formation plus poussée, comment accepter que l'école n'arrive pas à y retenir les jeunes ? La généralisation de l'accès à l'école avait aussi une motivation sociale : plus accessible, elle devait assurer la promotion sociale des personnes et des groupes les moins favorisés. Or, au moment où l'exclusion sociale s'établit de plus en plus sur la base de ceux qui savent de ceux qui ne savent pas, comment l'école peut-elle accepter sans se renier qu'elle soit cause d'inégalité alors qu'elle a été créée pour permettre une plus grande égalité des chances ? (Inchauspé, 1997, p. 37)

Pour que de tels objectifs ne soient pas que des vœux pieux, il faut prévoir des dispositifs susceptibles d'aider à les atteindre. Or, un curriculum d'études peut en prévoir certains. En effet, un curriculum ne se réduit pas au contenu des programmes d'études, il contient aussi des dispositifs (manière dont les programmes sont formulés, organisation du parcours scolaire, système d'évaluation privilégié, sanction des études, etc.) qui ont un effet structurant sur le curriculum effectif, celui qui se déroule dans une classe. Le changement de certains de ces dispositifs, s'il ne règle pas tout, a cependant des effets structurants qui rendent possible le déploiement d'autres pratiques. La réussite du plus grand nombre, sinon de tous, a été constamment présente dans les travaux de notre groupe de travail. Elle explique l'attention portée au changement de certains dispositifs. Ces changements visent 1) à mieux accueillir la différenciation, 2) à rendre plus nécessaires les actions communes et concertées des enseignants et des enseignantes, 3) à rendre possible et légitime la diversification des parcours scolaires et 4) à favoriser une appréhension plus globale de la difficulté scolaire propre aux âges scolaires.

## 2.1. PERMETTRE LA DIFFÉRENCIATION

L'effet de système de certains dispositifs du précédent curriculum d'études tend à maintenir les enseignants dans des comportements d'applicateurs, de techniciens, et non de professionnels, et de rendre ainsi difficiles des pratiques de différenciation. L'enseignant dans sa classe est le médiateur du curriculum d'études ; aussi, les résultats obtenus dans l'enseignement dépendront du type d'enseignant qu'on privilégie. On n'obtient pas des résultats identiques. En effet, si l'enseignant agit comme un technicien, c'est quelqu'un qui doit appliquer un enseignement dont les pratiques sont normées ; s'il agit comme un professionnel, c'est quelqu'un qui a l'autonomie propre correspondant à ce statut, c'est-à-dire celui du choix des moyens.

La plupart des reproches adressés aux enseignants n'ont d'autre cause que le statut d'applicateur dans lequel on les a enfermés. Peu d'intérêt a été porté à la pédagogie différenciée : classification des élèves en « faibles » et « forts », et non en « lents » ou « apprenant différemment », tendance à renvoyer la résolution des difficultés d'apprentissage à d'autres niveaux ou à d'autres instances, réduction des échanges entre collègues aux seuls commentaires sur les comportements des élèves... Tout cela n'est pas le résultat de la mauvaise volonté des personnes, et nous connaissons tous des enseignants admirables qui, malgré la pente du système, ont des comportements contraires à ceux que j'ai décrits, mais tout cela est le résultat de ce que le système attend d'eux. Il ne suffit donc pas de les inciter à changer ; ce sont les verrous qui les maintiennent dans cet état qu'il faut ouvrir pour que d'autres possibilités d'action soient mises en œuvre.

Le rapport sur la réforme du curriculum a relevé deux de ces verrous : la formulation des programmes et le type d'évaluation privilégié. Les programmes d'études sont formulés de façon à déterminer ce qu'il convient de faire en classe : des objectifs et une cascade de sous-objectifs encadrent cette application. Depuis vingt ans, il n'y a plus d'annuaires édités par le Ministère : en remplacement, il y a 6000 pages de documents. Évidemment, personne ne les lit, mais les manuels, eux, suivent rigoureusement la démarche prévue, comme s'il n'y en avait pas d'autres qui soient possibles. Quant à l'évaluation, le type privilégié, et utilisé massivement de bas en haut du système, c'est celui des épreuves, dites objectives ou standardisées, présentant des questions fermées, généralement à choix multiple. C'est grâce à ces instruments élaborés par des spécialistes que les épreuves peuvent être corrigées de façon automatique et ne requièrent pas le jugement des enseignants.

Mais ce n'est pas tout. L'enseignant peut difficilement sortir de cette situation, car il y a un jeu de renforcement réciproque entre la formulation très détaillée de sous-objectifs et l'utilisation de ce type d'épreuves d'évaluation. Pour mieux encadrer la démarche d'enseignement, de nombreux objectifs intermédiaires jalonnent les parcours. Mais la recherche de la fiabilité de l'évaluation conduit, elle aussi, au même point : pour assurer cette fiabilité, les questions fermées sont privilégiées, lesquelles commandent, à leur tour, la détermination d'objectifs intermédiaires nombreux, plus faciles à évaluer. La spirale de cette action de renforcement réciproque conduit les enseignants non seulement à enseigner selon la démarche prévue, mais aussi, ce qui est plus grave, à n'enseigner que ce qui peut être mesuré selon ce type d'évaluation. Ainsi, on arrive à enseigner ce que valorise l'évaluation et non à évaluer ce que doit valoriser l'enseignement.

Il faut donc briser ce cercle qui voue l'enseignement à la médiocrité et réduit l'enseignant au rôle de technicien. Le format de détermination des programmes d'études, la remise en cause de certaines pratiques d'évaluation, le choix des manuels et des outils pédagogiques laissé au jugement des enseignants sont des dispositifs nouveaux destinés à ouvrir l'école à des pratiques différenciées d'enseignement : différenciation des processus d'apprentissage, différenciation des contenus d'apprentissage, différenciation des productions des élèves et même différenciation des modalités d'organisation des regroupements d'élèves. Et c'est, entre autres, pour rendre possible cette dernière différenciation que les programmes au primaire sont déterminés par cycles. C'est là une invitation, à ceux qui le voudront, à organiser leur enseignement par cycles.

Organiser l'enseignement par cycles plutôt que par années d'études permet de mieux individualiser et différencier l'enseignement. L'organisation par années d'études ne permet qu'une individualisation limitée. [...] Cette structure donne plus d'espace et de temps pour différencier, permettre des parcours plus individualisés, tenir compte des rythmes d'apprentissage. Elle permet aussi de contourner le redoublement qui fige l'élève dans un sentiment d'échec sans pour autant résoudre le problème de fond. (Inchauspé, 1997, p. 40)

## **2.2. INSISTER SUR LA NÉCESSITÉ DES ACTIONS COMMUNES ET CONCERTÉES**

Les formats des programmes d'études tels qu'ils étaient établis tendaient à faire des enseignants et des enseignantes des techniciens, des applicateurs beaucoup plus que des professionnels. De plus, la logique de l'organisation des matières et disciplines constituant la grille-matières – c'est une logique mécanique où les éléments sont placés les uns à côté des autres – tend à les

isoler les uns des autres, surtout au secondaire. Alors que la formation intellectuelle solide exige intégration des savoirs et donc concertation, collaboration horizontale sur le plan de la classe, sur le plan des classes d'une même année, sur le plan d'un même cycle d'études, la logique actuelle de l'élaboration des programmes est la balkanisation, c'est-à-dire celle de la séparation en petites unités isolées.

Cette pente du système a d'énormes conséquences. Elle rend notamment difficile l'intégration des matières et entraîne des répétitions inutiles. Pour pouvoir assurer la prise en compte d'éléments nouveaux de formation parfaitement justifiés, elle conduit à la création de cours nouveaux qui, pour exister, doivent gagner un espace propre sur celui des cours déjà intégrés dans la grille-matières. Elle ne facilite pas l'intégration horizontale des matières enseignées sur un même plan ou à un même cycle d'études. Elle justifie une approche mécanique de l'élaboration des programmes, dans laquelle chaque élément est déterminé de façon isolée, au lieu d'une approche organique, dans laquelle l'interdépendance est non seulement recherchée, mais valorisée. Elle provoque enfin l'isolement de chaque enseignant et enseignante, puisque la conception même de l'élaboration des programmes privilégie de fait l'action individuelle de chacun dans sa classe.

Or, aller à contre-pente d'un tel système, c'est rappeler les programmes actuels, hiérarchiser les éléments des programmes, déterminer dans chacune des matières les connaissances génériques les plus importantes, ces connaissances étant ces types de savoirs qui permettent d'aller au-delà de ce qu'on sait déjà. C'est s'assurer par un mécanisme transparent, celui des thèmes transversaux, l'intégration effective des nouveaux savoirs dans les champs déjà constitués. C'est aussi transformer les pratiques actuelles d'élaboration des programmes, avant d'élaborer les programmes spécifiques et de déterminer la matière même de ces programmes. C'est établir au préalable les grands champs des savoirs et leur visée afin d'assurer une meilleure cohérence du curriculum d'études et de mieux dégager ainsi les lignes d'orientation et d'articulation des différents programmes. C'est également apprendre à travailler différemment à l'école : fonctionnement par cycles d'études, par niveau d'études, la pratique de la tâche globale... C'est là un immense travail de transformation qu'il faudra accomplir à contre-pente du système actuel, de ses règles, des modes de fonctionnement qui y sont privilégiés.

Aller à contre-pente du système actuel, c'est aussi apprendre à être *en projet*, dans l'école. L'existence même du conseil d'établissement n'a pas d'autre raison d'être. Mais cela ne se fera pas mécaniquement. Pour agir ainsi, il faut que l'exercice de la responsabilité professionnelle soit collectif et non individuel. Or, le modèle dominant de l'organisation de l'ère industrielle, basé sur la structuration hiérarchique, les règles impersonnelles et

le contrôle sur les actions, a envahi l'école. Ce modèle, s'il a des vertus – il permet d'établir rapidement des systèmes d'éducation –, apparaît, par contre, lourd, inadapté aux situations de changement, inefficace parce qu'il ne fait pas assez de place au capital humain, à l'initiative. Actuellement, il y a partout un mouvement profond de remise en question de l'organisation industrielle du travail dans les organisations ; ce mouvement atteint aussi les établissements d'enseignement.

Cependant, si nous voulons que l'établissement scolaire, l'école, ait véritablement une capacité d'intervention autonome, il faut surtout travailler à y instaurer le tissu de solidarité réelle et d'échange d'une communauté que sa création technocratique a affaibli, sinon détruit. Et cette instauration va demander à tous les acteurs de l'école un immense travail de changement d'attitudes. Pour donner simplement une idée claire des changements à entreprendre, j'utilise souvent une distinction établie, il y a plus de cent ans, par un sociologue allemand, Tönnies, relativement à deux formes d'organisation des collectivités humaines : la société et la communauté. La société se fonde sur l'égalité entre les membres et sur le contrat ; la communauté, elle, se fonde sur la différence entre les membres et sur l'échange. Dans le type d'organisation qu'est une société, et dont le prototype est l'entreprise industrielle, les relations entre les membres sont individuelles et contractuelles. Ce type d'organisation est le résultat d'une convention, d'un contrat souscrit entre des individus qui demeurent juxtaposés. Dans le type d'organisation qu'est une communauté et dont le prototype est la famille, les relations entre les membres sont marquées par le type de rapports qu'on trouve aussi dans les communautés de lieu, de voisinage, d'esprit, d'amitié. La communauté se fonde sur un pacte, plus ou moins explicite, qui lie des personnes pourtant différentes.

Aller à contre-courant de la pente de balkanisation des programmes d'études ne suffit pas pour que la collaboration et la concertation s'installent dans l'école. Ce n'est pas là une condition suffisante du changement, mais plutôt une condition nécessaire. Un enseignement prévu de façon compartimentée et comme une adjonction d'éléments divers ne crée pas un terrain propice à la collaboration. De plus, des systèmes difficiles à faire bouger (détermination des champs, division des tâches, comptabilisation des tâches, inscription de règles précises dans les conventions écrites ou les usages) ont trouvé leur légitimité au départ, du moins leur justification, dans la logique de la balkanisation.

Mais cette transformation inaugurée par la réforme du curriculum d'études doit se poursuivre dans les écoles, car elle est une des conditions essentielles du succès du plus grand nombre. Je cite ci-après les dernières lignes du rapport sur la réforme du curriculum ; elles commencent par une citation de Touraine (1999) :

Si les enseignants ne veulent se définir que par la discipline qu'ils enseignent, s'ils ne réfléchissent pas en groupe aux problèmes de la classe dans laquelle ils enseignent et de l'ensemble de l'école, les résultats des élèves sont moins bons que si les enseignants établissent entre eux, avec leurs élèves et avec les responsables administratifs une collaboration véritable. (Touraine, 1999, p. 338)

La dévolution des pouvoirs vers l'école [...] vise à raffermir l'école, en en faisant le lieu premier où se nouent et s'organisent les choses. Mais ces « choses » ne sont pas qu'administratives. Si des pouvoirs nouveaux sont accordés à l'école, c'est pour qu'elle soit, davantage et plus manifestement, ce lieu où les équipes-écoles prennent collectivement en main la formation des élèves et la réalisation des conditions qui la favorisent. Or, les propositions de réforme des programmes que nous avançons exigent, elles aussi, pour être effectives dans l'école, l'existence réelle d'un réseau de communication et de collaboration, ainsi que la création, dans l'école, d'une communauté vivante et civilisée.

Il faut raffermir l'école pour que l'école puisse être réaffirmée. (Inchauspé, 1997, p. 115)

### **2.3. RENDRE POSSIBLE ET LÉGITIME LA DIVERSIFICATION DES PARCOURS SCOLAIRES**

La réforme du curriculum a proposé trois réajustements structurels susceptibles de transformer l'économie générale de l'organisation des études au secondaire. Ces dispositions tardent à se mettre en place, mais, situation plus grave, personne n'en parle. Les débats se concentrent actuellement sur les compétences et l'on assiste à des discussions stériles de spécialistes sur cette notion, alors que ces dispositions de nature structurelle seraient, sur le front de la lutte pour la réussite scolaire des jeunes, de nature à changer significativement les choses.

Je rappelle ici ces trois dispositions :

- considérer le premier cycle du secondaire, non comme le début d'un long cycle de cinq ans, celui qui conduit au terme du secondaire au diplôme d'études secondaires (DES), mais comme la fin d'un long cycle de neuf ans, soit celui de la formation de base,
- assurer une plus grande diversification des parcours au deuxième cycle du secondaire,
- juger la formation professionnelle comme une voie normale de scolarisation, et donc assurer sa présence au deuxième cycle du secondaire et même au premier cycle pour les métiers semi-spécialisés.

Ces dispositions ébranlent le socle des principes actuels d'organisation du secondaire. En effet, dans le système, tout est orienté vers l'atteinte, par tous, d'un même diplôme d'études générales, et cela par des parcours de deuxième cycle du secondaire très peu diversifiés. Au Québec, tout élève ayant quitté l'école sans un tel diplôme d'études secondaires est considéré comme un décrocheur ! C'est ainsi que les statistiques de décrochage du ministère de l'Éducation sont calculées. De telles pratiques disent beaucoup sur les régulations profondes du système mis en place. Il serait trop long d'énumérer ici toutes les raisons qui ont conduit à bâtir le socle du système actuel et les raisons qui poussent à le remplacer par celui qui est proposé par la réforme. Je voudrais simplement faire entrevoir les changements qui en résulteraient pour la réussite des élèves, si elles étaient mises en application.

Dans bon nombre d'écoles secondaires, le premier cycle se déroule actuellement selon le rythme du « long fleuve tranquille » : l'obtention du DES est à longue échéance. Au terme de la 3<sup>e</sup> secondaire, on se réveille. Il faut préparer l'entrée au cégep et c'est alors, pour plusieurs, la catastrophe ! Est-ce un objectif que celui de considérer un tel cycle comme la conclusion de la formation de base ? Est-ce un objectif que de lui donner ainsi une vraie destination ? et de se dire que, relativement à la maîtrise de ces compétences de base, l'école n'a pas seulement une responsabilité de moyen, au terme de ce cycle, mais aussi une responsabilité de résultat ? Pensons-nous que cela ne puisse être de nature à susciter davantage la mobilisation des enseignants et des élèves pour atteindre un tel objectif ?

Et quelle destination propose-t-on aux élèves ? des cheminements particuliers ou d'adaptation scolaire (quelles horribles dénominations !) ? Je connais au moins deux écoles secondaires qui ont décidé d'appeler « professionnel » cette section d'enseignement. Et dans une de ces écoles, les deux tiers d'une cohorte de plus de 90 élèves ont été acceptés aux centres de formation professionnelle de sa région. Pendant ce temps, ailleurs, on continue de pousser des jeunes ayant des difficultés scolaires vers la formation générale à l'éducation des adultes. On agit ainsi parce que l'on n'a pas développé suffisamment l'enseignement professionnel, ou parce qu'on ne pense pas que cet enseignement soit une forme légitime de scolarisation, ou encore parce qu'on y trouve un avantage financier. Je connais une commission scolaire où 80 % de l'effectif des élèves de l'éducation des adultes est constitué de jeunes de 16 à 18 ans inscrits en formation générale. Dans quatre autres commissions scolaires, ce sont 50 % des élèves des centres d'éducation des adultes qui sont des jeunes de 16 à 18 ans, eux aussi inscrits en formation générale. N'y a-t-il pas là un certain détournement de système ? Non, hélas, c'est ce que le système, tel que configuré, conduit à faire selon sa logique profonde. Ce qui est plus grave encore, c'est qu'en agissant

ainsi on place presque inéluctablement ces jeunes sur la route de l'échec. En grand nombre, ils abandonnent très rapidement leurs études de formation générale dans le secteur des adultes. On les retrouve quelques années plus tard sur les mêmes bancs d'école, mais dans les programmes de formation professionnelle commandités par la sécurité du revenu !

#### **2.4. FAVORISER UNE APPRÉHENSION PLUS GLOBALE DE LA DIFFICULTÉ SCOLAIRE PROPRE AUX ÂGES SCOLAIRES**

Le déplacement, dans le parcours scolaire, de la fonction du premier cycle – il est le terme d'un long cycle d'études et non le début d'un nouveau cycle – est l'occasion de développer, au sein de l'école, une saisie plus globale de la difficulté scolaire propre à cet âge. Il suffit d'observer ce qui se passe déjà au premier cycle du secondaire, dans certaines grandes écoles secondaires, pour se rendre compte que l'espace occupé par ce cycle prend une grande importance stratégique dans le déploiement de mesures et d'activités relatives à la réussite scolaire. La limite d'âge de l'obligation scolaire est proche et nous prenons conscience de la diversité des intérêts et des aptitudes des élèves. Alors, nous diversifions les formats qui leur sont proposés, soit cheminements particuliers – enseignement semestriel (pré-professionnel), adaptation scolaire (troubles de comportement, déficience intellectuelle) –, soit concentrations – musique, art dramatique, arts plastiques, international, sport...

Des études réussies d'une plus longue durée, voilà désormais le destin des jeunes. Et plus ils doivent faire des études longues et les réussir, plus il faut les préparer tôt au monde scolaire, car des retards des premières années tendent à devenir des handicaps insurmontables. Voilà le paradoxe auquel nous sommes confrontés et qui explique la place prise par le développement des services à la petite enfance dans le cadre de la réforme de l'école. Pour rendre le succès possible, cette période est maintenant considérée comme cruciale. Il n'a cependant pas été facile d'en arriver à ce résultat. Pour mettre en œuvre ces services de la petite enfance, il a fallu passer du regard posé par les spécialistes des troubles d'apprentissage (orthopédagogues) sur les difficultés scolaires des enfants à un regard plus global de la difficulté que représente pour tout enfant l'entrée à l'école.

Une démarche analogue doit se faire à l'égard des élèves qui fréquentent le premier cycle du secondaire, car, tout comme la petite enfance, les âges de la préadolescence et de l'adolescence conditionnent aussi le succès, et cela plus particulièrement pour les garçons. Pour saisir ce qu'il convient de faire, il faut d'abord prendre conscience, de façon globale, de

la difficulté à laquelle doit faire face actuellement tout jeune à qui la contrainte sociale impose à cet âge la perspective d'une longue scolarité. Il faut passer du regard sur les difficultés scolaires de tels ou tels élèves ou de tels groupes d'élèves (c'est l'approche de l'aide à l'apprentissage) à une vue plus globale de la difficulté du jeune d'aujourd'hui par rapport à l'école telle qu'il la connaît.

### **3. DIFFICULTÉ DU JEUNE PAR RAPPORT À L'ÉCOLE TELLE QU'IL LA PERÇOIT**

Ce regard global doit être de nature à susciter des actions de transformation de l'école pour aider le jeune à surmonter la difficulté qu'il rencontre dans l'école qu'il fréquente. Voici trois facettes de cette difficulté.

#### **3.1. L'ÉVOLUTION DES MÉTIERS**

Les métiers qui permettaient l'insertion professionnelle de jeunes par une formation sur le tas sont de plus en plus rares. La nature de tous les métiers s'est transformée ; ceux qui demandent peu de compétences sont en diminution. Dans les emplois, les codes de réalisation basés sur des tours de main qu'on peut acquérir par imitation sont remplacés par des procédures plus complexes. Il en résulte même qu'un déficit de formation de base est un handicap pour l'insertion professionnelle des jeunes.

Il y a encore vingt-cinq ans, des jeunes pouvaient quitter l'école avec une formation de base réduite et sans qualification professionnelle précise et, pourtant, être actifs dans des emplois et dans la société. De façon générale, ces jeunes n'aimaient pas l'école qu'ils fréquentaient. De nos jours, le nombre de ceux qui n'aiment pas l'école qu'ils fréquentent n'a probablement pas diminué, mais les jeunes ont de moins en moins le choix de continuer ou non à la fréquenter. Il leur faut persévérer à l'école même si les matières enseignées ne les passionnent guère. C'est là une réalité nouvelle pour l'école.

#### **3.2. LA JUSTIFICATION D'ÉTUDES LONGUES**

La justification d'études longues par les avantages qu'on en retirera plus tard dans l'emploi est un argument qui a de moins en moins, auprès des jeunes et plus particulièrement auprès des garçons, l'effet de soutien qu'il pouvait avoir antérieurement.

Pour les personnes de nos générations, l'école a joué le rôle d'ascenseur social et nous avons accepté d'investir dans les études parce que nous étions assurés du retour sur cet investissement. Et si les filles réussissent mieux à l'école que les garçons, c'est aussi parce qu'elles ont conscience que l'indépendance économique par rapport à l'homme peut leur être assurée par des études donnant accès à des emplois bien rémunérés.

La relation entre la réussite des études et l'emploi futur est un argument qui, chez nous, a toujours eu moins d'emprise sur les garçons que sur les filles. Ne leur a-t-on pas assez dit qu'avec l'esprit d'entreprise, le courage et l'astuce, il était toujours possible de réussir professionnellement et même de s'enrichir ? Les héros de la réussite sociale et professionnelle qu'on leur a présentés n'étaient-ils pas des personnes ayant « fait de l'argent » sans avoir « fait d'études » ? Le discours sur la nécessité des études ne tombe donc pas en terrain bien préparé à l'entendre. Il ne suffit pas que nous, adultes, ayons raison pour que les jeunes soient convaincus que nous avons raison et, surtout, pour qu'ils trouvent dans ces raisons des motifs assez forts pour les aider à persévérer dans des études de plus en plus longues.

À cet égard, leur situation est bien différente de celle qui était la nôtre sur trois points :

1. Tout d'abord, la prolongation des études, qui est désormais leur lot, fait que le retour sur l'investissement est de plus en plus différé. Comment faire accepter cela à des jeunes vivant dans un environnement social et économique qui les transforme en des consommateurs à la recherche de la satisfaction immédiate et du retour rapide sur l'investissement ?
2. De plus, investir dans les études pour accéder à l'emploi pouvait dire quelque chose aux jeunes de la génération des trente glorieuses qui fut la nôtre : les emplois s'offraient à nous. Mais quelle est la résonance d'un tel discours à côté de celui qu'ils entendent tous les jours depuis quinze ans (bien qu'il soit en train de changer), celui de la récession économique et du chômage ?
3. Enfin, le développement de la nouvelle économie et le succès rapide des entreprises naissantes (*start-up*) lancées par des jeunes ayant abandonné leurs études alimentent à leur tour le fantasme de la richesse vite amassée. Cette nouvelle forme de « la ruée vers l'or » a pour les jeunes plus de résonance et d'écho que nos appels à la pratique d'une morale du samouraï qui demande l'effort et l'abnégation pour espérer en récolter, plus tard et encore, peut-être, les fruits.

Autrefois, un professeur enseignait à des élèves sélectionnés, respectueux des normes d'une culture scolaire dont l'appropriation pouvait favoriser leur promotion sociale. Aujourd'hui, on impose au même professeur d'enseigner à des élèves étrangers aux normes de l'école par leur vécu familial et qui vivent le temps scolaire comme une contrainte sans alternative. Voilà pourquoi c'est à l'école, dans l'activité même d'étudier, que les jeunes doivent trouver la motivation intrinsèque pour étudier, sinon nous ne réussirons pas à les aider à prolonger les études que nous leur imposons.

### **3.3. LE DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE DES JEUNES**

La société et l'école tiennent de moins en moins compte des effets du développement physique des jeunes à la préadolescence et à l'adolescence. Il nous faut distinguer la puberté de l'adolescence. La puberté est une étape du développement de la personnalité dans laquelle les transformations du corps et la maturation physiologique et sexuelle jouent un rôle important dans la construction de l'identité du jeune. C'est une étape obligatoire de son développement. L'adolescence, quant à elle, est un phénomène social et culturel. C'est le prolongement du temps écoulé entre la maturation physiologique et l'insertion socioprofessionnelle, par suite de l'obligation scolaire, qui crée le phénomène de l'adolescence. Dans les sociétés traditionnelles, il n'y avait pas d'adolescence. À la maturation physiologique correspondait l'insertion dans le travail et, pour certaines de ces sociétés, l'enfance elle-même était un réservoir de force productive. Dans les sociétés traditionnelles, l'adolescence était un privilège social de quelques-uns, de ceux qui faisaient des études. Leur énergie physique était plutôt investie dans le travail intellectuel. Ils y voyaient un avantage social et les emplois auxquels ils se destinaient ne requéraient que peu d'investissement physique.

Or, cette situation, comme situation d'ensemble, est profondément changée. Ce qui était le destin de quelques-uns devient le destin de tous. La prolongation de la scolarité produit un phénomène nouveau, celui de « l'adolescence de masse ». C'est un phénomène occulté et dont l'école tarde à tirer les conséquences. Des générations entières de jeunes vont désormais vivre leur métamorphose corporelle, prendre conscience de leurs capacités et, si nous n'y prenons garde, parce qu'ils sont à l'école, ils ne trouveront pas les lieux où ils pourront utiliser et libérer leur énergie pour la transformer en social ou en culturel. Cette situation n'est pas près de changer, puisque les progrès technologiques exigent des apprentissages plus longs. Dans nos sociétés, ce ne sont plus le corps ni l'énergie physique qui fournissent l'essentiel de l'énergie dans les métiers. Notre société valorise l'intelligence et se construit autour d'elle et du diplôme, le tout associé de plus en plus à l'écran de l'ordinateur et au monde virtuel.

Une telle distorsion entre l'énergie physique, la vitalité ressentie et le manque d'occasions qui permettraient de les canaliser produit, et en plus grande quantité qu'antérieurement, des phénomènes observables dans les comportements des jeunes. Pour certains jeunes, la violence devient une forme d'adaptation : faute de canalisation, l'énergie explose dans tous les sens. Pour d'autres, la réaction à une situation qui privilégie l'immobilité se trouve dans la fugue ou l'instabilité ou les impulsions agressives. Pour d'autres encore, cette réaction prend la forme de l'autoviolence, celle de l'angoisse – on est plein de vitalité, on a une conscience aiguë du monde et pourtant on est convié à ne rien faire – ou celle de la passivité, moyen d'adaptation à un monde sans idéal et sans défi. C'est cette passivité qui est vécue dans des classes mornes d'adolescents qui s'ennuient. Or, l'ennui est toujours le signe d'une énergie inemployée. Ai-je besoin d'ajouter que cette situation de distorsion d'énergie inemployée est vécue plus intensément par les garçons dont les transformations physiques se déroulent sur fond de production de testostérone ? Regarder sous cet angle les difficultés des jeunes par rapport à l'école, c'est s'obliger à ne pas se contenter de mettre en œuvre des moyens d'aide à l'apprentissage, mais aussi à entreprendre, avec tous les acteurs, une transformation de l'école.

## **CONCLUSION**

J'ai voulu montrer que l'échec scolaire est une préoccupation de l'école québécoise tout entière, que la prise de conscience de l'urgence d'y remédier est lente, que les formes d'intervention pour assurer sa réussite se multiplient au gré des initiatives des acteurs, mais aussi au gré des préoccupations des recherches sur ce sujet. Cependant, toutes ces activités sont du ressort de l'aide à l'apprentissage. Elles postulent que l'école est bien comme elle est et qu'avec un peu plus de soutien elle peut faire réussir mieux et davantage. Dès que des formes d'intervention changeant significativement les pratiques sont proposées, elles ont du mal à se développer. C'est un fait que les logiques de ces nouvelles pratiques ne vont pas dans le sens de celles qui constituent les régulations profondes du système qui a été mis en place. Une situation de réforme du curriculum d'études est par contre l'occasion de changer quelques-unes de ces régulations afin que de nouvelles pratiques s'instaurent plus légitimement. Encore faut-il repérer les éléments structurants à changer.

J'ai un aveu à faire ici. L'existence du CFER n'est pas étrangère au choix de certains de ces éléments dont je viens de traiter. Au cours des États généraux sur l'éducation, plusieurs propositions ont été faites, mais, au bout du compte, il fallait choisir. Quand arrive le temps de mettre en œuvre des

propositions, la question est la suivante : Quels sont les éléments structurants qu'il ne faut pas manquer, ceux qui peuvent conditionner de nouveaux dynamismes ? Ayant eu la responsabilité du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, je me suis assuré que quelques-uns de ces éléments structurants seraient pris en compte. C'est l'existence même des CFER qui m'a confirmé dans ces choix. Les CFER se sont constitués parallèlement aux règles du système. Il a fallu la ténacité de pionniers pour qu'ils survivent. Ces réalisations révélaient où se trouvaient les blocages qu'il fallait lever. En effet, que révèlent les CFER lorsqu'ils s'attaquent à l'échec et à l'exclusion scolaires ?

- La recherche d'un DES uniforme, pour tous, peut être cause d'exclusion scolaire ;
- L'école doit assurer une formation de base à tous : lire, écrire, compter, donner une compréhension du monde qui permette l'exercice d'une citoyenneté à part entière ;
- Lorsqu'un groupe d'enseignants prend les choses en main dans un contexte de tâche globale, l'action éducative et la formation sont plus pertinentes et plus efficaces ;
- Il faut, par un diplôme, reconnaître socialement des parcours scolaires différents ;
- L'intégration sociale à la sortie de l'école suppose que l'école introduise, dans les derniers moments de la scolarité, la possibilité de l'apprentissage à un métier. Une telle filière est une voie normale de scolarisation.

Si nous savons bien décoder les principes de base de la réforme du curriculum d'études, nous y trouverons les idées que nous venons de formuler et que les CFER mettent déjà en pratique.

## **BIBLIOGRAPHIE**

Cégep Bois-de-Boulogne (1993). *Les professeurs... dans la fosse aux lions*. Document audiovisuel, Montréal, Cégep Bois-de-Boulogne.

Inchauspé, P. (1997). *Réaffirmer l'école*. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, ministère de l'Éducation.

Touraine, A. (1997). *Pouvons-nous vivre ensemble ? égaux et différents*, Paris, Fayard.



CHAPITRE

2

Étude exploratoire  
d'un établissement CFER

Portrait d'une culture transformée  
par une crise organisationnelle

---

*Lyse Langlois*  
*Université Laval*  
*lyse.langlois@rtl.ulaval.ca*

**RÉSUMÉ**

*C'est à partir de la théorie de la culture organisationnelle que l'auteure cerne la nouvelle organisation scolaire appelée CFER. En plus de définir la culture de cet établissement, elle a relevé les caractéristiques du leadership qui se dégagent et mis en évidence les facteurs organisationnels qui suscitent l'intérêt des jeunes pour le CFER.*

*Au moment de la collecte des données, elle a été témoin d'une crise organisationnelle majeure au sein de l'organisation. Cette crise a révélé l'existence d'un conflit tangible et visible entre l'équipe des enseignants et les responsables du volet de l'entreprise. La mission première a donc été transformée au profit d'une vision beaucoup plus proche des intérêts économiques. De plus, l'analyse effectuée a permis à l'auteure de constater qu'il n'était pas possible de parler du leadership éducationnel tel qu'il avait été défini. L'absence de leadership a eu des effets et des répercussions sur les enseignants, mais aussi sur les jeunes. D'un milieu de vie qui le caractérisait au départ, le CFER est devenu un milieu de survie.*

Lors de la création du ministère de l'Éducation du Québec en 1964, on note dans le préambule au projet de loi l'affirmation suivante: « Tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité [dans un contexte d'égalité des chances] » (Caouette, 1992, p. 4). Une trentaine d'années plus tard, l'heure est à la réflexion sur les performances du système éducatif québécois. En effet, le ministère de l'Éducation du Québec a amorcé plusieurs changements au cours de la grande réforme des années 1960, réforme importante qui a permis la démocratisation de son système scolaire, étendant ainsi l'accès à l'éducation. Il faudra attendre la création des États généraux (1995) pour voir émerger une autre réforme majeure dans le paysage québécois (1997). Toutefois, malgré les avancées significatives du système éducatif, nous devons admettre qu'il existe toujours des préoccupations à l'égard d'une plus grande justice sociale et du principe d'égalité. D'une part, on se rend compte que, sans diplôme d'études secondaires, le jeune a de la difficulté à avoir accès au marché du travail et qu'en plus il a peu de chance de contribuer au développement social et d'être un jour utile à la société. D'autre part, on doit admettre que la préoccupation première, soit l'égalité des chances, a finalement cédé le pas à un élitisme qui se traduit, dans le réseau québécois, par la création de filières d'élite.

C'est à partir des années 1980 qu'au Québec une préoccupation plus grande s'est manifestée à l'égard de la question de l'exclusion et de l'échec scolaire. De nombreuses études ont montré l'influence du diplôme sur la situation sur le marché du travail. Qu'en est-il du niveau de formation pour les jeunes a priori les plus exposés aux risques d'exclusion? Quel type d'organisation peut le mieux correspondre à cette clientèle à risque?

Présentement, au Québec, 36 % des jeunes quittent l'école sans avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires (CSE, 1996; Pagé, 1991). De ces jeunes ayant abandonné leurs études, 60,5 % seraient des décrocheurs « légaux » âgés de 16 à 18 ans (CSE, 1996; Pagé, 1991). Quant au taux de chômage observé chez les 15-29 ans avec seulement huit ans de scolarité, il s'élève à 38,4 % (Johnson, 1996). Plusieurs hypothèses sont émises pour expliquer ces situations. Pour notre part, nous avons choisi de nous attarder au sentiment d'inadaptation des jeunes face à l'école telle qu'elle est conçue actuellement, choix qui nous a menée à explorer le modèle CFER sous l'angle de la théorie de la culture organisationnelle.

La plupart des recherches anglo-saxonnes sur la réussite scolaire s'attardent à un groupe particulier d'élèves, soit les décrocheurs qui n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaire au cours de la période obligatoire de fréquentation scolaire au secteur régulier ou professionnel. Mais peu d'études s'intéressent au groupe des 16-18 ans, ces jeunes qui ont

dépassé l'âge de la scolarité obligatoire. Actuellement, le phénomène de l'échec scolaire fait l'objet de plusieurs politiques d'éducation, car il semble correspondre à une préoccupation de société (Conseil supérieur de l'éducation, 1999 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 1998, 2001).

Selon l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* (Ministère de l'Éducation du Québec, 1997), le curriculum national comprend quatre composantes : 1) les programmes d'études ; 2) la grille-matières ; 3) les modes d'évaluation et 4) le matériel didactique. La plupart sont d'avis que ces composantes sont essentielles pour donner une certaine structure à l'organisation scolaire. Cette même structure a longtemps servi de cadre à l'ensemble de l'organisation scolaire québécoise. Toutefois, depuis quelques années, le système scolaire a vu plusieurs filières habiter sous un même toit. C'est ainsi qu'on a vu apparaître une différenciation des structures, et ce, tant pour les établissements du primaire que du secondaire, la voie « régulière » y cohabitant avec la voie « élite ». On n'a qu'à songer à la grande diversité de programmes offerts dans certains établissements : d'éducation internationale (PEI), enrichi, sports-arts-études et rattrapage.

Le programme pour les jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage qui est en vigueur dans les établissements du secondaire a pour nom « insertion sociale et professionnelle des jeunes » (ISPJ). Jusqu'à ce jour, ce programme n'a donné que peu de résultats : très peu de jeunes ont réussi une insertion sociale qui soit durable (Baby, Lamothe, Larue, Ouellet et Payeur, 1995). C'est pour combler une lacune importante du système scolaire (actuel) qu'un groupe a fondé au Québec un établissement alternatif appelé centres de formation en entreprise et récupération (CFER). Ce centre accueille des jeunes qui ont subi de multiples échecs et qui ont décroché du système scolaire ordinaire : la plupart sont âgés de 16 à 18 ans.

Dans une étude effectuée par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1999) sur des parcours scolaires reconnus comme stimulants pour les jeunes, on rapporte l'expérience éducative et sociale des CFER. Ces centres parviennent à créer des emplois non spécialisés pour des jeunes qui n'obtiendront jamais leur diplôme d'études secondaires (DES) et encore moins un diplôme d'études professionnelles (DEP). Ce groupe cible est constitué de jeunes qui, malgré une fréquentation assidue, ne réussissent pas à l'école. Les composantes de cette organisation sont structurées autour de quatre éléments : 1) un guide pédagogique élaboré par les enseignants des CFER ; 2) une tâche appelée tâche globale ; 3) des modes d'évaluation diversifiés et 4) des outils pédagogiques spécifiques. Cela caractérise l'organisation CFER, qui trouve sa spécificité dans la conception d'une vision de type organique telle que l'a définie Morgan (1989).

Le premier CFER a été créé en septembre 1990 par un groupe d'enseignants<sup>1</sup> appartenant à la Commission scolaire de Victoriaville. Ces enseignants étaient préoccupés par les échecs multiples des élèves qui n'arrivaient pas à terminer leur scolarité et présentaient des difficultés graves d'apprentissage et d'adaptation. Avant d'arriver à la conception même du CFER telle que nous la connaissons aujourd'hui, nous devons signaler qu'auparavant ces enseignants avaient essayé et mis en œuvre plusieurs stratégies pédagogiques<sup>2</sup> qui ont suscité la création d'une nouvelle organisation adaptée à cette clientèle. Ces spécialistes ont vite compris que l'organisation scolaire devait être repensée en fonction des besoins des élèves en difficulté. Ils en sont arrivés à la conclusion qu'un nouveau paradigme scolaire devait remplacer les présupposés fondamentaux qui compartimentent l'apprentissage selon une grille-matières. C'est ainsi que l'intégration des matières est apparue comme incontournable pour aider les jeunes et favoriser d'une façon optimale leur apprentissage. La reconnaissance du jugement de l'enseignant est venue compléter cette idée. Ce jugement s'élabore grâce à la synergie de plusieurs intervenants ayant une action localisée.

Cette volonté de créer un programme adapté a pu être combinée à l'action des acteurs économiques et sociaux préoccupés par l'avenir des jeunes. Grâce à l'appui de partenaires externes, une nouvelle organisation a émergé, réduisant de moitié le taux de décrochage scolaire de la Commission scolaire de Victoriaville. En 2002, 19 organismes, créés par autant d'institutions, se réclament de cette appellation. Les CFER ont développé une démarche pédagogique unique, sanctionnée par un certificat que délivre le ministère de l'Éducation du Québec et qui reconnaît officiellement la « Formation en entreprise et récupération ». Ces centres ont aussi créé une trentaine d'entreprises basées, le plus souvent, sur l'exploitation de matières résiduelles.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressée aux CFER. Premièrement, nous avons voulu comprendre en quoi consiste le modèle CFER, car aucune donnée empirique n'existait sur ce type d'établissement. Deuxièmement, nous avons voulu établir les caractéristiques et les représentations du leadership d'un centre qui se consacre aux jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Troisièmement, nous avons

---

1. Il s'agit de Robert Arsenault, Jean-Marc Gosselin, Gérald Leclerc, Normand Maurice et Denis Pépin.

2. Ces stratégies pédagogiques ont d'abord été mises au point lors d'un atelier appelé « atelier de culture », monté par Denis Pépin et Normand Maurice.

cherché à mettre en évidence les facteurs organisationnels qui incitent certains jeunes à fréquenter ce type d'établissement. Notons que cette étude exploratoire, réalisée en 2000 et 2001, a bénéficié d'une subvention.

## **1. PROBLÉMATIQUE**

Les recherches sur la culture organisationnelle en général sont nombreuses, mais elles portent surtout sur le milieu entrepreneurial (Aktouf, 1990; Firsirotu, 1988; Ramanantsoa, 1986; Thévenet, 1986). Quelques études se sont intéressées aux caractéristiques des écoles secondaires dites excellentes et au cheminement des élèves (Deblois, Corriveau, Guilbert, Lajoie et Savard, 1993), à l'analyse des cultures d'établissements (Baudoux, 1990), à la culture organisationnelle et au genre dans une dynamique d'un programme d'accès à l'égalité (Lapointe, 1997) ainsi qu'à la culture d'école et au sens en éducation (Lapointe, 1998). Il n'existe à peu près pas d'études sur la culture organisationnelle et sur les établissements scolaires qui se consacrent aux jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Baby, Mellouki, Caron, Langevin et Toussaint (1999) se sont intéressés aux élèves qui connaissent une baisse de motivation durant leur parcours scolaire et qui, grâce à la voie technologique, reprennent goût aux études. Notre recherche sur les CFER constitue un premier pas dans cette direction et s'inscrit dans le cadre d'un vaste projet visant à cerner chacune des cultures des 21 établissements CFER implantés au Québec.

### **1.1. DÉFINITION DE LA CULTURE ORGANISATIONNELLE**

Dans cette recherche, nous avons retenu la définition de la culture organisationnelle proposée par Lapointe (1995) qui la décrit comme « un phénomène social dynamique produit par, et produisant tour à tour, des ensembles de significations auxquels s'identifient, ou ne s'identifient pas, les actrices et les acteurs dans les organisations, et par lesquels ils et elles interprètent, parfois de manière conflictuelle, les actions et interactions, objets et événements organisationnels, guidant ainsi leurs attitudes et comportements, leurs actions et réactions » (p. 116).

Selon Schein (1985), la culture est un modèle de postulats élémentaires inventés par un groupe donné, découverts ou développés en vue de résoudre des problèmes d'adaptation externe et interne. Toutefois, la culture organisationnelle d'un établissement peut refléter la société mais aussi s'en éloigner, faisant en sorte que l'organisation développe sa propre culture. Dans ce sens, Thévenet (1984) parle de l'organisation comme étant une culture au sens anthropologique du terme.

Malgré ce fait, plusieurs auteurs (Crozier, 1964; McGregor, 1966; Kanter, 1977) sont d'avis qu'il existe une interdépendance entre le système social et le système culturel (socioculturel). Mais pour Geertz (1973) cette interdépendance n'existe que dans les sociétés dites stables. Des chercheurs tels que Deal et Peterson (1998), Ouchi (1981), Peters et Waterman (1983) considèrent que les organisations développent leur propre système de références, de symboles, de postulats partagés par les membres. D'autres chercheurs soutiennent qu'il est possible de retrouver dans une organisation des sous-cultures, des cultures ou des contre-cultures qui se construisent par rapport à la culture dominante (St-Germain, 1994; Aktouf, 1986; Symons, 1986).

## **1.2. CADRE D'ANALYSE**

Plusieurs auteurs ont proposé des cadres conceptuels pour l'analyse culturelle des organisations. La plupart de ces grilles, inspirées de Schein (1985), ont été élaborées à partir d'approches ethnologique et anthropologique. Citons, entre autres, Aktouf (1988), Clegg (1980), Deblois, Corriveau, Guilbert, Lajoie et Savard (1993), Morgan (1989), Thévenet (1986), Steinhoff et Owens (1989).

Sashkin et Sashkin (1990) ainsi que Deal et Peterson (1990) ont été les premiers à associer la notion de culture à celle de leadership. Ces auteurs ont posé l'hypothèse que la culture scolaire et le leadership de la direction sont deux phénomènes étroitement liés et que l'émergence d'un leader de type visionnaire favorise l'éclosion d'une culture forte. Ces auteurs ont mis en évidence une corrélation entre les dimensions confiance et sollicitude du leader et la culture d'une école.

La notion de leadership s'est passablement transformée au cours des années. Actuellement, le concept de leadership éducationnel est de plus en plus utilisé (Langlois et Lapointe, 2002). Les recherches confirment qu'un leadership éducationnel constitue le terreau d'une culture dite forte. En outre, les éléments de vision, de valeurs, de courage, de sollicitude et de service sont souvent rattachés à ce type de leadership (Greenfield, 1987; Hodgkinson, 1978; Sergiovanni, 1992; Starratt, 1991). Le concept est aussi utilisé pour décrire une organisation qui concilie les aspects pédagogique et administratif. Des auteurs comme Lambert (1996) relie à ces traits l'idée de processus, c'est-à-dire la construction d'une vision par un groupe.

Pour les besoins de cette recherche, nous avons retenu la grille d'analyse de Steinhoff et Owens (1989) qui a été adaptée et validée par Deblois, Corriveau, Guilbert, Lajoie et Savard (1993). Cette grille est basée sur le modèle de Schein et permet de recueillir les données et de les classer selon les trois niveaux du modèle de Schein (1985).

Le premier niveau concerne les formes, les artefacts et les manifestations que prend la culture. Ainsi, l'aménagement des espaces, le comportement des membres les uns par rapport aux autres, les rites quotidiens, le type de langage utilisé sont des manifestations observables de la culture d'un groupe.

Le deuxième niveau est celui qui permet de mieux saisir les valeurs partagées ou non par l'ensemble des membres. Ces valeurs se manifestent dans la mission de l'institution, dans les prises de position fondamentales, dans la philosophie, dans les stratégies qui sont adoptées et dans les solutions concrètes privilégiées pour résoudre des problèmes.

Enfin, le dernier niveau repose sur des postulats qui, par leur nature, font partie du patrimoine commun du groupe mais qui ne sont pas toujours présents à l'esprit des membres. Ils sont rarement remis en question ou discutés ouvertement. Toutefois, ces présupposés influencent et expliquent le type de comportement qui prédomine dans l'institution. Ces postulats se rapportent à la nature humaine, aux relations humaines ainsi qu'à l'activité humaine.

### **1.3. MÉTHODOLOGIE**

La recension des écrits démontre qu'il existe un consensus quant à ce qui constitue une culture et quant aux éléments devant faire l'objet d'observation et d'analyse. Il nous a semblé évident de travailler à partir d'une grille déjà construite et validée au Québec. Comme nous l'avons déjà mentionné, notre choix s'est porté sur la grille de Steinhoff et Owens (1989), appelée Organizational Culture Assessment Inventory (OCAI), qui a été validée auprès d'un grand nombre d'établissements du primaire et du secondaire. Nous avons utilisé cet instrument comme protocole d'entrevue. Nous avons privilégié l'approche de type ethnographique comme méthode de recherche, laissant une large place aux participantes et aux participants. Ces derniers sont la source principale d'informations et de données scientifiques.

Par ailleurs, les entrevues ont été réalisées en suivant les techniques d'entrevue de Seidman (1991). Toutes les entrevues ont été enregistrées sur bandes audio et retranscrites. Les entrevues individuelles se sont déroulées de façon intensive durant une période de deux ou trois jours et lors de

quelques visites subséquentes pour obtenir des renseignements complémentaires. À cela se sont ajoutées des observations qui ont été faites durant le calendrier scolaire, soit d'octobre à mai. La durée des entrevues variait entre une heure et une heure trente.

Après avoir transcrit les enregistrements, nous avons soumis la première version de ce compte rendu aux participantes et participants, et certains ont ainsi pu y apporter des clarifications. Au total, nous avons interviewé 12 personnes, soit la direction (1), les enseignants (4), le personnel de l'entreprise (3), un membre du Réseau québécois des CFER (1) et les élèves (3).

L'analyse a été effectuée à l'aide du logiciel ATLAS (Muhr, 1997) en utilisant le codage par réseau (Cohen, Manion et Morrison, 2000); celui-ci nécessite l'élaboration d'un système développé de catégories afin de classer les données qualitatives sans rien perdre de leur complexité et de leur subtilité. Le codage par réseau illustre l'interdépendance des catégories tout au long de leur élaboration. Cette analyse distingue les catégories suivantes des répondants : élèves, enseignants, direction, responsables du volet entreprise et le membre du Réseau québécois des CFER. Les étapes de réalisation du codage par réseau sont les suivantes : 1) l'identification d'un passage significatif ; 2) l'attribution d'un code représentatif du passage qui sera retenu ; 3) le regroupement de différents codes en « familles » ; 4) le regroupement d'une ou de plusieurs familles sous forme de thèmes.

## **2. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE**

Nos résultats sont présentés en trois temps. En premier lieu, nous allons expliquer le modèle organisationnel d'un CFER afin d'en comprendre le fonctionnement. En deuxième lieu, nous relèverons les caractéristiques et représentations du leadership. En dernier lieu, nous tenterons de mettre en évidence les facteurs organisationnels qui suscitent l'intérêt des jeunes pour le CFER.

### **2.1. DESIGN ORGANISATIONNEL DU CFER**

Nous avons découvert que le modèle CFER étudié pouvait ne pas ressembler aux autres établissements CFER du Québec. En effet, la direction et les enseignants nous ont informée que la mission, les valeurs, l'organisation de la tâche des enseignants en tâche globale ainsi que le guide pédagogique étaient appliqués dans l'ensemble, mais avec de légères différences. Les modifications sont surtout apportées pour tenir compte du portrait

actuel des jeunes qui fréquentent le CFER. D'après un membre du Réseau québécois des CFER, l'ensemble des 19 CFER suit le programme, la mission et la conception de la tâche tels qu'ils ont été conçus par les membres fondateurs (Maurice, 1998). Toutefois, il est possible d'observer des particularités dans certains CFER quant aux moyens utilisés et à la manière d'évaluer les progrès des jeunes. Cette liberté s'avère nécessaire afin de respecter la diversité des milieux.

Une autre distinction concerne le volet de l'entreprise qui est souvent adapté aux circonstances et aux possibilités qui s'offrent au cours de l'évolution du CFER. En effet, pour le CFER étudié, on remarque que les responsables ont d'abord fait de la collecte de vêtements usagés pour ensuite se tourner vers la rénovation du meuble scolaire et le recyclage d'ordinateurs. Actuellement, deux autres volets s'ajoutent à ces composantes, soit l'apprentissage à la conciergerie et des cours en alimentation. Lorsque le volet « rénovation de meubles scolaires » a été intégré, les enseignants et la direction ont décidé d'engager des spécialistes en la matière. L'établissement a donc embauché un contremaître ainsi que deux autres personnes spécialisées pour assumer cet apprentissage auprès des jeunes.

C'est ainsi que nous avons compris que le modèle CFER pouvait être associé à la métaphore organique comme l'a décrite Morgan (1998). Cet auteur utilise huit métaphores rattachées aux théories qui ont cours pour expliquer la vie organisationnelle. La métaphore organique sous-entend que l'organisation s'adapte à son environnement et aux besoins des membres qui la composent. Le fondement de cette métaphore est donc sa capacité à innover. La structure souple des CFER leur permet de s'adapter à leur environnement.

### ***2.1.1. La clientèle : des jeunes exclus, des jeunes en difficulté***

Les CFER travaillent le plus souvent avec des jeunes de 16 à 18 ans qui, malgré une fréquentation scolaire assidue, n'ont pas réussi une première année du secondaire. Ces jeunes vivent à l'école une terrible expérience d'exclusion, non seulement scolaire, mais sociale. Au-delà de leurs échecs, ils sont marginalisés. Ils ne sont plus conscients de leur potentiel, ils ne ressentent pas le besoin de se prendre en charge et s'en sentent d'ailleurs incapables. La démarche des CFER offre à ces jeunes une possibilité de se réaliser autrement, d'abord parce qu'elle insiste autant sur la transformation de notre société que sur la formation des jeunes. Plus encore, une part importante de cette formation résulte de l'engagement du jeune dans le secteur de la récupération ou du recyclage et dans la démarche de création d'entreprises.

### **2.1.2. Le programme d'études : un réaménagement de l'organisation pédagogique**

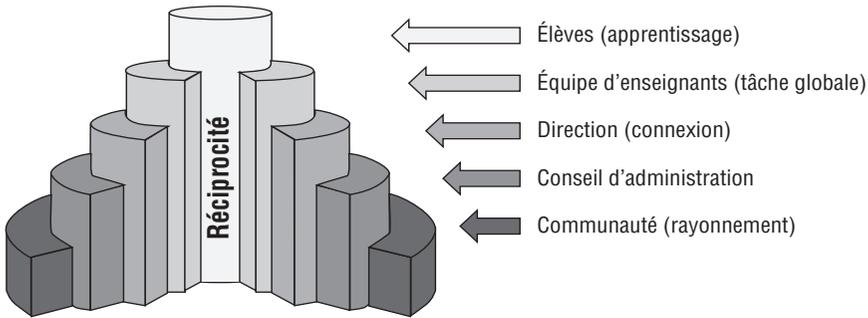
Dans l'ensemble, les CFER offrent un programme spécialement adapté et conçu pour les élèves en difficultés graves d'apprentissage ; ce programme, rappelons-le, mène à l'obtention d'un diplôme qui lui est propre, soit le Certificat de formation en entreprise et récupération délivré par le ministère de l'Éducation du Québec.

Le programme comporte 1 800 heures dont la moitié est consacrée à la formation théorique et l'autre moitié au travail en usine. Les objectifs de formation en entreprise ont priorité sur les objectifs de production. Le programme de formation est basé sur des compétences visant à former des personnes autonomes, des citoyens engagés et des travailleurs productifs. Il comporte quatre volets : les matières de base (550 heures), la formation sociale (300 heures), la formation personnelle (300 heures) et la préparation au travail et à l'exercice de fonctions de travail (650 heures). Quatre outils pédagogiques accompagnent la démarche CFER. Ces outils sont : 1) le journal au quotidien ; 2) le cahier à anneaux, appelé « cartable », et la prise de notes ; 3) le fichier orthographique ; 4) les situations de promotion sur la récupération, le recyclage et la protection de l'environnement (les caravanes).

### **2.1.3. Un modèle basé sur la réciprocité**

La description du modèle constitue un élément important de l'analyse de la culture organisationnelle ; nous allons tenter de l'expliquer dans ses grandes lignes. Le modèle organisationnel du CFER retenu comprend cinq composantes interreliées concevant le rapport à autrui sous l'angle de la réciprocité. Par cette interrelation, il y a un échange de sentiments, d'obligations et de services parmi tous les éléments qui entourent l'organisation CFER. La première composante concerne naturellement les élèves qui vivent dans une école conçue pour eux. Ces élèves sont au cœur de leur apprentissage scolaire et les habiletés au travail qu'ils développent suivent leur rythme. La deuxième composante touche à l'équipe enseignante. Cette équipe assume un leadership pédagogique bien particulier par son fonctionnement en tâche globale. Le volet entreprise fait partie de cette composante, car il est supervisé par l'équipe enseignante qui s'est adjoint trois spécialistes pour les apprentissages plus techniques. Ce volet bénéficie aussi de l'expertise du conseil d'administration.

FIGURE 1  
Modèle organisationnel du CFER\*



© L. Langlois et N. Rousseau (schéma inédit conçu en 2000).

\* Ce modèle est une représentation des quatre premières années de l'établissement CFER étudié. Ce schéma a été validé par trois des enseignants fondateurs de l'organisation CFER et par deux membres du Réseau québécois des CFER. Cette modélisation provient des données de notre recherche 2000-2001.

La troisième dimension vise la direction, qui assure un leadership qualifié de pédagogique et entrepreneurial. Cette double identité, lorsqu'elle est assumée, semble favoriser une bonne connexion des deux volets – apprentissage scolaire et apprentissage en entreprise –, connexion que nous n'avons cependant pas perçue dans le CFER étudié. Nous y reviendrons au point suivant (2.2). Comme quatrième composante, nous avons le conseil d'administration, lequel regroupe des gens d'affaires reconnus pour leur expertise et pour l'intérêt qu'ils portent aux jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Il est composé d'administrateurs soumis à l'autorité de la commission scolaire et de gens d'affaires très engagés dans leur milieu. Le conseil gère les ressources et les bénéfiques qui doivent être réinvestis dans les entreprises et au profit des jeunes.

Le dernier palier se rattache à la communauté qui participe, elle aussi, à l'émancipation du jeune, soit en faisant connaître ses réalisations (publicité dans le journal local), soit en participant à son insertion professionnelle.

## 2.2. CARACTÉRISTIQUES ET REPRÉSENTATIONS DU LEADERSHIP

Avant de présenter les résultats de cette deuxième partie, une précision s'impose quant à un événement survenu lors de notre collecte de données. Cet événement qualifié de majeur par les participants a eu une influence

prépondérante sur les résultats liés au leadership de la direction. Le CFER choisi en était à sa cinquième année d'existence. Nous l'avions sélectionné, car il semblait, de l'avis du Réseau québécois des CFER, se rapprocher de la vision originale du premier CFER et nous voulions obtenir une représentation la plus fidèle possible du modèle afin d'en dégager des éléments d'analyse pour d'éventuelles études sur le sujet. Lors de nos entrevues avec l'équipe des enseignants, nous avons appris que cette cinquième année représentait une année charnière pour son évolution.

En effet, au cours de notre recherche, nous avons été témoin d'une crise organisationnelle majeure au sein de l'organisation. Cette crise a mis en évidence l'existence d'une vive hostilité entre l'équipe des enseignants et les responsables du volet entreprise qui a entraîné le départ de la personne responsable de l'établissement. Cette crise a révélé que la direction avait décidé de prendre un virage promouvant les intérêts de l'entreprise. Ce lien exclusif de la direction avec le secteur entrepreneurial a amené les enseignants à se sentir abandonnés. La mission première qui avait caractérisé ce CFER durant les quatre années précédentes, soit la formation du jeune avant tout, a basculé vers une vision assujettie aux intérêts économiques.

Devant le potentiel du marché<sup>4</sup>, le secteur de la rénovation du meuble scolaire a vu sa demande s'accroître et les commandes affluer. Résultat, les jeunes se sont vite sentis dépassés et ils ont compris qu'ils ne pouvaient plus répondre à la demande ni surtout suivre le nouveau rythme imposé. De surcroît, les besoins et les exigences des acheteurs se sont complexifiés. Il est vite devenu évident, tant pour les enseignants que pour les responsables en entreprise, que les jeunes ne pouvaient plus s'acquitter de leur tâche étant donné qu'ils ne possédaient pas la compétence voulue. Ils ont donc été mis à l'écart ou dirigés vers des tâches plus monotones par le contremaître. Ce changement de cap a suscité chez le groupe d'enseignants un questionnement quant à la vision première du CFER. Ensemble, ils ont constaté que les buts pédagogiques passaient au second rang au profit de buts plus économiques. Le porte-parole du groupe d'enseignants a tenté d'alerter la direction de l'orientation prise par le CFER, mais en vain : la direction jugeait préférable de laisser évoluer les choses et de s'adapter lorsque cela semblerait nécessaire. Les propos de cet enseignant résument l'ensemble du discours entendu à l'égard du leadership de la direction :

---

4. Les responsables du volet entreprise avaient réussi à s'appropriier, et ce, presque exclusivement, le marché des écoles et des commissions scolaires de la région étudiée.

*Nous [les enseignants] avons constaté un changement dans l'attitude de la direction. Elle se consacre entièrement à l'entreprise et cela ne correspond plus à notre mission première qui est la formation du jeune. On sent qu'elle ne voit plus ce qui se passe, qu'elle est subjuguée par le discours du [responsable de l'entreprise.] Elle n'est plus là. (E1 : 2001)*

*Le CFER, c'est d'abord une école. Par conséquent, l'entreprise est le fruit de l'école. Mais, en même temps, l'un ne va pas sans l'autre. Les prérogatives doivent partir de l'école. Tandis qu'ici on a l'impression que c'est le contraire. (E2 : 2001)*

Les enseignants nous ont dit avoir constaté un changement dans l'attitude du responsable de l'entreprise qui voyait leurs interventions comme des menaces. Cela a été confirmé par la suite par le retrait de la représentation enseignante au conseil d'administration. À partir de ce moment, la direction a limité les informations concernant les pertes et les profits, puis les états financiers sont devenus inaccessibles aux enseignants. Ce dernier point a provoqué le clivage entre les deux groupes. Les enseignants ont été mis à l'écart et ils se sont repliés sur eux-mêmes. De voir le volet formation délaissé au profit du volet entreprise a amené trois enseignants à remettre en question leur engagement envers la « cause » CFER :

*C'est sûr que ce n'est plus comme avant. Avant on était une famille, la direction nous aidait au plan pédagogique et à la formation en entreprise. Elle avait confiance. Maintenant elle ne se consacre qu'à l'entreprise et on est laissé à nous-mêmes [...] L'atmosphère n'est plus pareille. On sent des tensions. Je pense quitter le CFER, je ne veux plus travailler ici, la mission a été transformée. (E4 : 2001)*

*Moi, je suis venu travailler ici parce qu'on s'occupait des jeunes, parce qu'on faisait quelque chose pour eux. Mais là, je pars car la direction a choisi le camp de l'entreprise et il existe une méfiance. (E3 : 2001)*

Lors de nos entretiens avec les responsables du volet entreprise, il a été très difficile d'obtenir leur collaboration pleine et entière. À plusieurs reprises, nos entretiens ont été écourtés ou noyés dans un flot soudain de bruits. Leur manque de coopération à cette recherche a pu être observé à maints égards. C'est au cours de nos observations informelles en entreprise que nous avons pu recueillir la majorité de nos données. Certains propos du responsable de l'entreprise résument assez bien la direction que prenait le CFER :

*On a fait notre propre marketing [le contremaître et les employés] et ce qui compte, c'est la satisfaction du client, satisfaction face au produit. On a développé notre réseau de clients et il est le roi, car il ne veut pas payer pour un meuble qui n'est pas bien fait. (Ent 1 : 2000)*

*On a développé, outre la rénovation du meuble, mais aussi le volet du meuble neuf, sur mesure. À peu près tous les meubles neufs qu'il y a dans les écoles sont faits sur mesure. (Ent 2 : 2000)*

Au moment de l'analyse des résultats portant sur le leadership, nous avons pu constater que le manque de confiance manifesté par les enseignants envers la direction était présent dans le discours des participants. Nos résultats révèlent que cette perte de confiance est associée la plupart du temps aux valeurs et à la mission du CFER. L'équipe enseignante employait même le terme de valeur sacrée, terme utilisé par Steinhoff et Owens (1989). La plupart du temps, ce terme a été employé pour mettre en évidence les résistances au changement en milieu scolaire. Il est peu question de valeurs sacrées et de leadership. Cette crise organisationnelle, provoquée par le changement de cap de la direction, révèle un refus du nouveau style de « gestion » adopté par cette dernière. Les valeurs et la mission représentaient donc des éléments considérés par le passé comme intouchables et dont l'atteinte a ébranlé l'organisation.

Lorsque nous avons interrogé la direction, elle se disait dépassée par les événements et avouait ne plus saisir son rôle dans un CFER :

*J'ai accepté de prendre la direction pour me rendre compte par la suite que je ne savais pas exactement comment c'était. Sur le plan pédagogique, je me sentais bien, car je faisais partie des fondatrices du CFER d'ici, mais au niveau de l'entreprise, c'est différent parce que là je suis arrivée sans aucune préparation. Je m'en suis remise totalement à mon contremaître. [...] Diriger un CFER demande une grande sollicitude à l'égard des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Je viens du secteur de l'adaptation scolaire et pour moi c'est facile de manifester cette qualité. Toutefois, je ne sais pas quoi faire en entreprise... je me sens dépassée par les événements de croissance. [...] je sais qu'il y a deux clans – entreprise et enseignants – dans mon CFER, mais ce sont deux cultures et ils ne voient pas les choses de la même façon. Je sais que mes enseignants se sentent délaissés, mais je ne sais plus quoi faire, ce n'est plus comme avant, je me sens dépassée. (D : 2001)*

Le fait de s'en être remis à une tierce personne a été vécu de la part des enseignants comme un sentiment de trahison. C'est surtout cet élément qui a entraîné le changement de cap du CFER.

### **2.2.1. Le leadership de la direction à la suite du changement**

Pour Sarason (1982, p. vii), la meilleure façon de comprendre la culture d'une école est de regarder comment elle réagit à la pression du changement ou à quelqu'un qui tente d'aider ses membres à changer.

La citation de Sarason est éclairante à bien des égards. En effet, c'est après le changement de « leadership » que les enseignants ont été en mesure de mieux saisir les relations qu'entretenaient certains groupes avec la direction. De plus, c'est à partir de cette crise que le personnel enseignant a pris conscience pour la première fois de l'importance d'avoir et de maintenir un certain leadership :

*Tant qu'on respectait la mission originale, on ne voyait pas les faiblesses de la direction. Suite au changement, on a vu [que la direction] laissait le [responsable de l'entreprise] diriger [...]. Elle avait perdu le contrôle et là on a basculé.* (E4 : 2001)

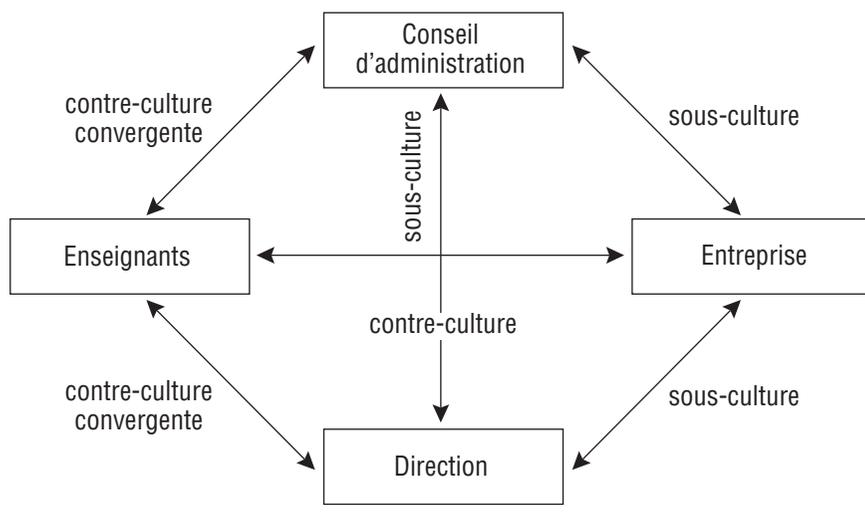
Dans l'ensemble, nous avons relevé que les enseignants ont une perception qui ne diffère pas tellement de celle de la direction elle-même. Ils constatent que la directrice s'éloigne d'eux et préfère se concentrer sur les besoins de l'entreprise ; ils se sentent souvent délaissés et aimeraient avoir plus de soutien de la direction. À leur avis, la direction est plus préoccupée par la dimension commerciale que par la dimension pédagogique de l'entreprise. Elle est en outre souvent perçue comme étant trop permissive, peu performante et effacée.

### **2.2.2. Les interrelations au sein de l'organisation : rapports conflictuels**

Au plan organisationnel, les interrelations ont dégénéré et donné lieu à l'émergence d'une contre-culture (St-Germain, 1994). La figure suivante nous donne un aperçu des rapports vécus au sein de l'établissement ; elle nous servira à illustrer l'identification organisationnelle selon la perception culturelle.

La figure 2 fait ressortir les relations sociales vécues au sein du CFER aux prises avec une crise organisationnelle. Pour situer les sous-cultures, nous allons nous baser sur la culture dominante, qui est constituée des valeurs et de la mission des CFER telles qu'elles ont été conçues par les membres fondateurs et respectées durant quatre ans par les membres du CFER. Cette culture dominante s'exprime à travers des activités, des rites, des façons de faire et des valeurs partagées par les membres. Schermerhorn, Hunt et Osborn (1991) cités dans St-Germain (1994) définissent une sous-culture comme étant « celle d'un groupe d'individus dont l'ensemble des valeurs et des actions n'est pas incohérent avec les valeurs et la philosophie dominante de l'organisation » (St-Germain, 1994, p. 117). Selon St-Germain, une sous-culture « n'existe que dans un lieu et un contexte déterminés. Le groupe peut normaliser les comportements divergents de ses membres mais il ne peut être normalisé par la culture organisationnelle dominante » (1994, p. 112).

FIGURE 2  
Les interrelations selon la prescription culturelle



Nos résultats révèlent que la culture dominante est respectée intégralement par l'équipe enseignante, mais qu'elle tend à devenir une sous-culture neutre pour la direction et une sous-culture divergente tant pour les employés du volet entreprise que pour le conseil d'administration. St-Germain (1994) affirme qu'une sous-culture neutre est celle dont la conformité est variable et tend vers le minimum acceptable. Avant la crise organisationnelle, la direction se situait dans une certaine neutralité par rapport aux valeurs et aux croyances de l'organisation. Par la suite, cela s'est transformé en contre-culture en regard de la culture dominante, c'est-à-dire celle des enseignants.

Une contre-culture serait, toujours selon St-Germain (1994 p. 126), « celle qui va à l'encontre de la culture dominante et qui n'adhérerait pas au domaine valoriel et opératoire ». Cette contre-culture créerait ainsi un rapport de force dans l'organisation. Cela a pu être observé chez le groupe des enseignants qui adhère à la culture dominante, mais vit un rapport de force avec le groupe provenant de l'entreprise, avec la direction qui tend à participer aux valeurs et croyances de l'entreprise et avec celles du conseil d'administration qui suit les recommandations des responsables de l'entreprise. En effet, devant les divergences d'opinions, le conseil, sur la recommandation du responsable de l'entreprise, a préféré ne plus inviter le représentant enseignant à ses séances courantes; cette décision n'a fait qu'accentuer les tensions avec ce groupe et a abouti à un rapport de force.

Cette crise a eu des répercussions sur le climat et sur la santé des gens qui travaillaient au CFER, entraînant par le fait même un mouvement de personnel. Nous avons appris à la fin de mois de juin que trois des quatre enseignants avaient demandé une réaffectation dans un autre établissement scolaire. Le secteur du meuble scolaire a été abandonné et les trois responsables de l'entreprise ont quitté le CFER pour se diriger vers le secteur privé.

### **2.2.3. Diriger le CFER étudié: tension entre rôles pédagogique et entrepreneurial**

Cette partie de l'analyse nous a permis de comprendre un peu plus le leadership attendu dans un établissement CFER. Il semblerait que diriger un CFER demande des compétences à la fois pédagogiques et entrepreneuriales. Toutefois, lors de cette recherche, nous avons constaté que l'idée qu'on se faisait du rôle du coordonnateur du volet entreprise était en fait un rôle qui se rapprochait du leadership socioconstructiviste comme le définit St-Germain (2002). Ce type de leadership aide à assumer, nous le pensons, cette double identité.

Ce leadership repose sur l'idée « qu'un leader doit avoir une vision et qu'une partie de ses efforts consiste à "vendre", avec plus ou moins d'artifices et de persuasion, cette vision à d'autres. L'auteur ajoute toutefois que [...] les individus ne peuvent se limiter à suivre un meneur. Ils doivent aussi être partenaires dans l'action et parties prenantes de cette action » (St-Germain, 2002, p. 141-142).

Cette dernière remarque est essentielle pour expliquer la crise organisationnelle vécue au CFER. Le sentiment d'appartenance, si souvent mentionné au départ, s'est estompé et les enseignants n'étaient plus les partenaires essentiels à la formation et à la poursuite des objectifs de l'organisation.

Dans un leadership socioconstructiviste, on aborde aussi le domaine axiologique comme étant une dimension importante de la vision. Derrière une vision se cachent des valeurs qui sont élaborées ou acceptées par le groupe. Cette construction ou acceptation permet de donner du sens aux actions qui seront posées et, par le fait même, d'expliquer les décisions. Mentionnons que trois des quatre enseignants, en association avec la direction, avaient fondé le CFER; ils avaient donc participé activement à son implantation tant au plan pédagogique qu'axiologique.

L'un des membres fondateurs du mouvement CFER signalait que le rôle entrepreneurial peut facilement être assumé si l'on ne perd pas de vue l'objectif central qui est la « formation des jeunes ». Pour lui, cela devrait constituer la vision, car c'est la raison d'être du CFER. Cette dimension est

tellement importante que, lors de la création du logo, les fondateurs ont voulu mettre la lettre F du CFER plus grande que les autres lettres, afin de rappeler la vision de base du CFER.

Peut-on parler de la présence d'un leadership éducationnel comme on l'entend dans cet article ? À la lumière des résultats et dans un contexte de crise organisationnelle, notre réponse est négative. L'équilibre entre les volets pédagogique et administratif a été rompu ; la culture de l'école s'est détériorée et le sentiment d'appartenance s'est estompé. L'élément rassembleur, qui était la vision, s'est affaibli pour se diriger vers une autre vision plus exclusive et moins intégratrice que celle qui était présente à l'origine (Lambert, 1995).

Nous passons maintenant à la dernière partie de nos résultats, qui concernent cette fois-ci les jeunes fréquentant un CFER. Nous sommes conscients que ces résultats sont limités, car nous n'avons pu interviewer tous les jeunes. Malgré cette limite, après analyse leur discours nous a semblé correspondre au discours des autres participants.

### **2.3. FACTEURS ORGANISATIONNELS SUSCITANT L'INTÉRÊT DES JEUNES**

Dans cette dernière section, nous décrivons les éléments qui ont amené les jeunes à fréquenter l'établissement CFER. Nous relevons les éléments qui semblent favoriser l'intégration des jeunes, mais aussi les difficultés que ceux-ci éprouvent après le déclenchement de la crise organisationnelle.

#### **2.3.1. Des rites particuliers qui rassurent et qui se distinguent aussi**

Lors de nos entrevues, nous avons découvert que le CFER avait institué des rites qui, après analyse, constituaient des éléments importants de cohésion et d'acceptation chez les jeunes qui fréquentent un CFER. Parmi les rites les plus souvent mentionnés par les jeunes et qui semblent soulever un certain enthousiasme, nous en avons relevé trois : la signature du contrat d'engagement, le déjeuner de Noël et le bal de fin d'études. L'engagement est le premier rite vécu par les élèves. Il consiste à vérifier si le jeune est prêt à s'engager dans la formule CFER et à en respecter les règles. Lorsque les jeunes se sentent prêts, une cérémonie officielle est organisée et on assiste à la signature du contrat d'engagement. Cette signature du contrat d'engagement est un moment important pour les élèves. Après deux mois de fréquentation du centre, le personnel enseignant demande aux élèves de remplir un questionnaire pour mesurer leur degré d'engagement et leur désir de terminer leur formation CFER. À la suite de l'analyse du questionnaire, la plupart des élèves reçoivent un carton d'invitation pour un dîner

officiel. Ceux et celles qui ne sont pas assez motivés ne sont pas invités et demeurent en ateliers. On leur accorde cependant une deuxième chance et ils peuvent, s'ils font preuve de motivation, faire partie du prochain rituel d'engagement. Lors du dîner, les élèves motivés signent un contrat d'engagement qui officialise leur passage au CFER. Le personnel et les employés sont présents à cet événement.

Le déjeuner de Noël constitue également un moment important dans la vie de ces jeunes. Ce moment est organisé et calqué sur ce qui se vit dans la plupart des milieux de travail. Les enseignants organisent pour les jeunes un repas de Noël avec une distribution de cadeaux.

*C'est comme pour mon père, il a un souper de Noël au bureau, et moi, j'ai un déjeuner. Je me sens au travail, pas dans une école. (J1 : 2000)*

Toutefois, parmi les trois rites cités précédemment, celui auquel on semble le plus tenir est sans nul doute le « bal de graduation ». Lorsqu'un jeune termine sa formation dans un établissement CFER, il reçoit un certificat reconnu par le ministère de l'Éducation. Dans certains CFER, on organise un bal de fin d'études. Dans le CFER visé par la recherche, on organise un tel événement et l'on voit à la parution d'un journal des finissants. C'est au cours de ce bal que les certificats sont remis. Cet événement procure aux jeunes une grande fierté ; ils disent se sentir enfin comme les autres qui ont un bal dans leurs écoles secondaires. Un jeune nous raconte :

*Je vais m'acheter des vêtements pour le bal. J'ai hâte. Je fais comme mes amis : je vais à un bal de graduation moi aussi. On a pris des photos, j'ai un album. (J3 : 2000)*

Ces rites représentent des symboles considérés par les jeunes comme des repères. Certains de ces symboles (le déjeuner de Noël) les distinguent de leurs camarades qui fréquentent un établissement scolaire ordinaire, mais d'autres (le bal et l'album) semblent les aider dans la reconstruction de leur estime de soi.

### **2.3.2. Les enseignants et la direction : un contact humain authentique**

Selon les jeunes, leurs relations avec la direction et les enseignants sont chaleureuses et amicales. Ils se sentent acceptés pour ce qu'ils sont et perçoivent les enseignants comme des amis. L'entraide caractérise les relations et la relation pédagogique, en particulier, est empreinte de sollicitude. Pour le personnel enseignant, aider et comprendre l'élève en difficulté est une

priorité, ce dont témoignent les entrevues réalisées avec les élèves. Ces derniers déclarent se sentir appréciés et respectés ; ils reconnaissent en outre des qualités d'écoute chez leurs enseignants.

### **2.3.3. Une trame axée sur des valeurs et des croyances partagées par le groupe**

Dans le programme pédagogique, il est mentionné que les valeurs éducatives du CFER sont basées sur le respect de l'autre, la confiance, l'entraide, la discipline personnelle et la propreté. Ces valeurs sont largement partagées par le personnel enseignant et la direction. Les élèves, le personnel enseignant et la direction entretiennent des relations chaleureuses et ouvertes. Le groupe des enseignants adhère au programme CFER, au travail d'équipe et à la conception de la tâche globale ; la mission et la philosophie du CFER sont largement partagées par les membres ainsi que l'adhésion à des valeurs communes (respect, rigueur, discipline). Les élèves disent considérer les enseignants comme des amis, des aides dans leur vie. Les valeurs éducatives du CFER reposent sur une démarche axée sur le sentiment d'utilité sociale. L'objectif est d'amener les élèves exclus à devenir des agents efficaces de développement collectif.

### **2.3.4. Un programme qui suit le rythme des jeunes**

Un dernier élément qui concerne le programme a été relevé par les jeunes. Ces derniers nous ont dit apprécier le fait qu'il n'y avait pas de sonnerie avertissant du changement de matière. Ils apprécient tout particulièrement d'avoir le temps d'approfondir un élément de la matière vue en classe et que le tout se déroule à leur propre rythme.

### **2.3.5. Des éléments qui déstabilisent : la crise et la détérioration du climat**

Au cours de nos entrevues et lors de l'éclatement de la crise, nous avons décidé de rencontrer une deuxième fois nos trois jeunes afin de recueillir leurs propos et de vérifier s'ils étaient affectés par cette crise. Ces entrevues nous ont permis de constater que les jeunes avaient perçu un changement et qu'ils sentaient des tensions sans pouvoir en expliquer la provenance.

*Ce n'est plus comme avant. Avant on était bien, mais là, on dirait que ça marche plus. Les enseignants ont l'air triste. (J3 : 2001)*

*En entreprise, je ne fais plus ce que j'aime. Je fais le ménage et je n'aime pas ça. Je ne fais plus la même chose qu'avant. (J2 : 2001)*

Les entrevues terminées, les jeunes nous ont avoué regretter le climat d'avant. Ils sentaient que le CFER avait changé, mais surtout ils voyaient leurs enseignants fatigués et tendus. Ils ne pouvaient plus parler comme avant.

*J'aimais ça avant, mais plus maintenant. Je ne veux plus venir, car ils [les enseignants] n'aiment plus ça et ça paraît. (J1 : 2001)*

À l'occasion de ces dernières rencontres, nous avons appris que plusieurs jeunes avaient quitté le CFER. Les enseignants nous ont dit que les jeunes ne semblaient plus motivés, qu'il y avait de nombreuses absences, qu'ils avaient observé des comportements plus agités chez certains jeunes vulnérables.

## **2.4. DISCUSSION**

Nos résultats mettent en évidence l'importance de créer un environnement particulier et stable pour les jeunes. L'organisation d'un CFER fait en sorte que tout se déroule autour du jeune en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ; elle est conçue pour aider le jeune à cheminer selon son rythme dans l'acquisition de ses apprentissages de base. Mais, outre ce rythme, d'autres éléments interviennent dans la stabilité de toute l'organisation : valeurs, climat, contacts chaleureux, etc.

Nous avons pu observer que les pratiques pédagogiques sont basées sur le concret, la connaissance et la débrouillardise dans la vie en société ; ces pratiques donnent souvent des points de repère aux jeunes. La gestion de la classe est conçue de manière à faciliter la coopération et à éviter la compétition tout en fournissant des occasions qui aideront le jeune à se revaloriser.

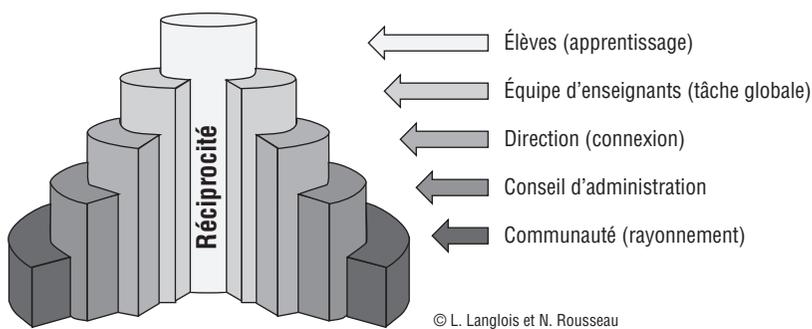
L'élément relatif à la notion de leadership s'est révélé d'une importance capitale. Comme il a été démontré, le manque de leadership de la direction lors de la crise a ébranlé passablement les enseignants. Toutefois, nous avons été en mesure d'observer que les enseignants ont tenté d'assurer une certaine constance et cohésion auprès des jeunes. Malgré cela, les jeunes ont pu percevoir le changement.

L'analyse de la culture organisationnelle a permis de relever les éléments qui ont assuré le succès du CFER et qui, après avoir été touchés, ont entraîné la chute de l'établissement. Deal et Peterson (1998) soulignent l'importance pour un groupe de partager des symboles, des postulats et des valeurs. Lors de la crise, les symboles et les valeurs ont été maintenus par les enseignants, mais rejetés par l'entreprise. Nous avons aussi pris

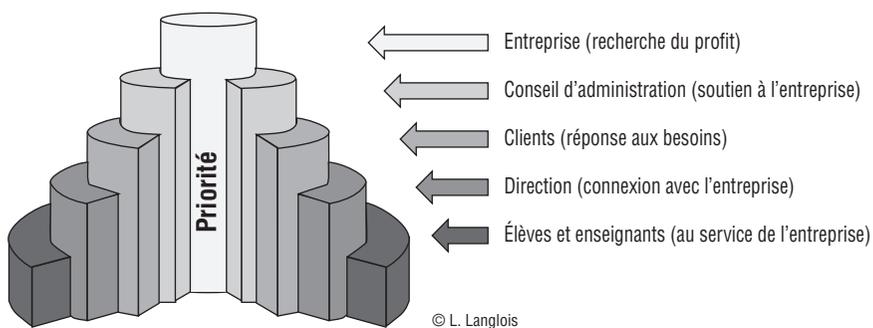
conscience du fait que dans la conception de Thévenet (1984), le CFER « est » une culture ; si cette culture est touchée, l'organisation change radicalement de priorité. La figure suivante nous montre le changement.

**FIGURE 3**  
**Modèle organisationnel du CFER**

### Avant la crise



### Après la crise



## CONCLUSION

Cette étude exploratoire a permis de faire un certain nombre de constats tout en donnant une image globale d'un CFER qui a vécu un changement majeur au regard de sa mission. De plus, l'analyse de la culture organisationnelle d'un CFER a permis de voir que les liens très forts entre les enseignants n'ont pu suffire à eux seuls à assurer la bonne marche de l'organisation. Le leadership de la direction a représenté ici un élément déterminant dans l'évolution de cet établissement.

Malgré le fait que les valeurs aient été inscrites dans les pratiques pédagogiques, elles n'ont pu être transférées dans les pratiques organisationnelles de tous les intervenants. Les valeurs et la mission de base ont été le fer de lance des enseignants contre la direction et les responsables de l'entreprise. Quelques-uns ont même utilisé le mot *phare* pour l'associer aux valeurs et à la mission, métaphore évoquant le brouillard dans lequel ils devaient naviguer.

En dernier lieu, il est intéressant de noter que la crise organisationnelle a permis aux élèves de voir combien ils étaient heureux auparavant au CFER; l'esprit de sollicitude et de bienveillance qui régnait semblait favoriser leur apprentissage et leur estime de soi. Pour eux, cette atmosphère n'a jamais été rétablie. On pourrait penser qu'une culture organisationnelle mouvante aux prises avec une crise importante aurait des répercussions seulement sur les jeunes; nos résultats préliminaires montrent, au contraire, que cette crise a eu un impact sur l'ensemble des intervenants travaillant au CFER.

Grâce à cette recherche, nous avons pu démontrer qu'une culture influence la performance et la rétention des élèves, des enseignants et la direction. Toutefois, à la lumière des résultats, nous ajoutons que le design de cette culture ne doit pas être pris à la légère. Le modèle CFER dans sa conception actuelle a su s'adapter aux jeunes en difficulté, mais n'a pu être protégé de la crise organisationnelle qui a éclaté au cours de son évolution. De toute évidence, cette crise est reliée au leadership, élément important et crucial qui semble avoir fait défaut à un moment où les gens en avaient le plus besoin.

## BIBLIOGRAPHIE

- Aktouf, O. (1986). « La parole dans la vie de l'entreprise : faits et méfaits », *Gestion*, novembre, p. 31-37.
- Aktouf, O. (1988). « La communauté de vision au sein de l'entreprise : exemples et contre-exemples », dans G.L. Symons (dir.), *La culture des organisations*, Montréal, Institut québécois de recherche sur la culture.
- Aktouf, O. (1990). « Le symbolisme et la culture d'entreprise », dans J.-F. Chanlat (dir.), *L'individu dans l'organisation. Les dimensions oubliées*, Québec, Les Presses de l'Université Laval ; Paris, Eska, p. 553-588.
- Baby, A., D. Lamothe, A. Larue, R. Ouellet et C. Payeur (1995). *Le cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle : le point de vue des personnes engagées dans la formation des jeunes*, Québec, Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Baby, A., M. Mellouki, L. Caron, L. Langevin et P. Toussaint (1999). « La voie technologique : apprendre la même chose, mais autrement », *Nouvelles*, Bulletin du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), CEQ.
- Baudoux, C. (1990) « Typologie des analyses de la culture des établissements », *Revue française de pédagogie*, 92, juillet-août-septembre, p. 41-50.
- Bertrand, Y. (1991). *Culture organisationnelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec et Télé-université.
- Bouchard, L. (1989). « De vraies bonnes écoles », *Vie pédagogique*, 63, p. 20-26.
- Caouette, C. (1993). *Si on parlait d'éducation : pour un nouveau projet de société*, Montréal, VLB Éditeur.
- Clegg, S. (1980). *The Theory of Power and Organization*, Londres, Routledge et Kegan Paul.
- Cohen, L., L. Manion et K. Morrison (2000). *Research Methods in Education*, 5<sup>e</sup> édition, Londres, Routledge.
- Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Contre l'abandon au secondaire, rétablir l'appartenance scolaire*, Sainte-Foy, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes*, Québec, Publications du Québec.
- Crozier, M. (1964). *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Le Seuil.
- Deal, T.E. et K.D. Peterson (1990). *The Principal's Role in Shaping School Culture*, U.S. Department of Education, Washington, D.C., Office of Educational Research and Improvement.
- Deal, T.E. et K.D. Peterson (1998). « How leaders influence the culture of schools », *Educational Leadership*, septembre, p. 28-30.

- Deblois, C., L. Corriveau, N. Guilbert, G. Lajoie et L. Savard (1993). *La culture de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves*. Rapport de recherche, Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Firsirotu, M.E. (1988). « Comment les facteurs de contingence façonnent la culture d'une organisation : le cas du Canadien National », dans G.L. Symons (dir.), *La culture des organisations*, Montréal, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 99-140.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Culture*, New York, Basic Books.
- Greenfield, T.B. (1987). *Moral Imagination and Value Leadership in Schools*, Washington, American Educational Research Association.
- Hodgkinson, C. (1978). *Towards a Philosophy of Administration*, Oxford, Blackwell.
- Hoy, G. et C. Miskel (1991). *Educational Administration : Theory, Research and Practice*, New York, McGraw-Hill.
- Johnson, D. (1996). *Indicateurs Jeunesse : la jeunesse québécoise en chiffres (15-29 ans)*, Québec, Secrétariat à la jeunesse.
- Kanter, R.M. (1977). *Men and Women of the Corporation*, New York, Basic Books.
- Lambert, L. (1995). *The Constructivist Leader*, New York, Teachers College Press.
- Langlois, L. et C. Lapointe (2002). « Le concept de leadership éducationnel : origines et évolution », dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*, Montréal, Les Éditions La Chenelière et McGraw-Hill, p. 1-8.
- Lapointe, C. (1995). *Une grille d'analyse de la culture organisationnelle intégrant le genre : le cas de professeures à l'Université Laval*. Thèse de doctorat inédite, Québec, Université Laval.
- Lapointe, C. (1997). « La gestion des ressources en éducation supérieure et les rapports sociaux de sexe : proposition d'une grille d'analyse de la culture organisationnelle intégrant le genre », dans C. Baudoux et M. Anadon (dir.), *La recherche en éducation, la personne et le changement*, Les cahiers du Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires (LARAPS), 23, p. 282-295.
- Lapointe, C. (1998). « Les libertés et les contraintes dans l'expérience de professeures d'université : une analyse critique féministe de la culture organisationnelle », *Recherches féministes*, 11(1), p. 134-154.
- Maurice, N. (1998). *Les CFER au Québec*. Document inédit, Victoriaville, Réseau québécois des CFER.
- McGregor, D. (1966). *Leadership and Motivation*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Ministère de l'Éducation (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1998). *Indicateurs de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Morgan, G. (1989). « Organizational choice and the new technology », dans D. Morley et S. Wright (dir.), *Learning Works. Searching for Organizational Futures. A Tribute to Eric Trist*, Toronto, York University.
- Morgan, G. (1998). *Images de l'organisation*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Muhr, T. (1997). *ATLAS. Scientific Software Development. Text Interpretation, Text Management and Theory Building*, Berlin.
- Ouchi, W. (1981). *Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge*, Reading, MA, Addison-Wesley.
- Pagé, M. (1991). Allocution prononcée par le ministre de l'Éducation à l'occasion de la rencontre avec les membres de la Conférence permanente sur l'adaptation de la main-d'œuvre, Québec, Ministère de l'Éducation, 10 mai.
- Peters, T. et R. Waterman (1983). *Le prix de l'excellence*, Paris, InterÉditions.
- Ramanantsoa, B. (1986). « Le discours hommes-femmes, révélateurs de l'identité d'entreprise », dans N. Aubert, E. Enriquez et V. Gaulejac (dir.), *Le sexe du pouvoir*, Paris, Desclée de Brouwer, p. 319-328.
- Rousseau, N. et L. Langlois (2002). *Six Components of CFER's Founders Model of School Culture: Innovative Settings for Special Education Student Teachers' Field Experience*, Association of Teacher Educators, Louisiane, p. 7-16.
- St-Germain, M. (1994). « Sous-cultures organisationnelles et processus de normalisation », dans J. Moisset et J.-P. Brunet (dir.), *Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation*, Université Laval, Les cahiers du Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires (LARAPS), série « Études et documents », 15, p. 93-138.
- St-Germain, M. (2002). « Le leadership constructiviste : une solution au paradoxe de l'individualité et de la normalisation », dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*, Montréal, Les Éditions La Chenelière et McGraw-Hill, p. 113-140.
- Sarason, S. (1982). *The Culture of the School and the Problem of Change*, Boston, Allyn & Bacon.
- Sashkin, M. et M.G. Sashkin (1990). « Leadership and culture-building in schools : Quantitative and qualitative understanding ». Communication présentée à l'American Educational Research Association (AERA) Conference, Boston.
- Schein, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass Publications.
- Schermerhorn, J.R. Jr., J.G. Hunt et R.N. Osborne (1991). *Managing Organizational Behavior*, New York, John Wiley and Sons.
- Seidman, I.E. (1991). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*, 1<sup>re</sup> éd. (2<sup>e</sup> éd. en 1998), New York, Teachers College Press.

- Sergiovanni, T.J. (1992). *Moral Leadership : Getting to the Heart of School Improvement*, San Francisco, Jossey-Bass Publications.
- Shoemaker, J. et H.W. Fraser (1981). « What principals can do : Some implications from studies of effective schooling », *Phi Delta Kappa*, 63(3), p. 178-182.
- Starratt, J.R. (1991). « Building an ethical school : A theory for practice in educational leadership », *Educational Administration Quarterly*, 27(2), p. 185-202.
- Steinboff, C. et R. Owens (1989). « The Organizational Culture Assessment Inventory : A metaphorical analysis in educational settings », *Journal of Educational Administration*, 27(3), p. 17-23.
- Symons, G.L. (1986). « La culture des organisations : une nouvelle perspective ou une mode des années 80 ? », dans G.L. Symons (dir.), *La culture des organisations*, Montréal, Institut québécois de la recherche communautaire, p. 21-37.
- Thévenet, M. (1984). « La culture d'entreprise en neuf questions », *Revue française de gestion*, 47/48, septembre-octobre, p. 7-20.
- Thévenet, M. (1986). *Audit de la culture d'entreprise*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Violette, M. (1991). *L'école... facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Wilkins, A.L. et W. Ouchi (1983). « Efficient cultures : Exploring the relationship between culture and organizational performance », *Administrative Science Quarterly*, 28, 3 septembre, p. 454-481.
- Zavalloni, M. (1986). « Identité, femmes et culture dans le sexe du pouvoir », dans N. Aubert, E. Enriquez et V. Gaulejac (dir.), Paris, Desclée de Brouwer, p. 361-375.

CHAPITRE

3

L'éducation relative  
à l'environnement  
pour vaincre l'exclusion  
des jeunes en difficulté

---

*Marc Boutet*  
*Université de Sherbrooke*  
*marc.boutet@usherbrooke.ca*

**RÉSUMÉ**

*Dans ce chapitre, l'auteur explore l'hypothèse d'un lien possible entre l'éducation relative à l'environnement et l'insertion sociale de jeunes victimes de l'exclusion scolaire. Le développement d'une citoyenneté environnementale est d'abord proposé comme intention centrale d'une éducation à l'environnement qui favorise l'insertion. Une étude exploratoire menée dans deux centres de formation en entreprise et récupération (CFER) auprès de jeunes en difficulté scolaire animant les caravanes de la récupération et de l'énergie est, par la suite, présentée. Les résultats permettent de tracer les grandes lignes d'un programme de recherche orienté vers une reconnaissance de l'importance pour l'école de développer la conscience environnementale des futurs citoyens pour vaincre l'exclusion sociale.*

L'école produit sa part d'exclus. Ces jeunes quittent le système scolaire, souvent sans y avoir acquis les compétences de base jugées nécessaires pour bien s'insérer dans la société. Ils s'y insèrent pourtant à leur façon et deviennent, malgré leur échec scolaire, des citoyens à part entière ayant à faire face comme tous les autres aux questions qui confrontent leur collectivité. Parmi ces questions, certaines sont de nature environnementale et concernent l'ensemble des citoyens, sans exception. Contrairement au système scolaire, le système socioenvironnemental ne peut pas vivre avec l'exclusion. Puisque chaque habitant d'un territoire a inévitablement un impact sur celui-ci, chacun peut et doit contribuer aux processus visant au maintien de l'équilibre du réseau humain-société-environnement sur ce territoire (Sauvé, 1999). La participation de tous est requise pour le succès de cet effort collectif.

L'engagement actif envers les enjeux environnementaux n'est toutefois pas très répandu dans nos sociétés occidentales. Ce non-engagement repose peut-être, comme le suggère Meirieu (2001), sur un rapport au monde comme objet plutôt que comme projet :

Un « monde objet », c'est un monde dans lequel l'univers est réduit à un magasin de marchandises offertes à notre concupiscence. Le « monde projet », pour l'enfant, c'est le monde trésor, espace de recherches, lieu où il va pouvoir exercer son inventivité, lieu où il n'est pas simplement en position de désirer et de consommer, mais de chercher, de travailler, de faire fonctionner son imagination, de trouver et de mettre ses trouvailles au service de tous. (p. 11-12)

Dans ce même texte, Meirieu affirme que l'éducation à l'environnement peut contribuer au passage d'un *monde objet* à un *monde projet* (p. 8) : « Tout cela se construit très tôt par des pratiques pédagogiques réfléchies qui permettent de sortir de ces situations où l'enfant est condamné au parasitisme et à la soumission, pour en faire quelqu'un qui soit partie prenante du monde » (p. 14).

Autrement dit, l'éducation environnementale favoriserait une meilleure insertion sociale des jeunes. Nous partageons cette hypothèse et nous voulons la démontrer dans le cadre d'un programme de recherche récemment amorcé par l'étude exploratoire que nous présentons dans ce chapitre.

L'étude a porté sur une activité d'éducation à l'environnement ayant cours dans les centres de formation en entreprise et récupération (CFER)<sup>1</sup> : les caravanes CFER. Celles-ci ont vu le jour en 1990 au CFER de Victoriaville,

---

1. Les CFER offrent un programme d'insertion sociale et professionnelle à des jeunes en fin de cheminement scolaire difficile. Ce programme comprend un volet scolaire bâti autour de cinq outils principaux : le journal, le cartable, le fichier orthographique, le

deux ans après la fondation de ce centre. Une caravane se compose de trois stands (trois panneaux mobiles sur lesquels sont affichées des informations et des images) présentant une problématique environnementale, les technologies qui y sont associées ainsi que les comportements souhaitables pour diminuer l'ampleur du problème. Ces stands font l'objet d'une communication entre un auditoire, en général formé d'élèves du primaire, et une équipe d'animation composée de trois ou quatre élèves d'un CFER et d'un ou deux enseignants responsables du dossier des caravanes pour ce CFER. Cette présentation publique dure environ 30 minutes au cours desquelles les élèves des CFER transmettent fidèlement de l'information qu'ils ont auparavant mémorisée, alors que les enseignants animateurs complètent cette information, notamment en répondant aux questions posées. En général, deux ou trois classes d'élèves du primaire assistent en même temps à la présentation. La première caravane conçue porte sur la problématique de la réduction, du réemploi et du recyclage des déchets. Elle se nomme *caravane de la récupération* ; 18 CFER la présentent dans leurs régions respectives. Une autre caravane met l'accent sur l'économie d'énergie ; c'est la *caravane de l'énergie*, présentée par neuf CFER. Une troisième caravane, portant sur le thème de la conservation de l'eau, est actuellement en préparation<sup>2</sup>.

Afin d'établir si la participation d'élèves exclus (comme l'ont été ceux des CFER avant leur arrivée dans le programme) à des activités d'éducation à l'environnement favorise leur insertion sociale, nous nous appuyons sur le concept de citoyenneté environnementale, que nous considérons comme le fondement de l'intervention éducative en environnement. À nos yeux, un citoyen engagé envers l'environnement est une personne mieux insérée socialement. Nous précisons notre pensée à ce sujet dans la première partie du chapitre construite autour du concept de citoyenneté environnementale, d'abord pour en clarifier le contexte d'apparition, puis pour le traduire en objet didactique pouvant fonder une action éducative. Une vue d'ensemble du programme de recherche visant à démontrer à plus long terme un lien entre éducation à l'environnement et insertion sociale complète cette partie.

---

dossier de l'élève et les situations de promotion du développement durable (caravanes). Il comprend également un volet de formation à l'emploi, se déroulant dans des entreprises qui contribuent au développement durable, entreprises annexées à l'école. Dix-neuf établissements offrent le programme et constituent le Réseau québécois des CFER.

2. Pour plus d'information sur les caravanes, voir le chapitre « Les CFER au service des 3R : sur les traces des caravanes » que nous avons écrit pour un collectif à paraître aux Éditions du CRP, *Les centres de formation en entreprise et récupération pour une pédagogie émancipatrice*, dans la collection « Adaptation scolaire », sous la direction de Nadia Rousseau.

La seconde partie du chapitre est consacrée à la présentation des objectifs, de la méthodologie et des résultats de l'étude exploratoire, qui, signalons-le, ne représente que le premier pas d'un tel programme de recherche.

## **1. LA CITOYENNETÉ ENVIRONNEMENTALE : UN CONCEPT CENTRAL POUR L'ERE**

La prise de conscience par l'humanité de la limite des ressources planétaires et de la fragilité des systèmes biologiques supportant la vie est relativement récente. Avant 1970, les porte-parole de ces préoccupations passaient pour des alarmistes. Depuis la conférence des Nations Unies sur l'environnement humain tenue à Stockholm en 1972, ces préoccupations ont été progressivement partagées par un nombre de plus en plus élevé de personnes, quelques accidents écologiques majeurs y ayant fortement contribué. Dès ses débuts, le débat international sur les problèmes environnementaux a posé l'éducation comme élément de solution à ces problèmes. À Stockholm, les participants ont recommandé la mise sur pied d'un programme international d'éducation environnementale (PIEE), sous la responsabilité de l'UNESCO et du Programme des Nations Unies pour l'environnement (PNUE). En 1976 à Belgrade, puis en 1977 à Tbilissi, les participants ont donné un cadre explicite à ce nouveau mouvement éducatif en formulant des buts, des objectifs, des principes pédagogiques et de nombreuses recommandations (Unesco, 1980) pour la mise en œuvre de programmes dits d'éducation relative à l'environnement<sup>3</sup>.

Le concept de développement durable, déjà présent à Stockholm sous l'appellation d'écodéveloppement, a pris plus d'importance que celui d'environnement humain à partir des travaux de la Commission mondiale de l'environnement et du développement créée par l'ONU en 1984 et dirigée par la ministre de l'Environnement de la Norvège. Par ce concept on cherche à réconcilier environnement et développement en suggérant que la protection de l'environnement ne s'oppose pas à toute forme de développement économique, mais doit plutôt s'inscrire dans un développement qui ne compromet pas l'avenir. Que l'on traduise l'expression originale anglaise *sustainable development* par l'expression française *développement durable*,

---

3. D'où l'utilisation de l'acronyme ERE pour désigner ce que Sauvé (1994) définit non pas comme un nouvel objet d'étude, mais plutôt comme une nouvelle dimension de l'éducation.

*soutenable* ou *viable*, l'idée centrale, véhiculée par le rapport de la commission Brundtland et qui a soutenu par la suite le Sommet de la Terre à Rio en 1992, de même que le récent Sommet mondial du développement durable tenu à Johannesburg, est la suivante : l'humanité doit inventer une croissance qui ne compromet pas l'état futur de l'environnement planétaire et savoir satisfaire les besoins du présent sans enlever la possibilité aux générations futures de satisfaire les leurs. Même si plusieurs observateurs estiment que la place accordée à l'éducation a été insuffisante à Johannesburg, moins grande qu'à Rio par exemple, il n'en demeure pas moins que l'éducation est reconnue pour permettre de relever ce défi posé à l'humanité d'instaurer un développement durable.

L'éducation relative à l'environnement mise en œuvre dans les années 1970 et l'éducation au développement durable qui a pris de plus en plus de place depuis la fin des années 1980 s'appuient-elles sur les mêmes valeurs ? Sont-elles orientées vers les mêmes buts éducatifs ? De nombreux débats existent à ce sujet (Jickling et Spork, 1997 ; Sauvé, 2002), débats qui risquent d'être vains s'ils ne portent que sur les intentions globales suggérées par ces deux appellations. Ainsi, on pourra reprocher aux tenants d'une éducation relative à l'environnement de trop insister sur la résolution des problèmes environnementaux en proposant un retour à des valeurs pré-industrielles sur lesquelles on peut difficilement fonder l'activité économique nécessaire à la satisfaction des besoins actuels de six milliards d'humains. Par ailleurs, on pourra accuser les tenants d'une éducation au développement durable de ne pas remettre en question la source même de la dégradation environnementale, en s'accrochant à l'illusion de la solution technologique, scientifiquement produite, écologiquement viable et économiquement rentable. Ces procès d'intention apportent peu à la compréhension des enjeux éducatifs liés aux questions d'environnement et de développement ; de plus, ils créent d'inutiles barrières, à nos yeux plus idéologiques et sémantiques que conceptuelles<sup>4</sup>.

---

4. Malgré des connotations et une évolution différentes, nous considérons comme équivalentes les expressions *éducation relative à l'environnement*, *éducation pour un développement durable* et celle plus récente d'*éducation pour un avenir viable*. L'expression *éducation relative à l'environnement* a été la première et la plus utilisée dans les années 1970 et 1980. L'expression *éducation pour un développement durable* est présentement la plus utilisée. En fait, nous préférons celle d'*éducation pour un avenir viable*, car elle ne pose pas a priori, comme peut sembler le faire la précédente, le développement économique comme moteur des relations futures des êtres humains entre eux et avec l'environnement naturel ; par ailleurs, elle a l'avantage, par rapport à l'expression *éducation relative à l'environnement*, d'être résolument tournée vers le futur de ces relations. Cependant, ces débats sémantiques sont éloignés de notre préoccupation centrale de recherche et nous avons plutôt défini l'objet de formation visé par les programmes éducatifs que nous souhaitons étudier autour du concept de *citoyenneté environnementale*.

Poser le développement d'une citoyenneté environnementale comme intention éducative centrale liée à ces questions permet de surmonter ces obstacles, en précisant des objets spécifiques d'enseignement-apprentissage. Par exemple, voici comment Hungerford et Volk (1990) définissent le citoyen responsable à l'égard de l'environnement à la suite de leurs travaux qui ont rassemblé et synthétisé de nombreuses recherches publiées autour de la thématique du comportement civique responsable : il s'agit d'une personne qui fait preuve de sensibilité à l'environnement et aux problèmes associés, qui possède une compréhension de base de l'environnement et de ses problèmes, qui démontre des sentiments d'intérêt pour l'environnement et une motivation à participer de façon active à sa protection et qui s'implique activement à tous les niveaux dans la résolution des problèmes environnementaux.

À partir de précisions comme celles-là, le débat axiologique, qui cherche à établir la valeur des propositions éducatives par une discussion sur leurs intentions, peut être transformé en démarche de recherche s'appliquant, dans la perspective pragmatique proposée par Dewey (Deledalle, 1967), à juger de la valeur d'une idée à ses conséquences. En somme, à travers le concept de citoyenneté environnementale, nous établissons des repères qui aident à déterminer l'impact réel d'actions éducatives favorisant l'engagement citoyen (que nous reconnaissons comme un facteur d'insertion sociale) des élèves exclus. En ce sens, c'est un concept central.

### **1.1. LA CITOYENNETÉ ENVIRONNEMENTALE : L'OBJET D'UN APPRENTISSAGE**

L'expression de citoyenneté environnementale est la traduction de l'expression anglaise *environmental citizenship* utilisée notamment par Environnement Canada pour désigner la responsabilité particulière de l'être humain par rapport à son environnement. Elle reflète ce que Leopold (1949) nommait une position éthique situant l'humain comme un citoyen et non comme un propriétaire des habitats naturels. Enfin, elle met en lumière les aspects démocratiques plutôt que les aspects économiques du rapport de l'humain aux ressources qui l'entourent, insistant plus sur le rapport de participation collective à leur utilisation que sur le rapport individuel de consommation.

Comment ces énoncés généraux au sujet de la citoyenneté peuvent-ils être traduits dans un langage plus didactique permettant de mieux cerner des objets d'apprentissage spécifiques ? De nombreuses personnes ou groupes, souvent dans une perspective beaucoup plus militante et politique qu'éducative, tentent à leur façon de le faire, en mettant sur pied des activités ayant pour objet de prévenir des situations jugées problématiques

pour l'environnement ou d'y remédier. Cependant, ces objets d'apprentissage qui ont à première vue un sens clair ont tendance à s'obscurcir lorsqu'on les considère attentivement. En effet, enseigner la prévention et la résolution de problèmes environnementaux suppose que l'on a une bonne idée de leur nature, de leurs causes ainsi que des stratégies à adopter pour les résoudre. Or, la plupart des problèmes environnementaux sont d'une complexité telle (Bader, 1994) que ces préalables sont rarement accessibles. Comment prétendre enseigner à les prévenir et à les résoudre alors que très souvent on n'arrive même pas à les poser ? Le dilemme est de taille :

- Ou bien on pose le problème d'une façon simplifiée, ce qui risque d'introduire des données factuelles incomplètes dans le débat ainsi que de faire place à des jugements de valeur non fondés ;
- Ou bien on s'applique à poser le problème d'une façon scientifiquement rigoureuse, mais le confinant aux limites d'une discipline pour, en quelque sorte, le décortiquer (par exemple, étudier le problème des pluies acides sous le seul angle de l'ichtyologie) ;
- Ou bien on le pose dans toute sa complexité et on se retrouve alors sur un terrain interdisciplinaire, intersubjectif et politique où se croisent tellement de savoirs, qu'enseigner la prévention et la résolution d'un problème environnemental devient une tâche démesurée.

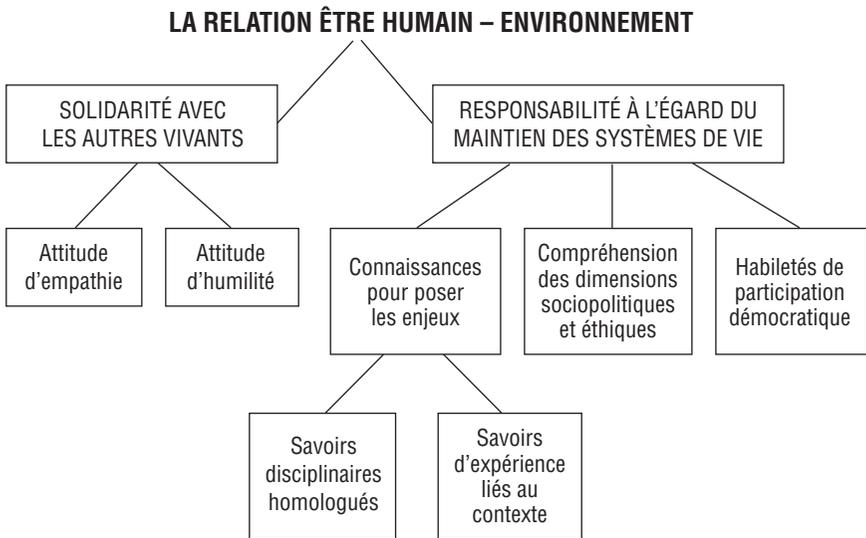
En somme, affirmer que l'objet d'un programme éducatif orienté vers le développement de la citoyenneté environnementale est l'augmentation de la capacité de prévention et de résolution de problèmes environnementaux ne nous semble pas être une piste éducative clairement définissable.

En fait, ces problèmes sont des manifestations d'une problématique plus profonde et plus constante dans l'histoire de l'humanité, soit celle de la nature de la relation que l'homme entretient avec ce qui est autre qu'humain sur la planète. Nous rejoignons ainsi une idée assez largement répandue dans le domaine de l'ERE, en affirmant que son objet spécifique, c'est la relation homme-environnement. Sauvé (1994), après un vaste et complet tour d'horizon, en arrive d'ailleurs à cette conclusion, confirmant ainsi la prise de position de Harvey (1976) énoncée il y a plus de vingt ans au terme de sa recherche visant à définir le schéma conceptuel de l'ERE.

L'apprentissage d'une relation harmonieuse avec la Terre passe certes par de nombreuses disciplines, mais il ne se réduit pas à la juxtaposition de connaissances disciplinaires. La relation homme-environnement est un objet spécifique, interdisciplinaire. Que doivent donc apprendre les citoyens du XXI<sup>e</sup> siècle pour développer une relation durable, viable avec l'environnement naturel ? Le schéma qui suit illustre la définition de cet objet que

nous avons développée à l'occasion de nos travaux de doctorat (Boutet, 2000). Elle s'appuie sur une revue de littérature concernant la relation humain-environnement naturel (Bateson, 1988 ; Berman, 1981 ; Carson, 1956 ; Gruen et Jamieson (1994) ; Lachapelle et Bourque, 1973 ; Larrère, 1997 ; Lenoble, 1969 ; Lovelock, 1990 ; Storm, 1972 ; Van Matre, 1990 ; Vézina, 1993 ; Viard, 1981).

FIGURE 1  
Schéma de l'objet didactique de l'éducation relative  
à l'environnement



Les deux rectangles situés au premier niveau du schéma correspondent aux deux grands types de relations devant faire l'objet d'un apprentissage nouveau, qui dépasse les disciplines et qui est devenu nécessaire par l'éloignement sans précédent des citoyens par rapport aux systèmes naturels de vie.

- 1) Il y a d'abord une relation de solidarité avec les autres êtres vivants (rectangle de gauche) par laquelle l'être humain se sent non pas maître et possesseur du monde, mais plutôt comme en faisant solidairement partie ; ce sentiment de continuité se fonde essentiellement sur le développement des attitudes d'empathie et

d'humilité (deuxième niveau, sous le rectangle de gauche) qui permettent l'appréciation que l'être humain doit avoir à l'égard des êtres vivants avec qui il partage cette planète.

- 2) Il y a aussi une relation de responsabilité (rectangle de droite au premier niveau du schéma) à l'égard du maintien de ces systèmes de vie, par laquelle l'être humain se reconnaît et assume un rôle particulier, lui qui ajoute de la conscience à la biosphère et qui est capable de compassion. Le deuxième niveau de cette section droite du schéma illustre que l'établissement de cette relation passe par :
- le développement de connaissances pour poser les enjeux environnementaux dans toute leur envergure (le troisième niveau rappelle que l'apprenant doit puiser autant aux savoirs disciplinaires homologués qu'aux savoirs d'expérience liés aux contextes pour construire ces connaissances) ;
  - la compréhension des dimensions sociopolitiques et éthiques des enjeux, c'est-à-dire de ce qui est sous-jacent aux atteintes portées aux milieux bio-géo-physiques ;
  - l'exercice d'habiletés de participation démocratique, puisqu'un enjeu environnemental touche toujours plusieurs personnes et exige une concertation de leurs actions.

Ce schéma permet donc de préciser d'une façon opérationnelle l'objet du développement d'une citoyenneté environnementale : c'est le *développement d'une double relation, de solidarité et de responsabilité, entre des êtres humains et leur environnement naturel.*

## **1.2. LE DÉVELOPPEMENT DE LA CITOYENNETÉ ENVIRONNEMENTALE**

La liste des contenus de savoirs constitutifs d'une citoyenneté environnementale ne suffit pas pour nous permettre de mesurer l'impact d'activités d'éducation environnementale sur l'appropriation de ces contenus par les personnes en apprentissage, de même que sur leur insertion sociale. Il faut en dégager des intentions éducatives plus précises dont on pourra évaluer l'atteinte. À cette fin, nous avons regroupé l'ensemble des objets d'enseignement-apprentissage précisés plus haut (figure 1) autour de quatre intentions de formation correspondant aux composantes importantes et reconnues du développement d'une citoyenneté environnementale (Bowers, 2001 ; Brinn, 1996 ; Cohen, 1989 ; Engle et Ochoa, 1986 ; Greene, 1997 ; Hungerford et Volk, 1990 ; Ninacs, 1995 ; Peters, 2000 ; Roth, 1991) :

- le développement d'une sensibilité à l'égard du milieu naturel, sensibilité qui est à la source d'un engagement durable pour la protection de l'environnement ;
- la conscience de son pouvoir d'action (*empowerment*), indispensable pour entreprendre et soutenir une action engagée ;
- l'exercice d'un esprit critique, qui permet de saisir les enjeux sociopolitiques et éthiques liés à toute action environnementale ;
- l'acquisition d'habiletés de participation démocratique qui permettent d'agir avec les autres.

La première intention soutient le développement de ce que nous avons nommé la *relation de solidarité* dans la figure 1. Les trois autres intentions désignent ce dont une personne a besoin pour développer la *relation de responsabilité*. Cette précision de quatre grands objectifs d'une éducation à l'environnement orientée vers le développement d'une citoyenneté environnementale permet de mieux cerner l'impact réel des nombreux programmes existants et de les comparer.

Une telle évaluation doit, de plus, tenir compte de l'approche pédagogique choisie pour favoriser le parcours d'apprentissage. Ainsi, une approche behavioriste traditionnelle de modification de comportements, mettant en évidence les conséquences négatives associées au maintien des comportements qui ont conduit aux situations problématiques actuelles et cherchant à entraîner les gens vers l'adoption de comportements souhaitables, s'évalue en fonction de résultats attendus et préalablement déterminés. Cela suppose que les solutions aux problèmes sont connues et que le principal défi des éducateurs est de faire en sorte que les apprenants les adoptent.

Une autre approche, à nos yeux plus respectueuse de la complexité et de l'instabilité des situations environnementales ainsi que de leur incontournable mise en contexte, est celle de centrer l'intervention éducative sur les processus mis en place pour que les individus et les communautés apprécient, comprennent et agissent sur l'environnement, tout en exerçant un regard critique sur ce qui est fait (Wals et van der Leij, 1997). La mise en place de modalités de prise en charge, par les populations habitant un territoire, de leur destinée environnementale devient ainsi la principale préoccupation éducative plutôt que l'imposition à ces populations de solutions toutes faites qui sont bien souvent incomplètes et temporaires, pour ne pas dire qu'elles servent les intérêts de groupes minoritaires.

On comprendra que l'évaluation de l'impact de programmes éducatifs pour l'environnement et le développement durable se fera de façon bien différente selon que l'on adopte l'une ou l'autre approche. Dans le cadre du programme de recherche que nous entreprenons, notre choix est de faire porter l'évaluation sur la qualité du processus plutôt que sur les résultats d'interventions d'embrigadement individuel fondé sur des informations scientifiques réductrices (Hungerford, 1996). Une évaluation du processus proposé par des activités d'éducation à l'environnement permet d'apprécier la viabilité des solutions construites dans le débat collectif critique par opposition à une évaluation du degré d'atteinte de standards imposés et prédéfinis qui, souvent, n'apprécie que la conformité imposée de l'extérieur.

Ayant cerné des objets d'apprentissage et choisi de mettre l'accent sur le processus, il nous est possible de soumettre à l'évaluation plusieurs activités d'éducation à l'environnement. C'est pourquoi nous parlons d'un programme de recherche, appliquant à diverses activités une même démarche d'évaluation instrumentée, comportant : des entrevues individuelles et de groupes restreints, des observations directes d'activités et des questionnaires remplis à la fois par les concepteurs, par les animateurs et par les participants de ces activités. Ce n'est qu'à partir d'un ensemble d'études que les analyses statistiques pourront atteindre un plus grand degré de stabilité et que les analyses qualitatives pourront être nuancées. C'est seulement alors que l'hypothèse d'un lien significatif entre le développement d'une citoyenneté environnementale par l'éducation relative à l'environnement et l'insertion sociale des jeunes pourra être confirmée.

Pour l'instant, nous ne pouvons décrire que les résultats de la première de cette série de recherches. Il s'agit d'une recherche exploratoire qui a servi à opérationnaliser le concept de citoyenneté environnementale, à raffiner une méthodologie et à dégager les paramètres d'une démarche d'évaluation complète applicable à divers contextes.

## **2. DÉVELOPPEMENT DE LA CITOYENNETÉ ENVIRONNEMENTALE : RECHERCHE EXPLORATOIRE**

Comme nous l'avons déjà écrit, cette recherche avait pour objet les caravanes CFER. Elle visait à comprendre cette activité en tenant compte des points de vue des principaux acteurs : les élèves des CFER, les élèves d'écoles visitées par les caravanes et les adultes responsables de l'animation.

Cette compréhension s'est construite autour de quatre conséquences présumées des caravanes<sup>5</sup> :

- le développement d'un sentiment de pouvoir agir sur les questions de récupération de déchets et de consommation d'énergie ;
- le développement d'un esprit critique envers ces questions ;
- le développement d'habiletés de participation démocratique pour prendre part aux débats sociaux entourant ces questions ;
- le développement d'une sensibilité à l'égard du milieu naturel, comme attitude fondamentale favorisant un engagement vis-à-vis de ces questions.

Deux CFER ont participé à la recherche. Pour chacun d'eux, deux présentations ont été observées par les chercheurs<sup>6</sup>. L'une de ces présentations s'est déroulée dans le local de classe d'un des CFER, car elle faisait partie de la période d'entraînement préalable aux sorties dans les écoles ; les trois autres présentations ont été observées dans trois écoles primaires différentes. Au total, trois présentations portaient sur la caravane de la récupération et une portait sur la caravane de l'énergie.

## **2.1. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE**

En plus de l'enregistrement audio et vidéo de quatre présentations, des entrevues avec les professeurs des CFER responsables de chaque caravane ont été réalisées au début et à la fin de la recherche. Trois professeurs ont été ainsi rencontrés, individuellement ou à deux. Des entrevues avec huit élèves des CFER qui ont présenté la caravane ont également été menées ; chacune des deux entrevues s'est déroulée en sous-groupe de quatre. De plus, des groupes d'élèves ayant assisté aux présentations ont été interviewés collectivement : un groupe du préscolaire, deux groupes de troisième année, deux groupes de sixième année, un groupe formé d'élèves du

---

5. Ces conséquences présumées ont été formulées par nous en cohérence avec la définition du concept de citoyenneté environnementale présentée précédemment. Dans les documents du Réseau québécois des CFER, les formulations suivantes sont plutôt utilisées pour décrire les objectifs poursuivis :

- par l'organisation de CFER en général : former des personnes autonomes, des citoyens engagés et des travailleurs productifs ;
- par l'activité des caravanes en particulier : développer l'estime de soi des élèves des CFER et sensibiliser un public scolaire à l'importance de la récupération et de la conservation de l'énergie.

6. Nous voulons ici souligner le travail de madame Sonia Dumoulin, directrice du Centre de recherche et d'éducation à l'environnement régional (CRÉER) de Victoriaville, qui nous a assistés dans cette recherche.

préscolaire et d'élèves de troisième année, de même qu'un groupe formé d'élèves de la troisième à la sixième année. Enfin, deux entrevues ont été conduites avec la personne responsable du programme des caravanes pour l'ensemble du Réseau québécois des CFER.

Les propos enregistrés lors des présentations et des entrevues ont été transcrits. Ces transcriptions constituent la plus grande partie du corpus de données qui ont été recueillies. Des notes d'observation participante prises par les chercheurs, de même que les textes officiels qui accompagnent les caravanes (textes que les élèves présentateurs mémorisent), ont complété l'ensemble des données soumises à l'analyse.

L'analyse a été faite à partir de grilles d'analyse prédéfinies, différentes selon les sources analysées et les objectifs de recherche poursuivis.

- Les textes accompagnant chaque caravane ainsi que les propos supplémentaires tenus par les animateurs enseignants lors des présentations<sup>7</sup> ont servi à analyser le contenu du message véhiculé par les caravanes. Les unités textuelles ont été ainsi classées sous l'une ou l'autre des catégories suivantes :

TABLEAU 1  
Unités textuelles selon des catégories

<b>Message informatif</b>	Exact	Inexact	Complet	Incomplet	Simplificateur	Complexe	Bien imagé	Mal imagé
<b>Message interrogatif</b>	Inclut la réponse dans la question.		Suscite un questionnement de l'auditeur.					
<b>Message incitatif</b>	Propose un changement de comportement.		Suggère des actions possibles.		Sert une morale.			

- Les propos tenus par les élèves des CFER en entrevue ont été analysés pour tenter de cerner l'impact que leur participation à la caravane a sur eux, à partir des catégories suivantes :

7. Signalons que les élèves animateurs observés n'ont jamais ajouté d'autres propos que ceux mémorisés et n'ont jamais non plus répondu à une question de l'auditoire.

TABLEAU 2  
Impact sur les élèves des CFER

Satisfaction personnelle	Insatisfaction personnelle
Pratique quotidienne de la récupération ou de l'économie d'énergie	Impact perçu auprès de la clientèle visitée
Aspects de la caravane à améliorer	

- Les propos tenus par les élèves des écoles visitées par les caravanes ont été analysés en vue de connaître leur perception générale de l'impact que le passage de la caravane a eu sur eux, en les classant selon les catégories suivantes :

TABLEAU 3  
Perception générale de l'impact par les élèves

Appréciation de la qualité de la présentation (texte et matériel)	Appréciation de la qualité de l'animation
Compréhension du message transmis par la caravane	Suggestions d'améliorations possibles
Impact prévu sur leurs habitudes de vie	

- Les propos tenus par les enseignants animateurs et par le responsable du Réseau ont servi à dégager les conceptions éducatives qui sous-tendent l'activité des caravanes, à partir de leur répartition sous l'une ou l'autre des catégories suivantes :

TABLEAU 4  
Conceptions éducatives des enseignants animateurs

Satisfaction personnelle	Insatisfaction personnelle
Impact perçu sur les élèves des CFER	Impact perçu sur les élèves des écoles visitées
Pratique quotidienne de la récupération ou de l'économie d'énergie	Perception du rôle des caravanes dans le monde des 3R au Québec
Aspects de la caravane à améliorer	

Les notes d'observation participante ont également été classées dans l'une ou l'autre de ces catégories. Après avoir effectué ce classement des unités de sens, nous avons procédé à divers comptages et regroupements (Miles et Huberman, 1994) permettant de faire ressortir les principales perspectives des acteurs.

## 2.2. RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

Nous présentons d'abord les principaux résultats<sup>8</sup> qui se dégagent de chacune des quatre grilles d'analyse utilisées. Par la suite, nous interprétons ces résultats en fonction des quatre composantes préalablement établies d'une citoyenneté environnementale.

La grille que nous avons utilisée pour analyser le contenu des textes officiels accompagnant les caravanes (il s'agit du texte mémorisé par les élèves présentateurs) ainsi que les propos ajoutés par les professeurs animateurs lors des présentations auxquelles nous avons assisté a révélé que la plupart des informations transmises sont exactes. Les images contenues dans les textes (p. ex., *Un lieu d'enfouissement fonctionne comme une cafetière*) sont pertinentes et soutiennent bien la transmission d'un message clair. Par ailleurs, nous avons repéré plusieurs possibilités de rendre l'information plus complète et plus complexe qui pourraient être exploitées mais qui ne le sont pas présentement. L'orientation générale des présentations est la transmission d'informations. En effet, peu de questions sont posées à l'auditoire et peu de propos sont de nature incitative. Les rares propos incitatifs portent surtout sur des suggestions de gestes qui peuvent être posés pour la récupération et l'économie d'énergie. Il y a peu de place pour les réactions de l'auditoire, qui est placé en situation de réception passive d'un message.

La grille d'analyse des propos tenus par les élèves des CFER présentateurs des caravanes lors des entrevues organisées avec eux en petits groupes a d'abord confirmé que cette activité est l'une de celles qu'ils préfèrent dans l'ensemble de leur programme de formation au CFER. Leur satisfaction est liée autant au format (visiter des écoles, dîner au restaurant) qu'à la mission (diffuser un message et convaincre). Selon eux, leurs principaux apprentissages sont liés à leur participation à ces présentations, obligeant l'acquisition d'un vocabulaire élargi et la compréhension de divers procédés de fabrication (du plastique, du verre, etc.). Tous disent avoir transféré dans leur vie quotidienne les suggestions d'action qu'ils soumettent aux élèves visités. De plus, ils affirment vouloir continuer à le faire après avoir quitté le CFER. Ils disent percevoir également un impact réel de leur présentation auprès des élèves visés. Enfin, les élèves présentateurs n'expriment aucune critique par rapport à la formule des caravanes, au message véhiculé ou à la situation sociale relative à la récupération ou à l'économie d'énergie. À leurs yeux, le message des caravanes est suffisant, complet et n'a pas à être amélioré.

---

8. Les résultats détaillés ont fait l'objet d'une présentation sur affiche (Boutet, 2002) au congrès du Réseau québécois des CFER tenu à Drummondville les 12 et 13 juin 2002.

La grille d'analyse du contenu des discussions animées auprès des groupes d'élèves rencontrés immédiatement après la présentation des caravanes a mis en lumière que le passage des caravanes est très largement apprécié par une grande majorité. Les élèves disent avoir appris de nouvelles choses grâce à la présentation des caravanes, mais sont incapables d'exprimer très clairement ces nouvelles connaissances. Il est d'ailleurs souhaité que plusieurs expressions utilisées en cours de présentation soient mieux expliquées au moment où elles sont introduites. Les aspects liés aux catastrophes naturelles sont ceux qui frappent et tracassent le plus les élèves. Leur compréhension des phénomènes climatiques est cependant limitée et se réduit à quelques images-chocs. Plusieurs intentions de modifier des habitudes de vie sont exprimées à la suite du passage des caravanes ; l'utilisation d'un bac de récupération et la fabrication de compost sont les suggestions d'action les plus retenues ; la diminution du temps d'écoute de la télévision à 15 minutes par jour est la suggestion à l'égard de laquelle on exprime le plus de résistance. Au sujet de la forme générale de la présentation, les élèves des écoles visitées expriment d'abord l'opinion que la présentation visuelle des stands et les illustrations qui les accompagnent sont très satisfaisantes. Plusieurs ont, par ailleurs, exprimé le souhait de voir les objets plus longtemps et de plus près. Ils apprécient l'effort fourni et le défi relevé par les élèves présentateurs. Le reproche qu'on adresse le plus souvent à ces derniers est celui de parler trop vite et de façon trop monotone. On n'apprécie pas non plus lorsque l'animateur adulte corrige trop souvent les propos des élèves présentateurs. Enfin, une proposition revient souvent : celle de créer une caravane qui s'adresserait spécifiquement aux adultes, car aux yeux des élèves ce sont eux qui ont un réel pouvoir d'agir.

La grille d'analyse des propos tenus par les responsables des caravanes lors d'entrevues révèle que le rôle primordial qu'ils reconnaissent à cette activité pour les élèves des CFER eux-mêmes est celui d'être une source de valorisation personnelle et de développement d'une plus grande estime d'eux-mêmes. Ils considèrent aussi que cette activité contribue, à des degrés variables selon les individus, à l'apprentissage de la lecture et de l'expression orale ainsi qu'au développement de la capacité de mémorisation et d'un sentiment d'appartenance au CFER. Ils croient de plus qu'elle leur inculque une valeur environnementale importante, celle de l'économie des ressources. En ce qui a trait aux connaissances environnementales, ils disent ne pas vouloir aller trop loin dans les explications techniques et se satisfaire de diffuser un message de sensibilisation simple et concret ; d'ailleurs, ils notent que lors de la préparation immédiate d'une présentation, l'accent est presque exclusivement placé sur la qualité formelle de la présentation, le contenu du message étant peu discuté. Globalement, parmi les trois principaux objectifs poursuivis par le programme CFER, à savoir l'autonomie, l'engagement citoyen et le travail productif, celui de l'engagement citoyen

par l'ouverture à des réalités sociales est, selon eux, le plus touché par la participation des élèves du CFER à la présentation publique d'une caravane. Quant aux élèves des classes visitées, les responsables croient qu'ils sont sensibilisés, sans plus, et que le passage de la caravane ne modifie pas vraiment leurs habitudes de vie.

À la lumière des résultats de ces analyses, et avec toute la prudence avec laquelle il convient d'aborder une étude exploratoire portant sur un échantillon très limité, nous suggérons maintenant quelques **interprétations** qui demandent certes à être confirmées par des travaux subséquents. Soulignons d'abord que l'activité des caravanes CFER de la récupération et de l'énergie dans sa forme actuelle contribue surtout, parmi les quatre conséquences attendues, au développement d'un **sentiment de pouvoir agir** (*empowerment*) par rapport aux enjeux de la récupération et de l'économie d'énergie. L'impact en ce sens n'est perceptible que chez les élèves présentateurs de CFER et ne l'est pas vraiment chez les élèves visités par la caravane ; ce qui n'est pas surprenant, compte tenu de la brièveté de leur contact avec le message véhiculé et de la position plutôt passive dans laquelle ils se retrouvent. Les élèves présentateurs consacrent beaucoup de temps et d'énergie aux caravanes ; leurs sorties publiques sont longuement préparées et ils doivent les mériter. Ils acquièrent de l'assurance et prennent conscience de leur capacité à exercer une influence sur d'autres, grâce aux réactions très positives qui leur sont exprimées pendant et après leurs présentations. De plus, le fait de transmettre publiquement un message pour l'environnement semble les lier aux causes qu'ils défendent, du moins si l'on se fie à l'expression de leur désir d'engagement futur.

Quant à l'exercice d'un esprit critique, ni les élèves des CFER ni les responsables ne semblent croire que c'est possible de le développer à l'intérieur de cette activité. On affirme que l'effort de mémoriser et de transmettre de l'information est déjà suffisant pour les élèves des CFER. Pour les élèves des écoles visitées, on se limite à une intention de sensibilisation et d'information. Malgré la qualité du message diffusé, un danger existe d'une simplification excessive et d'une mobilisation fondée sur des slogans plutôt que sur une démarche réflexive. L'engagement citoyen durable doit pouvoir s'appuyer sur une telle réflexion.

Le souci de développer des habiletés de participation démocratique devrait se manifester par une préparation et une présentation plus interactives, faisant davantage place aux points de vue des élèves des CFER et des élèves des écoles visitées. Cette dimension n'est pas exploitée pour l'instant. La dynamique fondamentale de communication est celle de la transmission d'un message et non celle de l'intercompréhension. La richesse de la mise en situation offerte par les stands ouvre pourtant la porte à de

nombreux débats et échanges au cours desquels des doutes et non seulement des certitudes peuvent s'exprimer ; aussi, des solutions coconstruites et non seulement imposées peuvent être proposées.

Enfin, le lien entre l'activité des caravanes et le développement d'une sensibilité au milieu naturel n'est pas du tout explicite. Même si les élèves des CFER interrogés semblent tous pouvoir apprécier et vouloir protéger la nature, très peu de références y sont faites, que ce soit à la phase préparatoire, dans le message officiel ou dans les propos des professeurs animateurs.

En résumé, l'activité Caravanes CFER de la récupération et de l'énergie semble principalement développer une des quatre composantes d'une citoyenneté environnementale. Elle pourrait cependant offrir de nombreuses occasions de développer les autres. Le format actuel doit être modifié à cette fin. Même dans ses limites actuelles, il faut cependant reconnaître que l'activité favorise déjà l'insertion des jeunes exclus qui deviennent responsables de la présenter ; ils y acquièrent surtout une plus grande assurance tout en s'engageant envers des causes qui concernent toute leur collectivité.

## **CONCLUSION**

Les étudiants et les étudiantes des CFER s'inséreront-ils plus ou moins facilement en société selon qu'ils auront participé ou non à l'animation d'une caravane ? Le contenu environnemental des caravanes a-t-il une incidence sur leur insertion sociale ? Les élèves des classes visitées transfèrent-ils dans leurs habitudes de vie quotidienne les suggestions faites par les caravanes ? Seront-ils de bons citoyens environnementaux, engagés dans leur société grâce à la caravane ? De façon générale, l'éducation relative à l'environnement contribue-t-elle à l'insertion sociale des personnes ?

Ayant maintenant mieux compris les divers aspects de l'activité Caravanes CFER ainsi que les perspectives des acteurs concernés, nous sommes en mesure de pousser un peu plus loin notre effort de répondre à de telles questions. D'une part, pour les CFER, nous prévoyons approfondir la démarche de recherche de trois façons :

- par l'évaluation instrumentée de l'activité Caravanes CFER au niveau de l'ensemble du Réseau québécois des CFER, il sera possible de tracer un portrait complet de l'impact des caravanes dans le cadre d'une recherche évaluative. Les premières interprétations que nous formulons ici pourront être confirmées ou infirmées par ces données provenant d'un échantillon beaucoup plus large ;

- par l'étude des possibilités de prolongement en classe qu'offre l'activité, pour l'amorce de projets significatifs par les élèves des écoles visitées. Cela pourra se faire dans le cadre d'une recherche-formation à laquelle participeront des responsables de l'animation des caravanes et des enseignants d'écoles visitées ;
- par la prise en compte d'autres aspects de la vie dans les CFER du point de vue de leur impact sur le développement, chez les élèves des CFER, d'une citoyenneté environnementale visant un avenir viable. Les caravanes sont un moyen important, certes, mais pas le seul utilisé dans les CFER pour atteindre de tels objectifs. Une recherche descriptive permettra de mieux circonscrire en quoi l'ensemble de l'organisation scolaire des CFER y contribue.

D'autre part, en élargissant la démarche à d'autres activités et programmes d'éducation relative à l'environnement, nous souhaitons être en mesure d'établir des points de comparaison entre eux quant à leur plus ou moins grand impact sur les quatre composantes d'une citoyenneté environnementale.

Si de tels programmes favorisent, comme nous le supposons, l'insertion sociale par le développement d'une relation de solidarité et de responsabilité à l'égard de l'environnement, la place de l'éducation relative à l'environnement dans le parcours scolaire des futurs citoyens devient encore plus justifiée<sup>9</sup>, non seulement pour surmonter les multiples barrières entre les savoirs disciplinaires au profit d'une compréhension intégrée des interrelations socio-bio-physiques, mais aussi, et surtout, pour franchir cette barrière sociale, entièrement créée par l'être humain, celle qui crée des exclus, et au-delà de laquelle chaque individu peut apporter sa contribution.

---

9. Comme beaucoup d'éducateurs préoccupés par le développement d'une citoyenneté environnementale, nous nous réjouissons du renouveau curriculaire qui permet de retrouver l'environnement et la citoyenneté dans la liste des cinq domaines généraux de formation constitutifs du nouveau programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001), à côté des cinq domaines d'apprentissage et des neuf compétences transversales.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bader, B. (1994). *L'éducation relative à l'environnement : Pour une caractérisation de la complexité de son objet d'études*. Mémoire de maîtrise, Sainte-Foy, Université Laval.
- Bateson, M.C. (1988). « Comment a germé Angels Fear », dans Y. Winkin (dir.), *Colloque de Cerisy-Bateson premier état d'un héritage*, Paris, Le Seuil, p. 26-43.
- Berman, M. (1981). *The Reenchantment of the World*, Ithaca et Londres, Cornell University Press.
- Boutet, M. (2000). *Analyse du contenu réflexif de discussions d'étudiantes en formation initiale à l'enseignement dans le contexte de séminaires de formation à la didactique de l'éducation relative à l'environnement*. Thèse de doctorat, Sainte-Foy, Université Laval.
- Boutet, M. (2002). « Évaluation de l'impact des caravanes CFER sur le développement d'une citoyenneté environnementale ». Affiche présentée au Congrès du Réseau québécois des CFER, Drummondville, 12-13 juin 2002.
- Bowers, C.A. (2001). « Commentary : Addressing double binds in educating for an ecologically sustainable future », *International Journal of Leadership in Education*, 4(1), p. 87-96.
- Brinn, D. (1996). « Sustainability for real : An initiative for raising environmental understanding and children », *Environmental Education*, 51, p. 29.
- Carson, R. (1956). *The Sense of Wonder*, New York, Harper and Row.
- Cohen, M. (1989). *Connecting with Nature : Creating Moments that Let Earth Teach*, Eugene, OR, World Peace University.
- Deledalle, G. (1967). *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, Paris, Presses universitaires de France.
- Engle, S.H. et A. Ochoa (1986). « A curriculum for democratic citizenship », *Social Education*, 50(7), p. 514-516.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Greene, A. (1997). *Rights to Responsibility. Multiple Approaches to Developing Character and Community*, Tucson, AR, Zephyr Press.
- Gruen, L. et D. Jamieson (dir.) (1994). *Reflecting on Nature : Readings in Environmental Philosophy*, New York, Oxford University Press.
- Harvey, G.D. (1976). *Environmental Education : A Delineation of Substantive Structure*. Thèse de doctorat, Carbondale, Southern Illinois University.
- Hungerford, H.R. (1996). « Response to a president's message », *Environmental Communicator*, 26(4), p. 14-15.
- Hungerford, H.R. et T. Volk (1990). « Changing learner behavior through environmental education », *The Journal of Environmental Education*, 21(3), p. 8-21.

- Jickling, B. et H. Spork (1997). « Education for the environment : A critique », article soumis à *Environmental Education Research*, octobre.
- Lachapelle, D. et J. Bourque (1973). *Earth Festivals*, Silverton, CO, Finn Hill Arts.
- Larrère, C. (1997). *Les philosophies de l'environnement*, Paris, Presses universitaires de France.
- Lenoble, R. (1969). *Esquisse d'une histoire de l'idée de nature*, Paris, Albin Michel.
- Leopold, A. (1949). *A Sand County Almanach, and Sketches Here and There*, New York, Oxford University Press.
- Lovelock, J.E. (1990). *The Ages of Gaia*, New York, Bantam Books.
- Meirieu, P. (2001). « Éduquer à l'environnement : Pourquoi ? Comment ? », *Actes du Forum Planet'ERE 2*, Montpellier, Collectif français pour l'éducation à l'environnement, p. 18-23, novembre.
- Miles, M.B. et M.A. Huberman (1994). *Qualitative Data Analysis*, Londres, Sage.
- Ninacs, W.A. (1995). « Empowerment et service social : approches et enjeux », *Service social*, 44(1), p. 69-93.
- Peters, R.O. (2000). *Helping Students Develop a 21st Century Environmental and Social Ethic*, Charlotte Harbour, FL, Eco Social Studies Network.
- Roth, C.E. (1991). « Developping EE standards : The ASTM way », *Environmental Communicator*, juillet-août, p. 6-7.
- Sauvé, L. (1994). « Pour une éducation relative à l'environnement : éléments de design pédagogique – guide de développement professionnel à l'intention des éducateurs », Montréal, Guérin.
- Sauvé, L. (1999). « Environmental education between modernity and postmodernity : Searching for an integrating educational framework », *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, p. 9-35.
- Sauvé, L. (2002). « Environmental education : Possibilities and constraints », *Connect – Unesco International Science, Technology and Environmental Education Newsletter*, XXVII(1-2).
- Storm, H. (1972). *Seven Arrows*, New York, Ballantine Books.
- Unesco (1980). « L'éducation relative à l'environnement : les grandes orientations de la conférence de Tbilissi », Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Van Matre, S. (1990). *Earth Education : A New Beginning*, Warrenville, IL, Institute for Earth Education.
- Vézina, R. (1993). *Le goût de la Terre : rencontres avec des écologistes remarquables*, p. 19-31, Montréal, VLB Éditeur.
- Viard, J. (1981). *La dérive des territoires*, Paris, Presses universitaires de France.
- Wals, A.E.J. et T. van der Leij (1997). « Alternatives to National Standards for environmental education : Process-based quality assessment », *Canadian Journal of Environmental Education*, 2, printemps, p. 7-27.

CHAPITRE

4

**Les centres de formation  
en entreprise et récupération (CFER)  
L'école de la dernière chance?**

---

*Nadia Rousseau  
Université du Québec à Trois-Rivières  
nadia\_rousseau@uqtr.ca*

**RÉSUMÉ**

*Ce chapitre présente les résultats d'une étude exploratoire réalisée auprès de jeunes ayant des troubles d'apprentissage inscrits en première année dans un CFER. Les résultats indiquent que les élèves apprécient leur expérience scolaire en contexte CFER, contrairement à leurs expériences précédentes. Ils ont l'impression d'être devenus les « bâtisseurs » de leur avenir.*

La recherche trace souvent un portrait peu reluisant des jeunes ayant des troubles d'apprentissage : manque d'estime de soi, difficultés d'adaptation et incompréhension à l'égard des enseignants. De plus, ces jeunes manifestent un grand besoin d'encadrement et de compréhension dans leur façon d'apprendre, d'autant plus que leur démotivation peut les mener tout droit au décrochage. Comme on le constatera dans le présent chapitre, le phénomène connaît un revirement appréciable à l'intérieur des centres de formation en entreprise et récupération (CFER). En effet, les jeunes découvrent deux valeurs fondamentales, soit *le respect* et *le sens des responsabilités*, dans ces lieux de formation qui s'intéressent non seulement à leurs résultats scolaires, mais aussi et surtout à leur développement scolaire, professionnel et personnel. L'accent est donc mis sur des éléments essentiels favorables au développement des jeunes grâce à la philosophie des CFER axée sur la connaissance de soi.

## 1. PROBLÉMATIQUE

Le phénomène de l'abandon scolaire, qui touche plus les garçons que les filles, est particulièrement inquiétant au Québec où l'on rapporte un taux d'abandon de 33,8 % dont 41,3 % sont des garçons (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999). À titre comparatif, notons l'Alberta qui rapporte un taux de 6 % (Alberta Learning, 1998), les États-Unis qui affichent des chiffres oscillant entre 10 % et 40 %, et l'Allemagne et le Danemark qui surprennent avec des taux respectifs de 9 % et de 2 % à 5 % (Langevin, 1999). Cette situation ne peut évidemment être considérée à la légère. Selon plusieurs études, les élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage constituent la clientèle la plus à risque de décrocher du système scolaire régulier (Tardif et Presseau, 2000). Compte tenu de l'importance accordée à l'obtention d'un diplôme pour occuper un emploi et en raison du rôle central que joue le travail dans le processus d'insertion sociale des individus, les jeunes ayant des troubles d'apprentissage sont plus exposés au risque d'aller grossir le contingent des décrocheurs.

Devant cet état de fait, des intervenants du milieu scolaire québécois ont cherché à proposer à ces jeunes des voies différentes de celles qu'offre le système scolaire ordinaire. Tel est le cas, par exemple, des profils de cheminement particulier temporaire ou continu. Les CFER constituent également l'une de ces options. Ce sont des lieux de formation qui véhiculent une philosophie basée sur la valorisation de l'engagement social immédiat des élèves, l'entrepreneuriat institutionnel et le développement durable.

Le premier CFER a été créé en septembre 1990. En 2002, on compte 19 CFER dans la province de Québec. Le programme qu'ils offrent étant sanctionné depuis 1995 par une reconnaissance officielle délivrée par le

ministère de l'Éducation du Québec, le Certificat de formation en entreprise et récupération, les CFER utilisent une approche pédagogique innovante. Ils ont aussi créé une trentaine d'entreprises basées sur le recyclage, ce qui représente un atout pour le développement économique régional. Les CFER accueillent des jeunes de 16 à 18 ans ayant des troubles graves d'apprentissage et qui, malgré une fréquentation scolaire assidue, n'ont pas réussi une première année de secondaire.

La recherche exploratoire dont il est question ici relate l'expérience scolaire d'élèves ayant des troubles graves d'apprentissage inscrits pour une première année dans un CFER. L'exploration de leur vécu scolaire rend possible une meilleure compréhension de leurs perceptions des modalités de pratique dans un CFER en plus d'ajouter à la compréhension de leurs réalités scolaires.

## **2. CADRE DE RÉFÉRENCE**

Les jeunes ayant des troubles d'apprentissage représentent un défi de taille pour les intervenants en éducation et le système scolaire dans sa structure actuelle. Après avoir analysé les résultats de plusieurs recherches, Klingner et Vaughn (1999) constatent que l'environnement scolaire au secondaire ne favorise pas la mise en place de pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage. De plus, on relève un taux d'abandon scolaire anormalement élevé chez cette clientèle (Levin, Zigmond et Birch, 1985). Selon Bender (2001), le manque de soutien pédagogique aux élèves ayant des troubles d'apprentissage mène à un tel sentiment de frustration à l'égard de l'école que ces derniers finissent par abandonner. En fait, bon nombre de difficultés associées aux troubles d'apprentissage rendent l'expérience scolaire de ces élèves difficile et souvent négative tant sur le plan scolaire que social (Rousseau, 1998 ; Karp, 1997 ; Maltais et Herry, 1997 ; Wong, 1996 ; Bender, 2001). On reconnaît à ces jeunes, entre autres, des difficultés sur le plan de l'acceptation sociale par les pairs (Bender, 2001 ; Bryan, 1991 ; Vaughn et Hogan, 1994) et sur le concept de soi et l'estime de soi (Maltais et Herry, 1997 ; Wong, 1996). Devant ce portrait désolant, il n'est pas étonnant de voir que certains programmes d'intervention favorisant la connaissance de soi, de ses forces et l'acceptation de ses limites aient entraîné une amélioration considérable tant au plan de la perception de l'expérience scolaire qu'aux plans du concept de soi et de l'estime de soi de ces élèves (Chamberland, 1998 ; Karp, 1997 ; Rousseau, 1999 ; Smith, 1994).

Le guide pédagogique élaboré par Arsenault, Robert, Fitzback et Therrien (2000), pour les programmes CFER, véhicule une philosophie orientée vers la connaissance de soi de l'élève. Les jeunes qui fréquentent les CFER sont amenés à :

- i) constater leurs limites (reconnaissance de leur situation scolaire, du phénomène de l'insertion sociale, de l'autonomie et de l'engagement, des stratégies d'apprentissage et de la motivation scolaire);
- ii) prendre conscience de leur conception de soi (utilisation de ses forces pour favoriser leur développement global, l'exercice de la liberté par le choix, la mise en valeur de la culture, l'expression de leurs besoins, l'engagement individuel et la réflexion sur leurs valeurs personnelles (Arsenault, Robert, Fitzback et Therrien, 2000).

En tenant compte de l'accent mis sur la connaissance de soi et sur la reconnaissance de ses forces et de ses limites ainsi que de la conception (ou l'image de soi) du jeune dans le programme CFER, nous avons tenté de décrire et de comprendre l'expérience scolaire d'une année complète, telle qu'elle est vécue par les élèves en troubles graves d'apprentissage fréquentant un établissement CFER.

### **3. MÉTHODOLOGIE**

L'étude de cas descriptive semble être la méthode la plus adéquate pour tenter de comprendre et de décrire l'expérience d'élèves au CFER, car elle permet de décrire un phénomène ancré dans un contexte authentique et d'en faire une analyse exhaustive et globale (Merriam, 1998). Dans ce cas-ci, le « phénomène » qui nous préoccupe est « l'expérience scolaire d'élèves ayant des troubles d'apprentissage » dans un contexte authentique, « le CFER ». Toujours selon Merriam (1998), cette méthodologie est particulièrement utile lorsqu'il est à peu près impossible de séparer le phénomène à l'étude du contexte dans lequel il prend place. Cette approche procure une image complète et unique de vraies personnes dans de vrais contextes :

*It is concerned with a rich and vivid description of events relevant to the case ; it provides a chronological narrative of events relevant to the case ; it blends a description of events with the analysis of them ; it focuses on individual actors or groups of actors, and seeks to understand their perceptions of events ; it highlights specific events that are relevant to the case. (Hughes, 1995, cité dans Cohen, Manion et Morrison, 2000, p. 182.)*

Notons aussi que l'une des forces de l'étude de cas descriptive réside dans la souplesse des instruments de collecte de données, permettant l'utilisation d'une variété de sources et d'une variété de moyens (Merriam, 1998) – l'entrevue structurée ou non, l'observation participante ou non, l'enquête structurée ou non –, et de tout autre outil permettant d'obtenir des données sur le cas étudié (Cohen, Manion et Morrison, 2000).

### **3.1. LES PARTICIPANTS**

Sur une possibilité de neuf élèves en troubles graves d'apprentissage inscrits en première année dans une école offrant le programme CFER, cinq ont accepté, ainsi que leurs parents, de participer à l'étude. Ces élèves ont préalablement été reconnus à travers leurs parcours scolaires comme ayant des troubles d'apprentissage. Selon l'Association canadienne des troubles d'apprentissage<sup>1</sup> :

[le trouble d'apprentissage] est une expression générique désignant un groupe hétérogène de dérèglements causés par un dysfonctionnement reconnaissable ou inféré du système nerveux central. Ces dérèglements peuvent se manifester par des retards de développement à la petite enfance et/ou par des difficultés dans l'un ou l'autre des domaines suivants : mémoire, attention, raisonnement, coordination, communication, lecture, orthographe, calcul, compétences psychosociales, maturation émotive. Les troubles d'apprentissage sont intrinsèques à la personne et peuvent affecter l'apprentissage et le comportement de quiconque, même des individus dont l'intelligence potentielle est moyenne ou supérieure à la moyenne. Les troubles d'apprentissage ne sont pas attribuables principalement à des handicaps visuels, auditifs ou moteurs, à l'arriération mentale ou à un environnement défavorisé, bien qu'ils puissent coexister avec l'un ou l'autre de ces problèmes.

Les participants présentaient tous un retard scolaire d'un minimum de deux ans dans une ou plusieurs matières scolaires de base, une intelligence moyenne ou supérieure à la moyenne sans autres handicaps.

### **3.2. LA COLLECTE DES DONNÉES**

La collecte des données a été faite auprès de ces cinq élèves (une fille et quatre garçons) âgés de 16 à 18 ans, entre les mois d'octobre 2000 et mai 2001. La majeure partie de la collecte des données s'est effectuée au moyen d'entrevues auprès des élèves<sup>2</sup> (17 octobre 2000, 15 et 22 novembre 2000 et 10 mai 2001), des parents<sup>3</sup> (2 novembre 2000 et juin 2001) et d'une enseignante (2 février 2001).

- 
1. Définition officielle des troubles d'apprentissage adoptée par : Troubles d'apprentissage – Association canadienne, le 30 janvier 2002, p. 2.
  2. Quatre des cinq élèves ont participé à trois des quatre entrevues puisqu'en début d'année un participant a quitté le programme CFER. Deux élèves ont participé à la dernière entrevue.
  3. Quatre parents ont participé à la première entrevue et deux parents ont participé à la deuxième entrevue.

Les entrevues individuelles semi-structurées visaient l'exploration de la perception initiale des élèves et de leurs parents relative à l'expérience scolaire antérieure de l'élève, aux raisons menant à l'entrée au CFER et aux attentes à l'égard du programme, ainsi que l'exploration de la perception des élèves et des parents après un an au programme. De plus, la collecte des données comprenait aussi une autoévaluation de l'estime de soi globale et scolaire de l'élève en début et en fin d'année, des observations non participantes et une entrevue avec un des membres de l'équipe enseignante pour connaître le fonctionnement d'un CFER et poser toutes les questions qu'avaient suscitées les entrevues précédentes avec les élèves et leurs parents.

### **3.3. INSTRUMENTS**

L'entrevue individuelle comprend deux instruments. Le protocole de l'entrevue individuelle « A » a été développé par la chercheure en fonction du nombre de participants. Comme le soulignent Cohen, Manion et Morrison (2000, p. 247-248) : « *If a site-specific case study is required, then qualitative, less structured, word-based and open-ended questionnaires may be more appropriate as they can capture the specificity of a particular situation* ».

Ce protocole visait à recueillir de l'information sur l'expérience scolaire antérieure, sur les raisons qui avaient mené à l'admission au CFER et sur les attentes à l'égard du programme CFER. Le protocole « B », visant à connaître les conceptions des élèves de ce qu'est une bonne ou une mauvaise école, fut adapté du questionnaire de Steinhoff et Owens (1989).

Enfin, l'autoévaluation de l'estime de soi globale et scolaire de l'élève a été réalisée avec des outils d'autoévaluation développés par Duclos, Laporte et Ross (1995). Ces outils furent sélectionnés pour leur facilité d'utilisation et en fonction de leur public cible, soit les adolescents. Les entrevues ont été réalisées à l'automne 2000 et à l'hiver 2001 en suivant la structure d'entrevue proposée par Seidman (1998). Cette structure comprend trois phases, soit l'histoire de vie de l'interviewé, les détails de l'expérience de l'interviewé et la réflexion sur la signification de cette expérience. Toutes les entrevues ont été enregistrées sur bandes audio. Le protocole d'entrevue avec le membre de l'équipe enseignante a été développé après qu'on eut analysé le contenu des données provenant des entrevues individuelles des élèves et des parents. Cette entrevue avait pour objectif d'approfondir et d'éclaircir certaines des perceptions des sujets.

### **3.4. LE TRAITEMENT DES DONNÉES**

Les bandes audio des participants aux entrevues semi-structurées ont été transcrites et analysées en utilisant le codage par réseau (Cohen et Manion, 1994) avec le logiciel ATLAS ti (Muhr, 1997). Notons que ce type de logiciel facilite le codage et la catégorisation des données (Weitzman, 2000), d'autant plus que le codage par réseau nécessite le développement d'un système élaboré de catégories afin de classer les données qualitatives transcrites sans rien perdre de leur complexité et de leur subtilité. Les étapes de réalisation du codage par réseau sont les suivantes : 1) l'identification d'un passage significatif ; 2) l'attribution d'un code représentatif du passage relevé en 1 ; 3) le regroupement de différents codes en « familles » ; 4) le regroupement d'une ou de plusieurs familles sous forme de thème. Les données provenant des grilles d'autoévaluation (prétest et post-test) ont été étudiées pour chacun des participants afin de vérifier s'il y avait eu un changement de perception de soi entre la première et la deuxième autoévaluation. De plus, les élèves ont pu s'exprimer sur ces changements. Quant aux comptes rendus des observations, ils ont été utiles à l'ensemble du processus d'analyse des données pour les clarifications qu'ils pouvaient apporter en ce qui a trait au contexte d'apprentissage (Merriam, 1998).

## **4. RÉSULTATS ET DISCUSSION**

L'analyse des données a permis de faire ressortir trois thèmes principaux reliés à l'expérience scolaire au CFER et deux thèmes secondaires se rapportant à la connaissance de soi perçue par les élèves et à l'impact d'un changement organisationnel sur l'expérience scolaire des jeunes.

### **4.1. PERCEPTION QU'ONT LES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE**

Comme l'illustre le tableau 1, la collecte de données auprès des élèves met en évidence le caractère négatif des expériences scolaires antérieures qu'ils ont vécues, expériences prenant, entre autres, la forme de l'exclusion ; les quatre élèves étaient unanimes à ce sujet. D'ailleurs, tous ont été placés très tôt dans leurs parcours scolaires en classe spéciale (entre la 1<sup>re</sup> et la 3<sup>e</sup> année). Les extraits qui suivent illustrent bien leurs sentiments négatifs par rapport à l'école. Ils décrivent cette partie de leur vie comme étant :

- *L'enfer... je me sentais rejeté.*
- *J'en ai rushé... c'était vraiment le bordel, j'ai même décroché.*
- *Je me sentais démotivé.*

- À l'école, y comprenaient pas, y faisaient juste me mettre de côté.
- C'est pas parce que t'as de la misère à l'école que t'es un débile.
- À l'école, ils ne font pas la différence entre de la misère à apprendre pis avoir des troubles de comportements. Ils te placent avec des élèves qui ont plein de problèmes... moi, j'avais juste de la misère à apprendre.

Des expériences similaires sont présentées dans les travaux d'Ysseldyke, Algozzine et Thurlow (2000). Les propos des élèves des CFER sont aussi cohérents avec ceux rapportés dans les travaux de Falvey, Givner et Kimm (1995) qui relatent les sentiments de plus de 1 000 répondants (enfants, adolescents et adultes) à l'égard de leurs expériences scolaires en contexte ségrégué.

TABLEAU 1  
Perceptions des jeunes décrocheurs potentiels à l'égard de l'école

<i>Écoles traditionnelles précédentes</i>	<i>École CFER</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complexe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Différente</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail scolaire obligatoire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moins de pression</li> <li>• Aide à apprendre</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentiment d'échec</li> <li>• Sentiment d'exclusion</li> <li>• Goût d'abandonner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentiment d'être compris et pris au sérieux</li> </ul>

Des expériences scolaires précédentes en contexte ségrégué, les élèves retiennent un sentiment d'obligation de réussir les matières scolaires sans « *support moral* » marqué de la part des enseignants. On juge avoir trop peu d'encouragements pour continuer à avancer. C'est surtout par les éducateurs qu'ils se sentent respectés : *Les éducateurs étaient cools avec nous, on parlait de full de choses avec eux autres.* Les jeunes ont l'impression que les enseignants nous comprennent pas et ne prennent pas le temps de répondre à toutes nos questions... ne prennent pas la peine d'aller de A à Z. Ces perceptions abondent dans le même sens que celles rapportées par Putnam (1992a ; 1992b), Rousseau (1998) et Klingner et Vaughn (1999). Au CFER, les jeunes jugent que les enseignants *mettent moins de pression.* Ils estiment que les enseignants *vont à [leur] rythme. Parce qu'il y a des écoles qui disent : on va aller à votre rythme, puis après ça, ben : tu es en retard dans telle telle affaire. Envoye, avance !*

À ce sujet, Bender (2001) précise que c'est au secondaire que les élèves en troubles d'apprentissage risquent de se détourner de l'école, en raison, en grande partie, de la relation plutôt artificielle qui se tisse entre l'enseignant

et l'élève. Au contraire, la relation basée sur l'empathie et la compréhension des besoins de ces jeunes favorise leur assiduité et la motivation scolaire. C'est d'ailleurs ce que les élèves interrogés apprécient des CFER : l'attitude d'acceptation et de soutien tant sur le plan scolaire que social qui est répandue dans l'école.

## **4.2. PERCEPTION QU'ONT LES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT**

Comme il est indiqué au tableau 2, les élèves soulignent que l'enseignement qui leur était donné avant leur entrée au CFER ne semblait pas avoir particulièrement de sens pour eux tant sur le plan scolaire que personnel. Comme le démontrent Klingner et Vaughn (1999), ce commentaire correspond aux perceptions d'élèves du secondaire ayant des troubles d'apprentissage. Maintenant, au CFER, ils disent mieux réussir à l'école. Ils s'entendent pour dire que *les enseignants sont capables d'aborder plusieurs sujets*. Par exemple, *Mettons qu'ils te parlent de français, puis après ça, ils peuvent aborder le sujet plus en profondeur. Ici, ils nous apprennent beaucoup de choses*.

De plus, les apprentissages concrets sont associés à des chances d'emplois futurs : *Au CFER, ça m'a donné une expérience. Peut-être que ça me donnera quelque chose plus tard*. Un autre élève explique : *Ici, je vais avoir mon diplôme et ils nous aident à trouver un emploi*. Un autre dit : *C'est notre seule chance de réussir à cette école-là*. Un autre élève abonde dans le même sens : *Ici, ils nous donnent la chance de se prendre en main puis d'avoir un emploi*.

Enfin, on perçoit une différence dans la méthode d'enseignement en vigueur dans le CFER : *Comme mettons, des personnes qui s'en vont au cégep... Ils sont penchés dans leurs livres, puis ils savent c'est quoi, mais ils ne l'ont pas expérimenté, ils ne l'ont pas touchée la matière... c'est ça que le CFER essaye de montrer ou d'encourager... Que les personnes qui sont, qui sont comme le CFER, qui sachent travailler avec leurs mains....*

À cela s'ajoute la composante du respect, fondamentale dans la philosophie des CFER. Le respect de l'individu et de l'environnement semble en effet au centre des interactions pédagogiques. *Ici, j'ai appris qu'on ne peut pas toujours faire qu'est-ce qu'on veut ! Une mère ajoute : Je trouve que c'est une école respectable. Parce qu'ils ne tolèrent pas d'insultes, c'est comme au travail... c'est l'idée de fond... en premier le respect, le travail, la ponctualité*. Un autre parent renchérit en disant : *Les deux règles : le respect, et quand il est question de la propreté ou respect de l'environnement [au CFER]*.

Notons qu'en début d'année lorsqu'ils sont interrogés sur l'école idéale (Steinhoff et Owens, 1989), les jeunes réclament à l'unanimité les valeurs de respect et de responsabilité; deux valeurs qu'ils semblent avoir trouvées au CFER.

TABLEAU 2  
Perception des jeunes décrocheurs potentiels  
à l'égard de l'enseignement

<i>Enseignement dans les écoles précédentes</i>	<i>Enseignement à l'école CFER</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centré sur la matière, la connaissance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Différents sujets</li> <li>• Aide à apprendre</li> <li>• Façon différente d'aborder un sujet</li> <li>• Plus en profondeur</li> </ul>

#### 4.3. PERCEPTION QU'ONT LES ÉLÈVES DE LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE

Deux mois après l'entrée au CFER, les quatre participants précisent qu'ils s'y sentent appréciés et respectés malgré leurs troubles graves d'apprentissage. Dès la mi-octobre, tous les jeunes s'accordent pour souligner les relations positives qu'ils entretiennent avec les enseignants; on dit d'eux qu'ils *sont authentiques* et qu'on *se sent plus à l'aise*.

TABLEAU 3  
Perception des jeunes décrocheurs potentiels  
à l'égard des enseignants

<i>Enseignants dans les écoles précédentes</i>	<i>Enseignants à l'école CFER</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Différents</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gentils</li> <li>• Sens de l'humour</li> <li>• <i>Cools</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concentrés sur le programme scolaire, mais pas sur la personne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compréhensifs</li> <li>• Peuvent dialoguer avec les élèves</li> <li>• Aidants</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Éducateurs gentils</li> </ul>	

Les entrevues passées à l'hiver (auprès de deux élèves) indiquent la grande appréciation des élèves à l'égard de leurs enseignants actuels, tout particulièrement pour leur qualité d'écoute et de respect, éléments qu'ils

sentaient peu ou pas présents dans les écoles fréquentées antérieurement : *Ici, les profs sont corrects. Ils sont compréhensifs... ils nous écoutent. Ils aiment ce qu'ils font comme job, parce que d'après moi, ils sont sociables... Mettons on leur pose une question, ils nous répondent... Ils ne nous répondent pas bête : « Ouin, c'est ça », « Va faire tes affaires » ou bien « Tu t'es trompé wow ! »... Ils sont là pour nous aider à apprendre, pas pour nous critiquer.*

Ces propos sont corroborés par les parents : *Ce qui m'a frappé, c'est l'intérêt de ce monde-là avec chaque élève, puis le respect aussi qu'ils ont pour chaque personne. Un autre parent dit : Moi, je trouve en tous cas que c'est bien encadré. Puis, il y a une bonne relation : s'il y a quelque chose, ils appellent. Ils les amènent à quelque chose de très positif.*

La perception positive qu'ont les participants de leurs enseignants des CFER surprend, puisque les quelques études qui s'y intéressent, bien qu'en contexte scolaire de type traditionnel et non en contexte CFER, rapportent une perception plutôt négative de la relation entre les élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage et leurs enseignants (Bender, 2001 ; Potvin et Rousseau, 1991). Quant à l'interaction entre l'élève ayant des troubles d'apprentissage et l'enseignant, la recherche dénote un nombre plus élevé d'interventions sur les comportements problématiques envers cette clientèle qu'envers les élèves du « régulier », laissant de côté les autres types d'interventions en lien avec l'apprentissage et la socialisation (Bender, 2001). Précisons qu'une attitude positive peut d'ailleurs contribuer à diminuer les problèmes de comportement en classe et ainsi changer la perception qu'ont les enseignants face aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) (Tirogène, 1995). De plus, il nous apparaît important de noter que l'attitude des enseignants a un impact significatif sur les apprentissages, l'estime de soi, la motivation et la réussite des élèves. En fait, la relation affective pédagogue-élève peut favoriser l'échec et le désintérêt scolaire (Ndayisaba et De Grandmont, 1999 ; Viau, 1994 ; Wong, 1996). Cloutier et Renaud (1990, p. 435) insistent d'ailleurs sur ce point : « La personnalité de l'enseignant marque définitivement celle de l'enfant ; la marque est parfois profonde, parfois superficielle, parfois blessante et parfois réparatrice, selon la qualité de la relation établie. »

#### **4.4. MÉCONNAISSANCE DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE**

Les données provenant de l'entrevue individuelle (protocole A, sur l'expérience scolaire antérieure et sur les raisons ayant mené à l'entrée au CFER) démontrent que les quatre élèves éprouvent beaucoup de difficultés à s'exprimer sur leurs troubles d'apprentissage. Leurs connaissances sur la

nature de leurs difficultés scolaires est souvent sommaire, voire absente. Par exemple, un jeune explique ses difficultés d'apprentissage comme suit : *une personne qui a de la misère avec l'académique et qui doit être plus encadrée.*

Certains ignorent d'ailleurs l'origine de leurs difficultés scolaires, se percevant plus comme ayant des *troubles de comportement*, comme *élève à problème, quelqu'un qui est pas vite*, que comme ayant des troubles d'apprentissage. Lorsque nous considérons l'orientation pédagogique du programme CFER et la connaissance qu'un élève a de ses troubles d'apprentissage, il est alors possible de favoriser ses apprentissages et le développement d'une estime de soi positive (Chamberland, 1998 ; Karp, 1997 ; Rousseau, 1998, 1999 ; Smith, 1994). Il nous apparaît surprenant de constater cette faiblesse marquée chez les participants.

#### **4.5. IMPACT DE LA RESTRUCTURATION ORGANISATIONNELLE SUR L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES JEUNES**

La restructuration organisationnelle en cours d'année du CFER étudié semble avoir eu un impact considérable sur la motivation scolaire des élèves participant à l'étude. D'une part, nous notons une baisse importante de la motivation perçue, une augmentation du taux d'absentéisme (tout particulièrement à partir du mois de janvier à la suite de la fermeture de plusieurs ateliers) en plus de la naissance d'un sentiment d'insécurité à la mi-année, sentiment qui a pris de plus en plus d'ampleur au fil des mois. Ces quelques témoignages rendent compte de la situation :

- *Le CFER, un moment donné, c'est bien bien structuré, puis après ça, ça s'est tout déstructuré. Comme là, on avait trois ateliers à date, puis là on est rendu qu'à un.*
- *Là, on se ramasse tous à l'informatique, puis ça se pile sur les pieds... on n'a pas la même ambiance... Tout le monde sont avec tout le monde.*
- *J'espère qu'ils vont remonter, qu'ils vont remonter la montagne... que tout va repartir à nouveau.*
- *Depuis le mois de janvier, je n'arrête pas de manquer. Moi, j'ai jamais manqué l'école, je me suis tout le temps levée le matin pour aller à l'école... là, je pense que j'ai manqué... trente jours.*

D'autre part, étant donné le lien établi entre la perception qu'un jeune a de l'école et son implication scolaire (Ysseldyke, Algozzine et Thurlow, 2000), il n'est pas étonnant de constater les perceptions négatives des jeunes à travers le changement organisationnel de leur école et son impact sur leur

motivation. Toutefois, notons que l'expérience scolaire des jeunes reste très positive dans l'ensemble. Leurs réactions à l'égard de la restructuration du CFER étudié montrent l'importance qu'accordent les jeunes à la stabilité de leur institution scolaire, tant en ce qui concerne le personnel enseignant qu'en ce qui a trait aux contenus et aux activités pédagogiques qui y sont dispensés.

## **CONCLUSION**

Nous reconnaissons cinq caractéristiques aux écoles efficaces : 1) un leadership exercé par le directeur d'école ou d'autres personnels de l'école ; 2) un programme d'intervention bien structuré ; 3) un climat sécuritaire et organisé pour l'enseignement et l'apprentissage ; 4) des attentes élevées de la part des enseignants, et ce, pour tous les élèves ; 5) l'évaluation régulière des progrès et des réussites des élèves (Ysseldyke, Algozzine et Thurlow, 2000). Lorsque juxtaposée aux cinq caractéristiques des écoles efficaces, la perception qu'ont les élèves des CFER semble prometteuse. Les résultats nous permettent de constater que la notion de ségrégation, souvent évoquée dans les discours des élèves avant leur entrée au CFER, semble avoir été remplacée par un discours d'acceptation, de responsabilisation et de valorisation de soi, ce qui peut correspondre aux caractéristiques 3) et 4). Les élèves apprécient leurs enseignants pour leur engagement professionnel, leur compréhension des difficultés qu'ils vivent et leur approche pédagogique différente, d'abord axée sur le concret et le respect des autres plutôt que sur les contenus et sur la grille-horaire ; cette appréciation peut correspondre aux caractéristiques 1), 2) et 3). Quant à la cinquième caractéristique, l'évaluation continue (tant en contexte scolaire qu'en contexte d'atelier), les CFER semblent aussi assurer cette composante.

Toutefois, les entrevues nous ont permis de découvrir que les jeunes avaient un faible degré de compréhension de la nature des troubles qu'ils éprouvent. Inhérente à la deuxième caractéristique, cette facette mériterait d'être examinée de plus près, puisque la connaissance de ses propres troubles peut avoir une influence positive sur l'attitude à l'égard de l'apprentissage et sur l'apprentissage lui-même. Enfin, la restructuration organisationnelle peut certainement être reliée à la première caractéristique ; cette composante ne doit pas être négligée, car elle est perçue comme étant nuisible aux apprentissages des élèves.

## BIBLIOGRAPHIE

- Alberta Learning (1998). *Annual Dropout Rate in Alberta*, Policy and Planning Branch, Edmonton.
- Arsenault, R., B. Robert, M. Fitzback et J. Therrien (2000). *Guide pédagogique. Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir*, Bellechasse, Réseau québécois des CFER.
- Bender, W. (2001). *Learning Disabilities. Characteristics, Identification and Teaching Strategies*, 4<sup>e</sup> édition, Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.
- Bryan, T. (1991). « Social problems and learning disabilities », dans B.Y.L. Wong (dir.), *Learning about Learning Disabilities*, New York, Academic Press, p. 195-229.
- Chamberland, E. (1998). « Profils d'adultes présentant des difficultés d'apprentissage ». Communication donnée dans le cadre du 23<sup>e</sup> Congrès international annuel sur les troubles d'apprentissage, Association québécoise des troubles d'apprentissage, Montréal, 19-21 mars.
- Cloutier, R. et A. Renaud (1990). *Psychologie de l'enfant*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- Cohen, L. et L. Manion (1994). *Research Methods in Education*, New York, Routledge.
- Cohen, L., L. Manion et K. Morrison (2000). *Research Methods in Education*, 5<sup>e</sup> édition, New York, Routledge.
- Duclos, G., D. Laporte et J. Ross (1995). *L'estime de soi de nos adolescents. Guide pratique à l'intention des parents*, Montréal, Hôpital Sainte-Justine.
- Falvey, M.A., C.C. Givner et C. Kimm (1995). « What is an inclusive school ? », dans R.A. Villa et J.S. Thousand (dir.), *Creating an Inclusive School*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, p. 1-12.
- Karp, J. (1997). « La bataille est à moitié gagnée quand on accepte et comprend son trouble d'apprentissage », *National*, 34(3), p. 15.
- Klingner, J.K. et S. Vaughn (1999). « Students' perceptions of instruction in inclusion classrooms : Implications for students with learning disabilities », *Exceptional Children*, 66(1), p. 23-37.
- Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire*, 2<sup>e</sup> édition, Montréal, Logiques.
- Levin, E.K., N. Zigmond et J.W. Birch (1985). « A follow-up study of 52 learning disabled adolescents », *Journal of Learning Disabilities*, 18, p. 2-7.
- Maltais, C. et Y. Herry (1997). « Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage », *Éducation et Francophonie*, 25(2), p. 1-11.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Application in Education*, San Francisco, Jossey-Bass Publishing.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Indicateurs de l'éducation*, Québec, Direction générale des services à la gestion.

- Muhr, T. (1997). *ATLAS ti. Scientific Software Development. Text Interpretation, Text Management and Theory Building* [logiciel], Berlin.
- Ndayisaba, J. et N. De Grandmont (1999). *Les enfants différents*, Montréal, Logiques.
- Potvin, P. et R. Rousseau (1991). *Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire*. Rapport de recherche subventionné par le Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche, FCAR, EQ-3562, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Putnam, M.L. (1992a). « Characteristics of questions on tests administered by mainstream secondary classroom teachers », *Learning Disabilities Research and Practice*, 7, p. 129-136.
- Putnam, M.L. (1992b). « Written feedback provided by mainstream secondary classroom teachers », *Learning Disabilities*, 3, p. 35-41.
- Rousseau, N. (1998). *Description and Evaluation of a French Immersion Learning Disabilities Program*. Thèse de doctorat, Edmonton, University of Alberta.
- Rousseau, N. (1999). « A French immersion learning disabilities program : Perspectives of students, their parents and their teacher », *Mosaic*, 6(3), p. 16-26.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*, 2<sup>e</sup> édition, New York, Teachers College Press.
- Smith, S.L. (1994). « How not to feel stupid when you know you're not : Self-esteem and learning disabilities », *Linkages*, 1(1), p. 1-4.
- Steinhoff, C. et R. Owens (1989). « The organizational culture assessment inventory : A metaphorical analysis in educational settings », *Journal of Educational Administration*, 27(3), p. 17-23.
- Tardif, J. et A. Presseau (2000). « L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents », *Revue française de pédagogie*, 130, p. 89-105.
- Tirogène, J.-L. (1995). « L'évolution des attitudes (des enseignants) par rapport à l'intégration des élèves en difficulté de comportement », *Dimensions*, 16(3), p. 34-36.
- Vaughn, S. et A. Hogan (1994). « The social competence of students with learning disabilities over time : A written individual examination », *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), p. 292-303.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Canada, ERPI.
- Weitzman, C.A. (2000). « Software and qualitative research », dans N.K. Denzin et Y. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, 2<sup>e</sup> édition, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, p. 803-821.
- Wong, Y.L. (1996). *The ABCs of Learning Disabilities*, San Diego, California, Academic Press.
- Ysseldyke, J.E., B. Algozzine et M.L. Thurlow (2000). *Critical Issues in Special Education*, 3<sup>e</sup> édition, Boston, Houghton Mifflin.

*PARTIE*

2

*ÉTUDES ET RÉFLEXIONS  
SUR D'AUTRES MODALITÉS  
D'INTERVENTION*

---



CHAPITRE

5

**Sport, Académique  
et Motivation (SAM)**

Un projet emballant  
pour des élèves présentant  
un trouble de comportement

---

*Ghyslain Parent*

*Université du Québec à Trois-Rivières  
ghyslain\_parent@uqtr.ca*

*Alexandra Plouffe*

*École Du Moulin de Trois-Rivières  
laterriere.dir@csduroy.qc.ca*

*Dany Dubé*

*École Du Moulin de Trois-Rivières  
laterriere.dir@csduroy.qc.ca*

### **RÉSUMÉ**

*Les auteurs de ce chapitre décrivent une modalité d'intervention novatrice qui utilise l'activité physique dans une école où sont donnés des services éducatifs à des élèves présentant un trouble du comportement. Ces activités visent à contrer le décrochage de ces élèves et à favoriser l'inclusion dans l'école d'adolescents qui affirment ne pas avoir la motivation de fréquenter l'école traditionnelle. Cette étude présente le cadre théorique en lien avec le trouble de comportement, l'inclusion scolaire et les effets de la participation des élèves à des activités sportives. Le projet SAM est brièvement décrit. Par ailleurs, dix principes pédagogiques qui découlent du contexte théorique et de l'analyse du projet SAM sont présentés.*

Cette étude a pour but d'analyser d'une manière descriptive et exploratoire un projet novateur, mis en œuvre il y a deux ans dans une école spéciale qui offre des services spécialisés à des garçons décrocheurs (âgés de 12 à 14 ans) présentant des troubles de comportement sévères. La problématique est décrite en lien avec l'étude effectuée, alors que le cadre théorique met en relation les difficultés d'ordre comportemental, l'inclusion scolaire, le décrochage scolaire et l'utilisation de programmes novateurs visant à favoriser l'inclusion scolaire et à contrer l'abandon de l'école. Tout d'abord, nous présentons la méthode de recherche utilisée, le milieu où la recherche a été réalisée ainsi que les sujets ayant participé à l'étude. Le projet SAM est ensuite détaillé et les résultats qualitatifs commentés. Enfin, différents principes découlant de l'analyse des résultats et de la recension des écrits sont énoncés. Cette étude exploratoire propose au lecteur un voyage au cœur même du projet SAM.

## **1. PROBLÉMATIQUE**

L'inclusion des élèves qui vivent des difficultés d'ordre comportemental semble une pratique pédagogique qui demande aux intervenants d'être des partenaires offrant des projets novateurs et stimulants à ces élèves. Il est donc intéressant de chercher à connaître les pratiques en cours dans des écoles de la région du Québec. Pour ce faire, nous devons nous rendre dans les écoles ayant acquis une certaine expertise pour décrire des projets mis sur pied par des personnes ayant à cœur l'éducation des jeunes mis au ban de la société depuis de nombreuses années. Nous demandons à ces personnes comment elles travaillent avec des élèves qui ne croient plus ni à l'école ni aux enseignants traditionnels pour leur offrir un milieu de vie stimulant ou pour leur faire vivre des réussites éducatives. Ainsi, une visite dans ces écoles permet d'établir ce que proposent des éducateurs engagés pour « raccrocher » des adolescents âgés de 12 à 15 ans au système scolaire afin qu'ils apprennent à être et à agir autrement et qu'ils aient désormais envie de se rendre à l'école chaque jour.

## **2. CADRE DE RÉFÉRENCE**

Afin de mieux comprendre le projet SAM, il est pertinent de l'analyser à l'aide d'un cadre de référence qui circonscrit certains concepts en relation avec l'inclusion scolaire. Entre autres, différentes définitions contribueront à préciser ce que sont les élèves présentant des troubles graves de comportement associés à une déficience psychosociale. Par la suite, nous

ferons une brève recension des écrits portant sur le concept même d'inclusion scolaire mis en lien avec des moyens de contrer le décrochage scolaire. Aussi, il sera question du rôle de l'activité physique et du sport à l'école ainsi que des effets physiques et psychosociaux que la pratique d'activités sportives peut avoir.

## 2.1. TROUBLES DE COMPORTEMENT ET DÉFICIENCE PSYCHOSOCIALE

Depuis quelques années, les troubles de comportement sont devenus un sujet très populaire et très complexe compte tenu des manifestations variées observables chez les jeunes qui présentent des difficultés d'ordre comportemental. Selon Goupil (2000), il est difficile de trouver une définition, parmi toutes celles qui existent, qui soit juste et représentative de cette clientèle. Pour les fins de ce chapitre, nous retenons la définition du ministère de l'Éducation du Québec présentée par Goupil (2000, p. 128-129).

L'élève ayant des troubles graves de comportement associés à une déficience psychosociale est celle ou celui dont l'évaluation du fonctionnement global, réalisée par une équipe multidisciplinaire dont une professionnelle ou un professionnel de la santé mentale, à l'aide de techniques d'observation systématique et d'outils standardisés d'évaluation, conduit à l'un ou l'autre des diagnostics suivants :

- **Délinquance** : Comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale dont la fréquence élevée depuis plusieurs années requiert un encadrement systématique.

L'élève en cause est bénéficiaire de services liés à l'application de la *Loi sur la protection de la jeunesse* ou de la *Loi sur les jeunes contrevenants*.

En pratique, l'élève visé par une entente entre le ministère de l'Éducation et de la Science et celui de la Santé et des Services sociaux, en raison de problèmes de comportement, se retrouve dans cette catégorie :

- **Désordre majeur du comportement** : Comportements répétitifs et persistants qui violent significativement les droits des autres élèves ou les normes sociales appropriées à un groupe d'âge et qui prennent la forme d'agressions verbales ou physiques, d'irresponsabilité et de défis constants de l'autorité. L'intensité et la fréquence de ces comportements sont telles qu'un enseignant en groupe restreint et un encadrement systématique sont nécessaires. Cette ou cet élève, lors d'une évaluation sur une échelle de comportement standardisée, s'éloigne d'au moins deux écarts types de la moyenne des jeunes de son groupe d'âge.

Les troubles de comportement en cause sont sévères au point d'empêcher l'accomplissement des activités normales de cette ou cet élève et de rendre obligatoire, aux fins de services éducatifs, la présence de personnel d'encadrement ou de réadaptation lors de la majeure partie de la présence à l'école.

Pour Goupil (2000), il est difficile d'établir la prévalence des élèves qui présentent des troubles de comportement au Québec puisque certaines commissions scolaires préfèrent s'abstenir de classer ainsi ces élèves. Selon cette chercheuse, qu'il y ait catégorisation ou non, il est impossible de nier les problèmes affectifs graves vécus par plusieurs élèves. De plus, les problèmes de discipline et les problèmes de comportement sont en tête de liste des difficultés vécues dans les écoles. De récentes données montrent qu'il y a, au Québec, depuis les années 1980, un accroissement des problèmes comportementaux chez les jeunes (Royer, 1998). Par ailleurs, Langevin (1999) estime qu'au Québec environ 32 % des élèves quittent l'école sans avoir obtenu le diplôme d'études secondaires (DES) et que, parmi eux, on retrouve plusieurs élèves en difficulté d'adaptation. Les élèves présentant des difficultés comportementales sont très à risque de décrocher. Les élèves présentant des troubles de comportement et les décrocheurs ont en commun, dans la plupart des cas, certaines caractéristiques dont, entre autres, le fait de provenir de familles défavorisées dans lesquelles les parents sont peu scolarisés (Langevin, 1999). Pour Boutin (1988, 1995), le décrochage scolaire des jeunes s'explique par le fait qu'ils n'ont pas une véritable place à l'école et qu'ils ne peuvent répondre aux exigences de cette dernière. Violette (1991) estime même qu'il y a une aliénation de l'école qui fait en sorte que plusieurs enseignants ont démissionné devant la montagne de difficultés que représentent pour eux les élèves en difficulté. En effet, les enseignants des classes ordinaires avouent avoir beaucoup de difficulté à répondre aux besoins de ces élèves et à gérer les comportements inacceptables en classe (Rhéaume, Parent et Boulet, 2001). Pour Goupil (2000), en classe, plusieurs comportements peuvent être qualifiés de problèmes de comportement et d'adaptation : l'agressivité, la suractivité, les devoirs non remis, les travaux non faits ou mal faits, les comportements excessifs pour attirer l'attention, l'absentéisme, le rejet social, etc. Bien que plusieurs de ces manifestations laissent présumer que toute la problématique de l'inadaptation scolaire repose sur les épaules des élèves, certains auteurs (Goupil, 2000, citant Forness, 1981) croient que ces problèmes doivent se définir en tenant compte du contexte de l'apparition des comportements inacceptables et, pour eux, l'école n'est pas toujours étrangère à ces manifestations. En effet, il faut considérer la classe comme un écosystème dans lequel des élèves manifestent différents degrés de discordance entre leur comportement, les attentes de l'enseignant, celles des pairs et celles de leurs parents.

## **2.2. INCLUSION SCOLAIRE ET MOYENS DE CONTRER LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE**

L'inclusion des élèves présentant des difficultés d'apprentissage est un processus continu et non statique. C'est un processus par lequel des élèves en difficulté et des élèves de classe ordinaire ayant des besoins différents vivent des activités communes d'apprentissage dans un environnement le moins restrictif possible (Stainback et Stainback, 1996). Il faut donc ouvrir l'école et les jeunes sur le monde extérieur afin de leur faire vivre un vaste répertoire d'expériences riches de sens et leur permettre de jouer un rôle actif dans leur processus éducatif. Ce processus d'inclusion exige l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques et administratives (Parent, Fortier et Boisvert, 1993). Le respect de diverses conditions est essentiel (Goupil, 2000 ; Parent, 1989) pour assurer la réussite de l'inclusion des élèves en difficulté. Ces conditions sont les suivantes : 1) le respect des principes de la « normalisation » et de la « valorisation des rôles sociaux » énoncés par Wolfensberger (1972, 1984 ; Wolfensberger et Thomas, 1988) qui visent à offrir des services aux personnes ayant des besoins spéciaux dans un environnement comparable à celui de la majorité des personnes afin qu'elles développent des comportements et jouent des rôles valorisés par l'ensemble de la société ; 2) des attitudes favorables envers les élèves en difficulté ; 3) une évaluation adéquate des besoins de l'enfant ; 4) la préparation et la concertation de tous les intervenants ; 5) un plan d'intervention personnalisé ; 6) le soutien de la direction de l'école ; 7) des ressources humaines financières et matérielles adéquates ; 8) des approches pédagogiques novatrices qui demandent de trouver des stratégies nouvelles et surtout qui favorisent l'engagement des élèves et des enseignants.

Puisque le processus d'inclusion des élèves en difficulté dans l'environnement le plus naturel possible est sur un continuum, il suppose qu'au début du processus il y ait une préparation des élèves en difficulté et des élèves de la classe ordinaire. Pour Stainback et Stainback (1996), de même que pour Villa et Thousand (1994), ce début de processus est l'occasion de permettre aux élèves d'acquérir de nouvelles compétences de base qui font appel aux habiletés sociales. En effet, il est nécessaire que les élèves maîtrisent ces compétences dans un large éventail de situations. Il y a fort à parier que les compétences sociales, lorsqu'elles sont acquises dans des contextes naturels d'apprentissage, seront plus facilement maintenues. Elles doivent donc s'acquérir dans des activités agréables qui sollicitent l'entraide des individus pour obtenir la réussite de missions ou d'objectifs communs. L'apprentissage est donc une expérience fortement sociale. Pour être « en projet éducatif », les jeunes doivent donc se sentir concernés personnellement, et ce, autant sur le plan cognitif que sur le plan des émotions. Sans

cet appel, les jeunes décrochent de l'école. Rivard (1991) considère que les besoins sociaux jouent un rôle prépondérant dans la fréquentation scolaire de certains jeunes qui viennent à l'école en grande partie pour rencontrer leurs amis. Selon cet auteur, l'école qui réussirait à combler ce besoin d'appartenance n'aurait plus besoin de tenir sa clientèle captive.

Côté (1998) abonde dans le même sens en affirmant qu'une nouvelle vision de la formation ne peut se réaliser sans redonner au processus d'apprentissage et à l'expérience de la personne leur place centrale dans la formation personnelle et professionnelle. L'implication personnelle, l'engagement responsable et la confiance en soi sont des reflets responsables du processus expérientiel d'apprentissage. Ils déterminent le changement personnel et professionnel ainsi que l'engagement social. Plus spécifiquement, il est question de dégager l'importance que prend une approche de la formation impliquant la totalité de la personne dans son processus d'apprentissage, tant sur les plans cognitif et socioaffectif que comportemental. Les activités d'apprentissage doivent d'abord mettre l'accent sur le processus d'apprentissage et ses effets chez la personne, sur le sens de sa compétence et sur la confiance en soi qu'elles donnent.

Parent (1996) affirme que les activités d'apprentissage proposées aux élèves en difficulté doivent être « autotéliques », c'est-à-dire qu'elles doivent avoir une finalité en soi, partir du vécu de l'élève et être « autorenforçantes ». Elles doivent surtout développer des compétences qui se généraliseront, de façon spontanée, dans le quotidien. Il est donc important de rattacher les objectifs d'apprentissage ou les compétences à des activités appétitives faisant appel à la motivation intrinsèque des jeunes. Malheureusement, pour beaucoup d'élèves en difficulté ayant subi de multiples échecs sociaux et scolaires pendant de nombreuses années, les éléments scolaires ne font qu'éveiller chez eux des sentiments négatifs et des émotions douloureuses, et ils en viennent à craindre et à éviter toute forme d'engagement scolaire et même social. L'apathie est, pour eux, denrée quotidienne et elle se transfère à tous les domaines de la vie en société. Les enseignants doivent alors faire preuve d'imagination pour briser ce cercle vicieux et redonner aux jeunes le désir de s'approprier leur éducation pour qu'ils deviennent de véritables « apprenants ».

En ce qui concerne la possibilité d'utiliser des activités renforçantes comme moyen de motiver les élèves à fréquenter l'école, il est possible de s'inspirer du principe de Premack (1961). Ce principe, vieux de quarante ans, est encore d'actualité et stipule que tout comportement (situation ou activité) ayant, d'une façon spontanée, une forte probabilité de ressurgir, peut être utilisé comme renforçateur positif pour venir récompenser un comportement (situation ou activité) ayant, d'une façon spontanée, une

faible probabilité de résurgence. En d'autres termes, ce principe signifie qu'un enseignant peut utiliser une activité sportive préférée par un élève pour le récompenser lorsqu'il produit un travail scolaire jugé peu intéressant par lui. Tout comme le mentionne Homme (1970), les individus répondent différemment aux situations et il est important, pour l'enseignant, de bien établir le potentiel autorenforçant d'une activité.

Selon Langevin (1999), le décrocheur n'a pas une forte estime de soi et il est très peu fier de lui-même. Il ne ressent pas de motivation intrinsèque pour les cours et ne trouve pas de sens aux apprentissages scolaires qui lui sont présentés, même avec la meilleure intention. L'élève présentant un trouble de comportement est souvent peu motivé face à l'école et cette absence de motivation engendre très souvent le décrochage scolaire. Fensham, Power, Kemmis et Tripp (1986) et Parent et Paquin (1994) vont encore plus loin en affirmant que c'est l'école qui est aliénante et qui, en ce sens, serait responsable de son abandon par l'élève. Violette (1991) ajoute, quant à elle, que c'est plutôt l'école qui a abandonné l'élève. Plusieurs auteurs estiment que l'école doit mettre en place des projets éducatifs qui sauront mobiliser des élèves qui apprennent autrement. Il est donc nécessaire de respecter les styles d'apprentissage de ces élèves. Bouchard et Saint-Amand (1993) soutiennent que l'école devrait même respecter les genres des élèves, garçons ou filles, qui, selon eux, apprendraient de manière très différente.

Le ministère de l'Éducation du Québec (2002) est actuellement à mettre en place une réforme dans toutes les écoles. L'une des principales incidences de ce nouveau curriculum au secondaire est que l'école doit viser la réussite pour tous. Selon cette perspective, l'école doit favoriser l'acquisition de la meilleure formation possible pour que tous les élèves atteignent le plus haut degré de réalisation qui soit. Pour y arriver, les expériences d'apprentissage devront être variées afin de répondre aux besoins de formation dans le respect des différences individuelles, et une attention particulière doit être portée à chaque élève de façon à s'appuyer sur les ressources personnelles de tous ordres et à tenir compte de ses acquis et de ses champs d'intérêt. L'école doit aussi favoriser une plus grande intégration des apprentissages, faire de la classe et de l'école une communauté d'apprentissage et une organisation apprenante.

Quelles sont les décisions que les écoles ayant des classes d'adaptation scolaire doivent prendre à la lecture de statistiques alarmantes sur l'accroissement du décrochage scolaire ? Doivent-elles fermer les yeux ? Baisser les bras ? Plusieurs directions d'école et des enseignants ne sont pas indifférents à ce problème grandissant dans le système scolaire québécois (Parent, Duquette et Carrier, 1993). Les chiffres donnés commandent une action

immédiate pour trouver des façons novatrices de contrer ce fléau. En effet, bien que la comparaison soit boiteuse, il y a lieu de croire que jamais un agriculteur ne laisserait périr, bon an mal an, 40 % de son cheptel. Dans le même ordre d'idées, la société doit trouver des solutions efficaces pour redresser la situation scolaire.

### **2.3. EFFETS PHYSIQUES ET PSYCHOSOCIAUX DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE ET DU SPORT À L'ÉCOLE**

Les écrits scientifiques et les expériences contemporaines permettent de recenser les effets bénéfiques de l'activité physique et du sport chez les individus. Par exemple, l'International Society of Sport Psychology (1992) relève plusieurs effets de nature psychologique à l'activité physique et souligne la corrélation entre la quantité d'activités physiques et la santé mentale. Selon cette association, l'exercice peut réduire l'anxiété, la dépression, différents problèmes neuropsychologiques, le stress, etc. L'exercice a aussi des effets bénéfiques sur le plan des émotions chez tous les individus, et ce, quel que soit leur âge. Pour Blann (1983), il est essentiel, autant à l'école qu'à l'extérieur de la classe, que les enfants aient accès à des activités physiques puisqu'elles sont bénéfiques pour leur santé.

Bunker (1998), quant à lui, indique quelles sont les contributions psychophysiologiques des sports et de l'activité physique. Bien que son étude ait porté sur des filles, il y a lieu de croire que ses observations concernent aussi, de façon générale, tous les enfants. Les activités physiques pratiquées dans le jeune âge permettent de développer des habiletés de base et d'acquérir des compétences motrices qui seront potentiellement utilisables tout au long de leur vie, autant dans le domaine de l'acquisition des connaissances que dans celui des activités de loisir. Les activités physiques et la pratique des sports favorisent, entre autres, un bon fonctionnement du système immunitaire et du système reproducteur, un maintien pondéral adéquat, une densité osseuse suffisante, la maîtrise de compétences sociales, une bonne estime de soi et un meilleur bien-être émotionnel. Bunker (1998) fait donc les recommandations suivantes : 1) les enfants doivent participer sur une base régulière à des expériences sportives et à des activités physiques ; 2) les enfants doivent avoir la possibilité de participer à des activités physiques nécessaires à une bonne santé et s'engager dans des programmes d'amélioration continue dans cette direction ; 3) les enfants ont besoin de pratiquer une large variété d'activités et non de viser à n'exceller que dans un seul sport ; 4) l'entraînement sportif doit être soigneusement supervisé afin d'éviter que les enfants ne fassent des excès ; 5) l'activité physique doit être exercée sur une base régulière et avec modération en faisant la

promotion du bien-être émotionnel et psychologique ; 6) les filles comme les garçons doivent avoir des chances égales de participer à une grande variété d'activités physiques et sportives.

Poinsett (1996) résume les propos de plus d'une quarantaine d'élèves et de sportifs quant au rôle que les programmes sportifs jouent dans la promotion du succès scolaire, de la santé et de la bonne forme, de comportements sociaux responsables et de l'estime de soi. Ces propos relèvent les besoins éducatifs, sociaux et émotifs des adolescents qui peuvent nettement s'améliorer par des programmes sportifs qui ont des effets sur tous les résultats, autant scolaires qu'éducatifs.

D'ailleurs, certains organismes (Education Standing Committee of the New South Wales Advisory Council on the Handicapped, 1981) estiment qu'il est important de préparer les élèves en difficulté à la vie d'adulte lorsqu'ils auront quitté l'école. Entre autres, ils suggèrent d'utiliser les activités artistiques et les sports pour permettre aux jeunes de développer leur sensibilité et leur sens de l'esthétisme, pour les rendre capables de gérer, plus tard, leur temps de loisir. Dans le même ordre d'idées, Mortlock (1978) mentionne que le sport d'aventure peut être extrêmement pertinent pour les élèves, en ce sens qu'il les aide à devenir plus matures en vivant des expériences qui font la promotion de la croissance physique, cognitive et émotionnelle. Il développe aussi l'appréciation et l'estime des autres, ainsi que le respect de l'environnement. Le sport d'aventure englobe un large éventail d'activités telles que l'escalade, le ski et les camps de nuit. Certains sports de ce genre demandent même aux jeunes de surmonter des obstacles créés par les animateurs. Ces activités sportives extérieures favorisent un réel partage entre les participants, permettent d'apprendre à développer des compétences qui assureront leur propre sécurité et celle des autres dans des situations potentiellement dangereuses. Cela permet aux élèves de développer des habiletés physiques et personnelles dans des activités qui ont pour objectifs le plaisir et la satisfaction avant tout. Les enfants aiment ces activités puisque la participation à ces sports comporte tout de même des risques et des peurs réelles, mais saines. Plusieurs situations peuvent devenir des sports d'aventure et fournir l'occasion d'apprentissages multidisciplinaires comme les jeux de rôles, les arts, la musique et le sport, entre autres.

Wilkerson et Dodder (1979), à travers un cadre sociologique, analysent le rôle social du sport dans la société. Ils observent que le sport est foncièrement un acte social qui joue certains rôles : la relaxation émotionnelle, l'affirmation de l'identité, le contrôle social, la conscience collective et le succès ou la réussite sociale. En contrepartie, McKenney et Dattilo (2001) mesurent les effets d'une intervention sportive sur les comportements prosociaux et antisociaux d'adolescents mâles présentant des troubles de comportement.

Les résultats montrent que les activités sportives ont des effets limités sur les comportements prosociaux et n'influencent aucunement les comportements antisociaux. Ces résultats laissent entrevoir la pertinence de l'encadrement, par des adultes, des pratiques sportives de ces jeunes.

Ruoff (1995), dans sa thèse doctorale, tente de cerner les liens entre la pratique des sports ou l'exercice physique, les émotions et la santé psychologique. Sa recension des écrits permet de constater que ces liens ne sont pas très concluants. En effet, cette recension démontre que plusieurs études perçoivent des avantages, alors que d'autres voient des inconvénients. Ruoff (1995) attribue cette divergence d'opinions des chercheurs au fait que le concept de bien-être n'est pas parfaitement défini, que les outils de mesure ne sont pas adéquats et que les devis expérimentaux sont pauvrement présentés. Malgré ce fait, cette recension lui permet de croire qu'il y aurait un lien entre la pratique du sport et le bien-être dans au moins quatre des sept programmes d'exercices analysés, et un lien évident dans cinq des onze sports étudiés.

Martin (1975) analyse les comportements d'agressivité dans des activités sportives individuelles et d'équipe ; pour ce faire, il observe des joueurs de basketball et des lutteurs. Ces observations lui permettent de conclure que, lorsque les joueurs gagnent, les comportements agressifs baissent, peu importe lequel des deux sports est pratiqué. Cependant, lorsque les joueurs perdent, ce fait entraîne beaucoup plus de frustration chez les athlètes qui participent à des jeux individuels que chez ceux qui pratiquent des sports d'équipe. Cette expérience permet donc de croire que les intervenants doivent être sensibles aux émotions des sportifs et il y a fort à parier que cela est encore plus vrai lorsque les élèves ont des difficultés comportementales.

Le groupe, composé des pairs, représente un facteur pouvant aider l'élève ayant des troubles de comportement à les modifier. En effet, des cours d'éducation physique qui utilisent les forces inhérentes au groupe augmentent la concentration des élèves sur une tâche. Vogler et French (1983) démontrent qu'une stratégie utilisant la contingence de groupe chez des élèves présentant des troubles de comportement dans des cours d'éducation physique permet d'améliorer la persévérance à la tâche autant chez le groupe que chez les individus qui le composent.

### **3. MÉTHODE DE RECHERCHE**

Cette étude exploratoire recourt à des méthodes qualitatives dites de terrain (Seale, 1999) qui permettent d'obtenir des indications de nature à faciliter l'analyse des idées et des problèmes faisant appel à la créativité. Merriam

(1998) affirme que la recherche qualitative, fondée sur l'analyse de cas, est fortement à la mode dans la recherche en éducation. Pour Merriam (1998) qui cite Yin (1994), l'étude de cas est une enquête empirique qui explore un phénomène contemporain dans un contexte de vie réelle, et elle est particulièrement utile lorsque la frontière entre le contexte et le phénomène n'est pas marquée. Ainsi, cette méthode est fort intéressante dans les cas de recherche-action (Dolbec et Clément, 2000) et Cohen, Manion et Morrison (2000) estiment que ce type de recherche doit être utilisé lorsque le chercheur veut comprendre comment certains élèves apprennent ou comment certaines écoles s'y prennent pour atteindre leurs objectifs pour généraliser le fonctionnement à d'autres systèmes. La recherche-action (Dolbec et Clément, 2000) est particulièrement pertinente dans le cas d'études où il y a alternance entre la réflexion et l'action. De plus, dans cette stratégie de recherche, les enseignants sont invités à un nouveau processus qui allie la recherche de théories utiles à une forme d'investigation enracinée dans la pratique (Dolbec et Clément, 2000). En ce sens, l'analyse de cas consiste à illustrer un exemple unique de personnes réelles dans des situations réelles. Cohen, Manion et Morrison (2000) citant Nisbett et Watt (1984) attribuent différentes qualités à cette forme de recherche, puisque les résultats : 1) peuvent être facilement compris par un très grand nombre de personnes et sont écrits dans un langage facilement accessible à des non-universitaires ; 2) parlent par eux-mêmes et sont facilement intelligibles ; 3) se centrent sur des dimensions uniques qui pourraient passer inaperçues lors d'enquêtes et ces faits uniques peuvent être la clé qui permettra de mieux comprendre la situation ; 4) sont fortement empreints de la réalité ; 5) fournissent des moyens de mieux comprendre et d'interpréter d'autres situations similaires ; 6) peuvent être trouvés par un seul chercheur sans avoir l'aide d'une grosse équipe de recherche ; 7) peuvent permettre de découvrir des situations ou des éléments inattendus issus de variables non contrôlées.

Dans ce cas-ci, deux des auteurs de l'étude sont des acteurs et des participants actifs au projet SAM. De ce fait, l'étude utilise aussi une démarche anthropologique, où les acteurs participent à l'étude et réfléchissent sur les faits recueillis qui seront mis en parallèle avec la recension des écrits. Cette recherche, comme elle se veut exploratoire, recueillera les opinions d'élèves, d'enseignants et du directeur d'école ayant participé au projet SAM. Finalement, des principes pédagogiques pourront être suggérés à la lumière de la recension des écrits et des faits observés.

## **4. L'ÉCOLE DU MOULIN ET LE PROJET SAM**

Les écrits scientifiques consultés indiquent qu'un projet éducatif novateur misant sur le potentiel autotélique de l'éducation physique pourrait être une intervention intéressante pour motiver des élèves à fréquenter l'école. Dans une région du Québec, l'école Du Moulin de Trois-Rivières a décidé d'élaborer un projet éducatif pour accroître l'assiduité de jeunes adolescents présentant des troubles de la conduite et du comportement. Le projet SAM est une intervention qui utilise un plus grand nombre de périodes d'éducation physique que dans une classe régulière. Avant tout, il nous semble pertinent de présenter les caractéristiques de l'école Du Moulin et les particularités du projet SAM.

### **4.1. L'ÉCOLE DU MOULIN**

Située dans la région de Trois-Rivières, l'école Du Moulin de la commission scolaire Chemin-du-Roy s'acharne depuis plusieurs années à trouver des moyens pour venir en aide aux élèves présentant des troubles graves de comportement afin de les garder sur les bancs d'école et favoriser leur goût d'apprendre. Elle organise le projet SAM, qui est un projet éducatif novateur utilisant les activités sportives comme élément moteur de l'apprentissage des jeunes qui la fréquentent.

L'école Du Moulin de Trois-Rivières, école spécialisée pour les élèves qui présentent des troubles graves de comportement, accueille des garçons et des filles dont l'âge varie entre 12 et 17 ans et qui proviennent de classes ordinaires ou de classes du secteur de l'adaptation scolaire. En raison de leurs difficultés personnelles et familiales, les élèves qui fréquentent cette école manifestent divers comportements non appropriés qui ont des conséquences néfastes sur les plans scolaire, personnel et social. En effet, sur le plan scolaire, ces élèves connaissent un retard important et des échecs généralisés dans de nombreuses matières. Sur le plan personnel, ils se caractérisent par une faible estime de soi et vivent de nombreuses problématiques psychoaffectives. Sur le plan social, les élèves présentent de nombreuses difficultés relationnelles et ont, pour certains, plusieurs pratiques délinquantes inscrites à leur dossier.

Les conditions de vie scolaires très difficiles de ces élèves marginaux contribuent à augmenter les risques de décrochage scolaire. La direction et les intervenants de l'école Du Moulin ont constaté que l'encadrement scolaire et les différentes mesures d'aide offertes par l'école ne parviennent pas à maintenir, chez certains élèves, un degré d'intérêt et de motivation suffisant pour prévenir et contrer le décrochage scolaire. En effet, certains élèves

fréquentant cette école ne possèdent pas la capacité d'adaptation à l'encadrement scolaire habituel de l'école ordinaire et de l'école Du Moulin qui propose un horaire hebdomadaire de 25 heures de cours : soit 23 heures consacrées aux matières scolaires et 2 heures à des cours d'éducation physique. Les intervenants observent que les éléments de motivation, présents dans les écoles traditionnelles et même dans le programme officiel de l'école Du Moulin, ne correspondent pas toujours aux intérêts de ces élèves. Ces derniers se désintéressent de l'école et finissent par décrocher, ce qui ne fait que les replonger dans des milieux les éloignant de l'école et qui leur seront préjudiciables à plusieurs égards.

## **4.2. LE PROJET SAM**

Toujours à la recherche de méthodes innovatrices pour motiver et intéresser les élèves ayant des difficultés de comportement, l'école Du Moulin met sur pied en septembre 1999 un nouveau service éducatif, appelé Sport, Académique et Motivation (SAM), qui s'adresse à deux groupes de garçons de 12 à 15 ans. Ce projet repose sur le principe qu'en réaménageant l'encadrement scolaire par l'ajout d'éléments de motivation établis en fonction des intérêts de l'élève il est possible de prévenir et de contrer le décrochage scolaire.

Le projet SAM vise à offrir à l'élève des éléments de motivation additionnels afin de l'inciter à fréquenter l'école de manière assidue, à développer ses habiletés sociales, et ce, tout en poursuivant son cheminement scolaire. Se distinguant par son caractère sportif, le projet propose à l'élève plus de périodes d'activités sportives par semaine. Il s'agit ici d'un horaire de 25 heures de cours par semaine, dont 17 heures seront consacrées aux matières scolaires et 8 heures aux activités sportives, et ce, comparativement à 2 heures par semaine d'activités sportives prévues au programme de ministère de l'Éducation du Québec.

Les élèves doivent répondre à certains critères pour être admis dans le projet éducatif de cette école. D'abord, ces élèves doivent être des garçons entre 12 et 15 ans, inscrits à l'école Du Moulin. Ils doivent en outre démontrer un intérêt pour le projet SAM ainsi que pour les activités sportives. Ils doivent accepter de faire une période d'essai de cinq jours de classe, se présenter à tous les cours prévus et donner leur accord pour utiliser les services offerts par l'école. Par ailleurs, les élèves ne doivent présenter aucune limitation physique permanente qui pourrait s'aggraver par la pratique d'une activité physique. Enfin, ils doivent obtenir l'autorisation écrite d'un de leurs parents ou d'un tuteur.

Évidemment, lorsque l'élève satisfait à ces critères d'admission, les responsables du projet SAM mettent en branle une procédure d'admission officielle qui consiste à recueillir des références de l'élève qui pose sa candidature pour participer au projet. Ils organisent une rencontre avec le titulaire de l'élève lorsque celui-ci fréquente déjà l'école Du Moulin. Ensuite, une entrevue avec l'élève le renseignera sur les éléments relatifs au projet. C'est lors de cette entrevue que l'élève devra répondre à un questionnaire concernant son vécu sportif, sa condition physique et son intérêt à faire partie du projet. À la suite de cette entrevue, un comité d'admission composé des enseignants et des éducateurs du projet étudiera sa candidature.

Afin que chaque élève bénéficie d'un encadrement qui correspond à ses besoins et à ses problèmes, les responsables du projet consultent le dossier pédagogique de l'élève. L'un des membres de l'équipe, éducateur ou enseignant, recueille auprès du service de psychologie de l'école les informations disponibles concernant la situation de l'élève. Pendant le premier mois de participation de l'élève au projet, l'observation des comportements est effectuée et une grille à cet effet est remplie par les éducateurs et l'enseignant de l'élève. Des rencontres sont prévues avec l'élève, l'enseignant et un intervenant afin de discuter des comportements à modifier, en termes d'objectifs à atteindre et de moyens pour les atteindre. Pendant toute l'année que dure le projet, les observations ou les interventions effectuées auprès de l'élève sont consignées ; celles-ci concernent sa fréquentation scolaire, ses suspensions internes et externes et l'amélioration de ses comportements. Des informations sont aussi recueillies et transmises par des d'entrevues téléphoniques avec le parent de l'élève.

### **4.3. LES OBJECTIFS DU PROJET SAM**

Le projet SAM poursuit trois objectifs : 1) la fréquentation scolaire, 2) l'amélioration des compétences comportementales ; et 3) l'acquisition de compétences scolaires.

Le premier objectif du projet *est de maintenir ou d'accroître le taux de fréquentation scolaire à partir des intérêts et de la motivation de l'élève dans des activités sportives*. Pour atteindre cet objectif, cinq moyens sont utilisés. Le premier consiste à vérifier si le projet correspond vraiment aux intérêts de l'élève par le biais d'une entrevue qui permet à l'élève de passer par une procédure d'admission et de vérifier s'il satisfait aux critères de sélection. Comme deuxième moyen, il y a un aménagement de la grille horaire qui est construite afin que l'élève participe à des activités sportives deux heures par jour, quatre jours par semaine. Le troisième moyen consiste à élaborer le contenu des activités sportives en offrant à l'élève une grande variété afin

d'accroître les possibilités de correspondre aux intérêts de tous les élèves. Le quatrième moyen est l'adaptation des exigences des périodes d'activités sportives en précisant que ce n'est pas un niveau de performance sportive élevé qui est exigé pour l'élève, mais plutôt sa participation aux activités, ses efforts et des comportements satisfaisants. Le dernier moyen est la mise en place d'un système de reconnaissance qui consiste, pour les enseignants et éducateurs, à exprimer à l'élève une reconnaissance lorsque les conduites sont conformes aux exigences stipulées. À la fin de chaque période de cours, un temps est consacré pour faire un retour en groupe sur la séance, et les points positifs de chaque élève sont évoqués par l'enseignant et l'éducateur.

Le deuxième but poursuivi par les auteurs du projet est *l'atteinte d'objectifs d'ordres comportemental et social*. Dans cette optique, le projet veut faire acquérir à l'élève des comportements appropriés ou acceptables, diminuer ou cesser des comportements non appropriés ou inacceptables, développer des habiletés sociales, des mécanismes d'adaptation personnelle, donner le sens des responsabilités, généraliser et maintenir des habiletés acquises par l'élève. Plusieurs moyens sont mis en place pour rendre cet objectif réalisable : 1) des services d'éducation spécialisée, employant deux éducateurs spécialisés pour les deux groupes et des services de psychologie, 2) des classes ayant un effectif réduit de 10 à 12 élèves et 3) des mesures éducatives. Ces dernières comprennent une évaluation psychosociale, un plan d'intervention individualisé, l'application des règlements et des procédures de l'école Du Moulin concernant divers aspects, dont les rencontres avec les parents, les interventions de groupe et individuelles, la suspension interne et externe, l'accessibilité à un local de retrait sous la surveillance d'un surveillant, la cessation de l'agir et la reprise de temps.

*L'atteinte des compétences scolaires prévues au programme du ministère de l'Éducation du Québec* constitue le troisième objectif. Le projet tient compte des compétences acquises par l'élève et respecte son rythme d'apprentissage. Pour atteindre cet objectif, différents moyens sont utilisés : 1) le regroupement des élèves selon leur âge ; 2) un responsable de classe spécialisé en adaptation scolaire ; 3) un enseignement individualisé et adapté à chaque élève, utilisant du matériel didactique du secteur ordinaire ou encore du matériel adapté pour les élèves ayant des besoins particuliers ; 4) un système d'émulation pour chaque groupe ; 5) l'affichage des systèmes de valeurs dans chaque classe.

#### **4.4. LA DISTRIBUTION DES MATIÈRES SCOLAIRES**

Les élèves participant au projet SAM peuvent bénéficier d'un enseignement individualisé et la matière est transmise par un système de modules permettant à l'enseignant de respecter le rythme d'apprentissage de l'élève. Le

projet offre 17 heures d'enseignement par semaine pour chacun des groupes, ce qui totalise 627 heures d'enseignement par année. Les cours durent 60 minutes. Les 17 heures d'enseignement sont réparties de la manière suivante : 1) français (5 heures par semaine ou 180 heures par année) ; 2) mathématiques (5 heures par semaine ou 180 heures par année) ; 3) anglais (2 heures par semaine ou 77 heures par année) ; 4) histoire et géographie (2 heures par semaine ou 77 heures par année) ; 5) enseignement moral et religieux (2 heures par semaine ou 77 heures par année) ; et 6) informatique (1 heure par semaine ou 36 heures par année).

#### **4.5. DIFFÉRENTS SPORTS ET ACTIVITÉS DANS LE PROJET**

Le projet SAM offre 8 heures d'activités par semaine pour chacun des groupes, ce qui représente 288 heures d'activités par année. Afin de respecter les principes reliés à l'inclusion scolaire, la plupart de ces activités ont lieu dans des endroits intégrés à la communauté ou dans des écoles ordinaires. Elles peuvent donc être l'occasion pour les élèves d'avoir, dans la mesure du possible, des contacts avec des personnes autres que celles recevant des services à l'école Du Moulin. Ces activités sont les suivantes : 1) natation (piscine du cégep et de l'école secondaire De-La-Salle : 68 heures par année) ; 2) badminton (gymnase du cégep : 54 heures par année) ; 3) hockey sur glace (patinoire du Pavillon de la Jeunesse : 48 heures par année) ; 4) entraînement physique (salle d'entraînement du Cégep de Trois-Rivières et salle d'entraînement Gym Deschaîne inc. : 22 heures par année) ; 5) raquette (boisé près de l'université et boisé de la piste cyclable à Cap-de-la-Madeleine : 20 heures par année) ; 6) *touch* football (terrain de soccer de l'école Sainte-Ursule : 18 heures par année) ; 7) hockey cosom (gymnase de l'école Du Moulin : 16 heures par année) ; 8) basketball (gymnases de l'école Du Moulin et du Cégep de Trois-Rivières : 14 heures par année) ; 9) baseball (2 heures par semaine ou 12 heures par année) ; 10) quilles (Quillorama Les Rivières : 10 heures par année) ; et 11) soccer (terrain de soccer de l'école Sainte-Ursule : 6 heures par année).

Par ailleurs, durant l'année scolaire, le projet offre plusieurs activités extrascolaires. Les élèves n'ayant pas un comportement approprié et ceux qui préfèrent poursuivre leurs travaux scolaires doivent se présenter à l'école et suivre l'horaire normal des cours sous la supervision d'un intervenant. Nous mentionnons certains de ces projets dans l'encadré ci-dessous. Il va sans dire qu'ils ne sont pas tous offerts au cours d'une période de 12 mois.

La randonnée « Le 70 kilomètres en vélo » a lieu dans la région de Trois-Rivières et de Cap-de-la-Madeleine.

La randonnée pédestre « Le 17 kilomètres de la Batiscan » a lieu dans le Parc de la rivière Batiscan.

La randonnée « Le 10 kilomètres en raquettes » a lieu dans la région de Cap-de-la-Madeleine, tandis que la randonnée « Le 8 kilomètres en raquettes » a lieu dans le Parc national de la Mauricie.

L'activité « Ski alpin et planche » a lieu à Vallée du Parc.

La randonnée pédestre « Le Marie » a lieu dans le Parc national de la Mauricie. Il s'agit d'une randonnée de 17 kilomètres.

La randonnée pédestre « La Batiscan » a lieu dans le Parc de la rivière Batiscan; il s'agit d'une randonnée de 11 kilomètres.

L'activité « Quilles » a lieu au Quillorama Les Rivières; il s'agit d'une activité récompense.

Le « Camp orange de l'automne » a lieu au lac Vert, à Saint-Mathieu-du-Parc. Il s'agit d'une randonnée de 17 kilomètres. Elle a lieu pendant 4 jours.

Le « Camp vert du printemps » a lieu au lac Vert, à Saint-Mathieu-du-Parc; il dure quatre jours.

La randonnée pédestre « Le Vieux Brûlis » a lieu dans le Parc national de la Mauricie; il s'agit d'une randonnée de 10 kilomètres qui se déroule vers la fin septembre.

L'activité « Noël » a lieu à l'école Du Moulin.

L'activité « Glissade sur neige » a lieu à Valcartier, dans la région de Québec.

L'activité « Dîner de cabane à sucre » a lieu à la Cabane à sucre chez Danny à Pointe-du-Lac.

L'activité « Rabaska » a lieu au Parc national de la Mauricie.

L'activité « Journée sportive » a lieu à l'école Du Moulin.

Le « camp d'un jour » a lieu au Camp Minogami à Saint-Gérard-des-Laurentides.

Les camps de plein air ont pour but de responsabiliser et de socialiser les élèves en les mettant en relation avec leurs camarades dans l'accomplissement de tâches et d'activités communes. Le transport se fait par autobus scolaire. Les élèves et les intervenants sont hébergés dans un chalet comprenant dortoir, cuisine et salle multifonctionnelle. Chaque jour, une période entre deux et quatre heures est consacrée à divers travaux manuels tels que ramasser des feuilles et des branches, tondre le gazon, déménager des meubles d'un camp à un autre et faire l'entretien normal du chalet. Ces

travaux sont effectués, d'une part, pour responsabiliser et, d'autre part, pour alléger le coût de l'hébergement. Finalement, deux heures sont consacrées au travail scolaire et plus de quatre heures sont employées à faire diverses activités sportives et récréatives telles que la randonnée pédestre en forêt, l'hébertisme, le canot, le baseball, le *touch* football, des films et des feux de camp avec narration de contes et de légendes.

## **5. LES INTERVENANTS FAISANT PARTIE DU PROJET**

À l'origine, c'est le directeur adjoint actuel de l'école qui lance l'idée du projet SAM. Il est convaincu que son école possède des éducateurs et des enseignants de grande valeur et que ceux-ci composent une équipe suffisamment forte pour s'engager dans une mission nouvelle visant à contrer le décrochage scolaire et à répondre aux besoins particuliers des élèves de son école. Le directeur en discute alors avec l'enseignant responsable de l'éducation physique. L'enthousiasme est de la partie et tous deux en parlent avec le psychologue œuvrant à l'école. Rapidement, plusieurs personnes jouent un rôle majeur dans le projet SAM et s'y engagent à fond. Depuis le début, soit depuis trois ans, treize personnes participent de près ou de loin au projet, mais cinq y contribuent d'une façon exceptionnelle : 1) un enseignant en éducation physique qui assume également la responsabilité du projet ; 2) une enseignante et un enseignant en adaptation scolaire qui donnent les activités de français, mathématiques, anglais, géographie et enseignement religieux dans chacun des deux groupes engagés dans le projet ; et 3) deux éducateurs spécialisés qui sont responsables de la modification du comportement des élèves.

Huit autres personnes ont aussi joué un rôle ponctuel dans la réalisation du projet : 1) le directeur adjoint de l'école Du Moulin ; 2) la responsable de la direction de l'école Du Moulin ; 3) les deux psychologues rattachés à l'école ; 4) deux stagiaires provenant du cégep ou de l'université et qui étaient rattachées à l'un des deux groupes ; 5) un enseignant suppléant rattaché à l'école ; 6) un enseignant en adaptation scolaire.

## **6. RÉSULTATS**

Aucune évaluation formelle du projet SAM n'a encore été faite, mais celui-ci paraît suffisamment intéressant et conforme aux fondements théoriques et aux orientations de la réforme scolaire actuelle pour qu'on en dresse une évaluation préliminaire afin de faire connaître ses effets dans le cadre de cet ouvrage.

En vue de cette évaluation qualitative du projet, nous présentons divers commentaires recueillis auprès du directeur de l'école, des élèves participant au projet ainsi que de deux enseignants engagés dans l'intervention.

Cependant, comme ce projet est encore récent, il est extrêmement difficile d'en tirer un portrait global ; nous pouvons néanmoins déjà affirmer que son avenir est prometteur. Lorsque nous rencontrons le directeur de l'école, c'est avec une grande humilité qu'il nous parle de ce projet. Il ne comprend d'ailleurs pas pourquoi ce projet attire l'attention des chercheurs. Il nous informe que le projet est encore nouveau, qu'il est modeste et requiert des améliorations ; bref, il continue d'évoluer au rythme des compétences de ses enseignants. Lorsqu'il nous parle du projet, le directeur s'enflamme et l'on sent qu'il a une grande confiance dans les intervenants qui cheminent avec les jeunes. Il déplore cependant le fait que l'un des pères du projet, le psychologue de l'école, ne soit plus dans son équipe, parce qu'il aurait eu beaucoup à nous dire au sujet de cette expérience.

Dans le cadre d'un cours de français, des jeunes qui participent à ce projet ont rédigé quelques commentaires sur ce qu'ils perçoivent de SAM. Bien sûr, leurs commentaires sont brefs, mais ils sont sincères. Par ailleurs, même si parfois l'orthographe laisse à désirer, ils les ont rédigés avec leur cœur, dans le but, nous disent-ils, de nous faire connaître ce qu'ils vivent de beau. Nous reproduisons ci-dessous les textes que ces jeunes nous ont remis. Nous avons respecté la nature de leur témoignage et seule l'orthographe a été corrigée.

*SAM, c'est super cool ! Il y a plein d'activités. En plus, il y a plein de cours d'éducation physique où on se défoule et puis, après, on entre en académique où, après un cours de sport, on est plus motivés à travailler. Le climat d'apprentissage est toujours excellent. Toute l'équipe, les professeurs et les éducateurs font vraiment de l'excellent boulot. Pour finir, je peux dire que je suis vraiment bien à SAM. Merci à tout le monde. (Kevin, 15 ans)*

*Je trouve que SAM est un bon moyen de canaliser mon énergie à la bonne place et de garder mon calme pour mon scolaire. Les éducateurs sont impartiaux et ils savent donner des réponses à mes questions, autant au niveau de ce qui se passe à l'école qu'ailleurs. Les profs, comme Martin, sont toujours à l'écoute de leur élève et gardent un certain contrôle dans la classe, tout en donnant le plus d'eux-mêmes. Les sports sont quand même bien organisés et amusants. Les éducateurs prennent part aux cours d'édu, ce qui favorise le calme pendant les cours et s'il y a des problèmes, ils sont tout de suite réglés ou presque. (P.S.) Ça c'est l'opinion d'un jeune de 14 ans qui fume du pot. (Pierre-Olivier, 14 ans)*

*Bien, le fait de faire du sport nous motive à venir à l'école et à travailler. Les professeurs sont trop nombreux et le décor laisse à désirer. Néanmoins, cela nous aide à améliorer nos comportements et le manque féminin [l'absence de filles] est très décevant, mais nous aimons tous le projet. (Jonathan, 15 ans)*

*SAM m'apporte de la forme physique et de l'entraînement et beaucoup de motivation dans mes études et j'aimerais que l'école soit mixte. (Olivier, 14 ans)*

*Je n'aime pas me faire écœurer par les autres et les éducateurs sont gentils. Ici, nous avons deux heures de sport par jour. (J.F., 15 ans)*

*Bien ! Moi, ce que j'aime à SAM, c'est le sport que SAM m'apporte. On fait plus de sport que d'académique et aussi, ça me motive plus à travailler. Ce que j'aimerais, c'est qu'il y ait des filles et faire plus de sport. Ce qui est le fun, c'est qu'ils ne nous donnent pas de devoirs. SAM m'aide à travailler mon comportement. (Max, 15 ans)*

*Moi, j'aime ça parce qu'ici, on a plus de cours d'édu, on peut travailler à notre rythme, le climat de la classe est correct, c'est calme, etc. Je n'aime pas ça parce qu'on ne peut pas fumer sans la permission de nos parents. C'est sévère et je n'aime pas la querelle. Mais à part cela, tout est correct. J'aime ça parce qu'on a plus de sport tandis qu'à l'école Du Moulin, on n'a que deux cours d'édu par semaine et 17 périodes de scolaire. (Nicolas, 14 ans)*

*SAM, ce n'est pas une école comme les autres parce qu'il y a deux classes formées de 8 à 12 élèves et on se connaît tous. C'est dans un sous-sol d'église où il y a des tables de ping-pong, des jeux de cartes, des jeux de société, etc. Le personnel est minime et il est enthousiaste. On a 8 heures de sport par semaine, 12 heures de cours individualisés, 1 période de bibliothèque et 1 heure d'informatique. Les sports sont : boxe, hockey, badminton et natation. Ça change en cours d'année. Le sport nous motive à aller à l'école. L'enseignement individualisé est simple et on avance à notre rythme. J'adore ce projet. (Samuel, 13 ans)*

*Qu'est-ce que j'aime à SAM ? Le climat du groupe.*

*Le travail que je fais pour réussir mon année.*

*Côté trouble de comportement, je m'améliore beaucoup.*

*J'aimerais mieux rester à SAM que d'aller dans une autre école parce qu'ici on n'a que 14 cours académiques quand, dans les écoles normales, ils ont plus de cours.*

*Côté sport, on a quatre cours qui sont intéressants.*

*Si SAM reste, on se verra tous très heureux. (François, 12 ans)*

Un jeune enseignant, chargé d'un groupe, nous fournit aussi quelques indications sur l'importance du projet SAM pour les élèves dont il a la responsabilité. Ses commentaires indiquent bien que le projet rejoint les besoins des élèves qui y participent.

*En tant qu'enseignant, je trouve que le projet SAM est un excellent moyen de minimiser le décrochage scolaire chez nos adolescents. Je suis de la mentalité qui croit fermement aux bienfaits de l'activité physique chez les individus. On peut remarquer que le sport est une source de motivation énorme chez les jeunes à SAM puisqu'ils en parlent régulièrement en classe et qu'ils ont toujours hâte au prochain cours d'éducation physique. Sur le plan académique, c'est un peu différent. Les étudiants sont un peu moins motivés puisque la plupart se demandent bien à quoi l'école va leur servir. Donc, c'est notre rôle de leur faire comprendre et de leur rappeler l'importance d'être scolarisé. Ce qui est observable, c'est qu'après un cours d'éducation physique, les jeunes entrent en classe beaucoup plus calmes et avec une capacité de concentration supérieure. S'il y avait un point à améliorer, cela serait au niveau de la clientèle. Personnellement, je trouve qu'il y a des jeunes qui n'ont pas assez d'intérêt pour le sport. Pour le reste, tout s'en va dans la bonne direction et j'ai grandement confiance que le personnel de SAM va réussir à aider plusieurs jeunes. (Jean-François, enseignant chargé d'un groupe)*

L'un des acteurs importants dans la mise en œuvre du projet SAM, Dany Dubé, nous a fait parvenir ses commentaires. Il nous parle des effets positifs de SAM autant sur sa pratique professionnelle que sur la motivation des élèves qui vivent ce projet.

*En tant qu'enseignant en activité physique dans le projet Sport Académique Motivation depuis le tout début, l'impact positif qu'engendre ce projet chez les élèves qui en font partie a toujours été une source de motivation pour moi tout en suscitant un grand désir d'implication dans mon travail. En intervenant auprès d'eux, en recueillant leurs commentaires et en observant leurs comportements, j'ai pu voir que le projet a contribué à leur donner une vision plus positive de l'école tout en augmentant leur intérêt en ce qui a trait à leur fréquentation scolaire. Même si plusieurs élèves présentent des difficultés sur le plan académique, ils peuvent néanmoins vivre des réussites dans d'autres sphères que représentent les activités physiques, et ce, en fonction de leur participation et non seulement de leur performance. De plus, la majeure partie de notre clientèle provient de familles ayant de faibles revenus et, pour elles, c'est un privilège pour leur enfant de pouvoir pratiquer une aussi grande variété de sports. Je constate également que la pratique d'activités physiques contribue à aider plusieurs élèves à mieux se concentrer à*

*l'intérieur des cours académiques. Finalement, bien que ce projet soit toujours en développement, je crois sincèrement en son bien-fondé et à sa viabilité.* (Dany Dubé, enseignant en éducation physique et responsable du projet SAM)

## **7. DISCUSSION ET PRINCIPES PÉDAGOGIQUES**

Les résultats du projet SAM peuvent être mis en lien avec les différents écrits portant sur l'inclusion scolaire, le décrochage scolaire et les pratiques novatrices.

À première vue, les adolescents participant au projet SAM semblent être coupés de tout le courant lié à l'inclusion scolaire (Goupil, 2000 ; Parent, 1989 ; Parent, Fortier et Boisvert, 1993 ; Stainback et Stainback, 1996), puisqu'ils fréquentent une école spéciale. Cependant, le projet leur permet d'être en contact avec des élèves de classe ordinaire par la proximité avec ceux-ci, lors de leur participation à des activités sportives en dehors de l'école spéciale, et d'être en contact avec le milieu le plus normal possible. Cela permet de respecter les principes de la « normalisation » et de la « valorisation des rôles sociaux » énoncés par Wolfensberger (1972, 1984 ; Wolfensberger et Thomas, 1988), puisque les élèves reçoivent une partie de leurs activités dans le cadre le plus normal où ils apprendront ainsi des comportements et des rôles valorisés par l'ensemble de la société. Tout comme Villa et Thousand (1994) le mentionnent, ces jeunes sont alors en contact avec le milieu ordinaire et ils peuvent ainsi fréquenter des personnes pouvant être des modèles non stigmatisants qui leur permettront d'apprendre, par apprentissage vicariant, des comportements sociaux adaptés.

Les quelques commentaires émis par les acteurs permettent de croire que le projet SAM correspond à ce que la réforme du ministère de l'Éducation (2002) veut encourager. En effet, le projet est spécifique à la clientèle et fait appel à la réalisation d'activités dans un domaine où les élèves peuvent exceller. De plus, il est manifeste que les activités du projet SAM sont intéressantes et que les élèves participants les trouvent très renforçantes. De ce fait, ces activités respectent le principe de Premack (1961) en plus d'être autotéliques (Parent, 1996) puisqu'elles sont autorenforçantes, centrées sur le vécu des élèves et qu'elles développent des habiletés qui peuvent être généralisées dans leur vie personnelle. Plusieurs activités du projet comme le camping et les randonnées sont des occasions de vivre certains aspects du sport d'aventure (Mortlock, 1978) et donnent aux élèves l'occasion de développer des habitudes d'entraide et de résolution de problèmes.

Les commentaires des jeunes élèves montrent que le projet SAM est l'occasion de vivre des activités valorisantes qui viennent contrer le pouvoir aliénant de l'école traditionnelle chez des jeunes qui ont trop souvent subi des échecs scolaires et qui ont l'école en aversion (Fensham, Power, Kemmis et Tripp, 1986 ; Parent et Paquin, 1994).

Les commentaires des enseignants montrent que ceux-ci veulent jouer un rôle actif dans le projet que Côté (1998) souhaite voir adopté par les élèves. En effet, ils sollicitent beaucoup la participation des élèves dans leur processus d'apprentissage, dans les domaines cognitif, socioaffectif et comportemental. Les activités du projet SAM s'ancrent à la fois sur le processus d'apprentissage des élèves, leur compétence et la confiance en soi qu'elles renforcent.

L'analyse du projet SAM de l'école Du Moulin et celle des écrits relatant des projets similaires révèlent différentes incidences pédagogiques intéressantes qui encouragent à organiser des activités pédagogiques pour les élèves présentant un trouble de comportement.

- 1) Il y a lieu d'utiliser des activités autotéliques variées pouvant accroître la motivation des élèves. Ces activités dépendent de l'intérêt des élèves et ont donc un effet différent sur chacun des élèves. C'est pourquoi de telles activités éducatives doivent être adaptées au profil des élèves et ne peuvent être imposées.
- 2) Les enseignants doivent planifier des activités qui respectent les principes de l'apprentissage expérientiel stratégique. L'enseignant doit encourager les élèves à vivre le plaisir de la découverte et les soutenir pour qu'ils établissent eux-mêmes leurs objectifs d'apprentissage. Il doit aussi les encourager à s'entraider et à échanger à propos de leur expérience et faire réaliser aux élèves qu'ils apprennent à partir de leurs erreurs. Puisque l'apprentissage est un acte fortement social, l'enseignant doit être attentif aux émotions que vivent les élèves et leur permettre de se rapprocher de leur vécu intérieur et de leurs craintes par des techniques de visualisation et de représentation de l'apprentissage, de l'écoute et de l'échange avec les autres. L'enseignant doit valoriser l'apprentissage signifiant en amenant les élèves à relever des défis à leur portée et en organisant le temps en conséquence. L'enseignant doit aussi encourager la sensibilité à soi et à autrui chez les participants en exploitant un contexte motivationnel et les bonnes relations existant entre les individus. L'enseignant doit encourager les élèves à être créatifs dans la recherche de moyens pour atteindre leurs objectifs personnels intégrés à leur vie, en les aidant à reconnaître la résonance affective de l'expérience et les valeurs

conscientes et personnalisées mises en action. Les élèves doivent aussi en venir à témoigner des effets de l'apprentissage en relation avec l'image qu'ils ont d'eux-mêmes en décrivant ce qui a transformé leur être.

- 3) Les activités curriculaires et extracurriculaires doivent favoriser l'inclusion dans la communauté des élèves présentant un trouble de comportement. La pratique d'activités sportives ou culturelles dans l'environnement le plus naturel possible est une occasion d'encourager la proximité et la cohabitation entre les individus. Il faut se rappeler que les élèves présentant un trouble de comportement possèdent également des forces, habiletés et compétences qui peuvent être utiles et valorisées lors d'activités d'intégration. Les forces de ces élèves peuvent être utilisées, lors d'activités de tutorat, pour aider des enfants ayant des besoins autres. Par exemple, il y a quelques années, des élèves de l'école Du Moulin présentant un trouble de comportement se sont portés volontaires pour accompagner de jeunes enfants vivant avec une déficience intellectuelle. Le projet a été fort apprécié autant par les élèves tutorés que par les tuteurs et il a été l'occasion de développer des habiletés motrices chez le premier groupe et des compétences sociales chez le second.
- 4) Il est pertinent de jumeler les activités scolaires et les activités sportives et culturelles d'un programme de motivation. Le pouvoir renforçant des activités choisies peut se transférer sur les activités scolaires et créer un effet d'entraînement.
- 5) Les enseignants engagés dans un programme de motivation doivent éviter la sur-stimulation et ne pas valoriser exclusivement le volet sportif ou culturel du programme. L'enseignant doit être attentif à l'addiction inhérente possible à la pratique exagérée d'un entraînement sportif ou culturel au détriment de la dimension scolaire.
- 6) Les enseignants doivent s'engager volontairement dans les activités. Sans être des experts, ils doivent avoir une connaissance minimale des activités sportives et un intérêt pour la clientèle. Une formation solide en enseignement en adaptation scolaire ou, tout au moins, une propension naturelle à vouloir aider les élèves ayant des besoins spéciaux constituent des préalables essentiels à la réussite d'un projet alternatif offert à des élèves présentant des difficultés comportementales.

- 7) Les élèves doivent participer à la création et à l'organisation de leur milieu de vie afin de développer un sentiment d'appartenance. L'utilisation d'un conseil de coopération, la définition commune des objectifs d'apprentissage et le travail d'équipe doivent être encouragés.
- 8) Les intervenants doivent être présents lors des succès et des insuccès des élèves qui participent à des activités sportives. Puisque les élèves ayant des difficultés comportementales vivent beaucoup de frustration lorsqu'ils perdent, il importe de leur assurer un soutien émotionnel et de faire œuvre d'éducation dans de telles situations afin d'empêcher que des comportements d'agressivité se manifestent ou que des gestes inacceptables soient posés.
- 9) Le ministère de l'Éducation du Québec doit rendre financièrement possible ce qui est pédagogiquement réalisable et humainement bon. Ainsi, on doit fournir suffisamment de ressources matérielles, humaines et financières pour permettre l'expérimentation, l'implantation et l'évaluation de projets éducatifs sollicitant l'engagement personnel et la motivation des élèves et des enseignants.
- 10) Enfin, il est nécessaire de réaliser différentes études plus rigoureuses afin d'évaluer les retombées du projet SAM et d'en vérifier la transférabilité dans diverses situations d'apprentissage et auprès d'autres groupes de clientèle.

## **CONCLUSION**

L'analyse du projet SAM a permis de relever certains éléments importants à considérer lorsqu'on veut organiser des activités éducatives pour contrer le décrochage scolaire ou planifier des activités visant l'inclusion scolaire.

Dans le cas du projet SAM, il est clair que, même s'il est bien ancré dans le milieu, il est encore en voie de se perfectionner. Les intervenants qui œuvrent à son implantation y croient beaucoup et c'est presque intuitivement qu'ils ont esquissé les prémisses du projet. Ces promoteurs prévoient apporter des éléments nouveaux chaque année afin de s'adapter aux besoins des jeunes. De plus, les intervenants souhaitent trouver des pistes intéressantes qui amèneront ces jeunes à avoir de plus en plus d'occasions d'être en contact avec des individus non marginalisés.

Les rencontres avec les acteurs du projet SAM, autant les jeunes que les intervenants, ont été enrichissantes, car elles nous ont permis de voir qu'avec des moyens somme toute très limités il est possible de poser des actions très prometteuses. Les principaux ingrédients de cette réussite sont

la passion des responsables de ce projet ainsi que la croyance dans les rêves des jeunes. Pour notre part, nous sommes convaincus qu'un jour SAM aura une plus longue histoire à nous raconter.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Blann, M.E. (1983). « Physical education programs and agency sponsored sport : What relationship ? (Elementary physical education perspective). Cooperation not competition ». Communication présentée à la National Convention of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, Minneapolis, 7-11 avril. [Service de reproduction de documents ERIC : ED231823.]
- Bouchard, P. et J.-C. Saint-Amand (1993). *L'abandon scolaire selon le genre (garçons et filles) : Une réflexion sur les notions de réussite scolaire, réussite éducative et réussite sociale*, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Boutin, G. (1988). « L'intervention précoce contre les difficultés d'adaptation scolaire et sociale dans les milieux défavorisés », dans P. Durning (dir.), *Éducation familiale. Un panorama des recherches internationales*, Paris, Mire/Matrice, p. 75-92.
- Boutin, G. (1995). « La prévention de l'échec scolaire, la part des programmes d'intervention précoce », dans R. Féger (dir.), *Désordre, rupture et échec*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 289-305.
- Bunker, L.K. (1998). *Psycho-physiological Contributions of Physical Activity and Sports for Girls. President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, Washington, Department of Health and Human Services. [Service de reproduction de documents ERIC : ED418935.]
- Cohen, L., L. Manion et K. Morrison (2000). *Research Methods in Education*, Londres, Routledge Falmer.
- Côté, R.L. (1998). *Apprendre. Formation expérientielle stratégique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Dolbec, A. et J. Clément (2000). « La recherche-action », dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Education Standing Committee of the New South Wales Advisory Council on the Handicapped (1981). *The Preparation of Disabled Young People for Adult Society*, Canberra, Australian Schools Commission. [Service de reproduction de documents ERIC : ED212104.]
- Fensham, P, C. Power, S. Kemmis et D. Tripp (1986). *Alienation from Schooling*, Londres, Routledge et Kegan Paul.
- Forget, J. (1979). « Principe de Premack et objectifs minima. Éléments pour une stratégie d'intervention pédagogique », *La technologie du comportement*, 3(6), p. 1-26.

- Goupil, G. (2000). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 2<sup>e</sup> édition, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- Homme, L. (1970). *How to Use Contingency Contracting in the Classroom*, Champaign, IL, Research Press.
- International Society of Sport Psychology (1992). « Physical activity and psychological benefits », *International Society of Sport Psychology Position, Physician and Sportsmedicine*, 20(10), p. 179-184. [Service de reproduction de documents ERIC : EJ460454.]
- Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire*, Montréal, Logiques.
- Martin, L.A. (1975). « Effects of competition upon the aggressive responses of college basketball players and wrestlers ». Communication présentée au Annual Meeting of the American Alliance for Health, Physical Education and Recreation. [Service de reproduction de documents ERIC : ED113336.]
- McKenney, A. et J. Dattilo (2001). « Effects of an intervention within a sport context on the prosocial behavior and antisocial behavior of adolescents with disruptive behavior disorders », *Therapeutic Recreation Journal*, 35(2), p. 123-140. [Service de reproduction de documents ERIC : EJ633886.]
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 1<sup>er</sup> cycle*. Document de travail aux fins de validation, Québec, Gouvernement du Québec.
- Mortlock, C. (1978). *Adventure Education*, Ambleside, Old Fisherbeck. [Service de reproduction de documents ERIC : ED172994.]
- Parent, G. (1989). *Comparaison entre la gestion de l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage par les directions d'école provenant d'une région périphérique et leurs homologues de la région métropolitaine*. Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université de Montréal.
- Parent, G. (1996). « L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle », notes de lecture, *Revue canadienne de l'éducation*, 21(2), p. 221-222.
- Parent, G. et A. Paquin (1994). « Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), p. 697-718.
- Parent, G., R. Duquette et J. Carrier (1993). « Opinions des enseignants sur les causes du décrochage scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), p. 537-553.
- Parent, G., R. Fortier et D. Boisvert (1993). « Perception des enseignants du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire des enfants handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 4(2), p. 177-197.
- Poinsett, A. (1996). *The Role of Sports in Youth Development*. Communication présentée au colloque organisé par la Carnegie Corporation, New York, 18 mars. [Service de reproduction de documents ERIC : ED407376.]

- Premack, D. (1961). « Predicting instrumental performance from the dependant rate of the contingent response », *Journal of Experimental Psychology*, 61, p. 163-171.
- Rhéaume, D., G. Parent et P. Boulet (2001). *Enquête sur l'expérience, le sentiment de compétence et le désir d'implication des enseignants québécois en relation avec la détresse psychologique et la prévention du suicide chez les élèves au secondaire*. Rapport de recherche, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rivard, C. (1991). *Les décrocheurs scolaires : les comprendre, les aider*, LaSalle, Hurtubise.
- Royer, E. (1998). « Les jeunes en difficulté de comportement et la réussite scolaire », dans M.C. Bloch et B. Gerde (dir.), *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique sociale, p. 181-187.
- Ruoff, M.K. (1995). *A Literature Review Investigating the Relationship between Sports Participation and Psychological Well-being*. Thèse de doctorat inédite, Université Biola, La Mirada, Californie. [Service de reproduction de documents ERIC : ED385538.]
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research. Introducing Qualitative Methods*, Londres, Sage Publications.
- Stainback, S. et W. Stainback (1996). *Inclusion. A Guide for Educators*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing.
- Villa, R.A. et J.S. Thousand (1994). *Creating an Inclusive School*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Violette, M. (1991). *L'école... Facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir. Enquête auprès de décrocheuses et de décrocheurs*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Vogler, E.W. et R.W. French (1983). « The effects of a group contingency strategy on behaviorally disordered students in physical education », *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 54(3), p. 273-77. [Service de reproduction de documents ERIC : EJ286108.]
- Wilkerson, M. et R.A. Dodder (1979). « What does sport do for people? A sociological approach to the functions of sport in modern society », *Journal of Physical Education and Recreation*, 50(2), p. 50-51. [Service de reproduction de documents ERIC : EJ203927.]
- Wolfensberger, W. (1972). *The Principle of Normalization in Human Services*, Toronto, National Institute on Mental Retardation.
- Wolfensberger, W. (1984). « La valorisation du rôle social : une nouvelle conceptualisation de la normalisation », *Revue canadienne de la déficience mentale*, 34(2), p. 26-30.
- Wolfensberger, W. et S. Thomas (1988). *Passing : Programme d'analyse des systèmes de services. Application des buts de la valorisation des rôles sociaux : une méthode pour évaluer la qualité des services humains selon le principe de la valorisation des rôles sociaux*, Gatineau, Les communications OPELL inc.



# Intégration scolaire et sociale des élèves ayant des troubles de comportement

Qualité de l'intégration scolaire  
et sociale en classe ordinaire d'élèves  
du primaire présentant  
des troubles de comportement<sup>1</sup>

---

*Nadia Desbiens*

*Université de Montréal  
nadia.desbiens@umontreal.ca*

*Égide Royer*

*Université Laval  
egide.royer@fse.ulaval.ca*

*Richard Bertrand*

*Université Laval  
richard.bertrand@fse.ulaval.ca*

*Laurier Fortin*

*Université de Sherbrooke  
laurier.fortin@usherbrooke.ca*

- 
1. Cette étude a été rendue possible grâce à des subventions octroyées par le Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR), le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), l'Institut universitaire de Québec sur les jeunes en difficulté et le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

**RÉSUMÉ**

*Le système scolaire québécois préconise l'intégration scolaire en classe ordinaire des élèves qui présentent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Bien que le principe d'intégration soit reconnu depuis une vingtaine d'années, il est étonnant de constater le peu d'études concernant l'impact de cette modalité sur l'adaptation scolaire et sociale des élèves. Les auteurs présentent un portrait de la qualité de l'intégration scolaire et sociale en classe ordinaire d'élèves du primaire manifestant des troubles de comportement. Cinquante-quatre élèves de la troisième année identifiés en troubles de comportement par l'école (TC) ont été comparés aux autres élèves de leur classe sur plusieurs dimensions du fonctionnement scolaire et social, notamment le rendement scolaire, le statut sociométrique, les relations d'amitié avec les camarades de classe et la réputation sociale auprès des pairs. Les résultats de l'analyse comparative entre les enfants des deux groupes (TC et NTC) indiquent que les élèves ayant des troubles de comportement se différencient des autres élèves sur plusieurs des mesures d'adaptation scolaire et sociale sauf en ce qui concerne la perception de soi. Ces élèves sont perçus comme de moins bons élèves autant sur le plan du rendement scolaire que sur celui des conduites en classe. Malgré des difficultés relationnelles considérables avec les pairs, la plupart d'entre eux arrivent toutefois à établir des relations d'amitié avec certains camarades de classe. À cet égard, les analyses montrent que les élèves du groupe TC tendent à s'associer à des pairs ayant des « affinités » avec eux sur le plan de leurs attitudes et de leurs comportements en classe, entre autres sur le plan des conduites agressives. Ces relations amicales pourraient contribuer au maintien et à l'aggravation des conduites agressives et opposantes et au renforcement de leur marginalité par rapport au groupe de pairs. La discussion porte sur l'importance de considérer les relations d'amitié dans le développement d'interventions destinées aux élèves présentant des troubles de comportement.*

La première partie de cet article traite des connaissances actuelles concernant les enfants qui manifestent des difficultés de comportement. La seconde partie du document présente les résultats d'une étude portant sur la qualité de l'intégration scolaire et sociale en classe ordinaire d'élèves du primaire manifestant des difficultés de comportement.

## **1. QUALITÉ DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE ET SOCIALE EN CLASSE ORDINAIRE**

La préoccupation du milieu scolaire à l'égard des élèves qui manifestent des problèmes de comportement en classe et à l'école s'est accrue au cours des dernières années. Parmi les éléments ayant pu y contribuer, signalons le nombre sans cesse grandissant de jeunes en difficulté. Au primaire, le nombre d'élèves ayant des troubles de comportement a triplé au cours des quinze dernières années (MEQ, 2000), passant de 0,78 % en 1984-1985 à 2,50 % en 1999-2000 (de 4170 à 14 145 en chiffres absolus). Ces statistiques ne reflètent toutefois que partiellement l'ampleur réelle du phénomène. Sur le terrain, les milieux scolaires confirment que, par manque de temps et de ressources, seuls les cas d'élèves pour lesquels il est urgent d'intervenir sont formellement rapportés au ministère de l'Éducation du Québec (Conseil supérieur de l'éducation, 2001). La présence d'élèves qui manifestent des troubles de comportement suffisamment importants et qui perturbent la vie de classe ainsi que l'enseignement des matières serait une réalité à laquelle les enseignants sont confrontés presque quotidiennement.

Dans le contexte scolaire québécois, les enfants en difficulté, notamment ceux qui présentent des difficultés d'ordre comportemental, sont maintenus ou intégrés à la classe régulière. Par l'intégration, on veut donner à ces enfants un enseignement qui réponde à leurs besoins dans le cadre le plus normal possible. De plus, on estime que leur présence en classe ordinaire favorise leur acceptation par les pairs et le développement de relations sociales plus positives et améliore leurs attitudes à l'égard de l'école (Cartledge et Talbert Johnson, 1996; Slavin et Madden, 1986). Selon les données les plus récentes (MEQ, 2000), les élèves présentant des troubles de comportement sont en grande majorité intégrés dans les classes ordinaires, du moins à l'école primaire. Alors que l'intégration scolaire devrait avoir des retombées positives pour les élèves, notamment pour vaincre leur exclusion en milieu scolaire, nous constatons plutôt que les problèmes de comportement sont devenus une problématique scolaire et sociale très importante, d'une part, en raison de l'ampleur de ce phénomène dans les écoles québécoises et, d'autre part, parce que les jeunes en difficulté de

comportement constituent le sous-groupe d'élèves les plus susceptibles d'abandonner l'école, d'en être suspendus ou expulsés définitivement (Royer, 1995 ; Royer, Bitaudeau et Saint-Laurent, 1993).

### **1.1. TROUBLES DE COMPORTEMENT À L'ÉCOLE**

L'intégration scolaire est un défi quotidien pour les enfants ayant des troubles de comportement, leurs camarades de classe et leurs enseignants. Très tôt dans leur cheminement, ces enfants constituent une clientèle à risque élevé d'exclusion tant sur le plan scolaire que sur le plan social. En effet, ces jeunes se révèlent souvent incapables de s'adapter au contexte scolaire en raison de leurs difficultés à répondre aux situations d'apprentissage et à satisfaire aux exigences sociales de l'école. Interférant constamment dans la gestion de classe, ils respectent difficilement les normes de l'école. Leurs difficultés se manifestent par des comportements sur-réactifs tels que l'agressivité, l'opposition, l'hyperactivité et le manque d'attention ou par des comportements sous-réactifs, par exemple la passivité, l'immaturité, la dépendance à l'adulte et la dépression. Ces élèves éprouvent également des difficultés importantes dans les relations sociales avec leurs camarades de classe et leurs enseignants. En outre, ces jeunes montrent plusieurs lacunes sur le plan sociocognitif, lesquelles se traduisent par une difficulté à adopter la perspective d'autrui sur les plans cognitif et affectif, une tendance à agir sans réfléchir, sans prévoir les conséquences de leurs actions, une propension à attribuer des intentions hostiles à autrui et à réagir en conséquence, un faible raisonnement moral et des difficultés à contrôler leurs émotions négatives (Dodge, 1993). En raison de leurs comportements dérangeants qui perturbent le groupe-classe, de l'agressivité qui caractérise plusieurs d'entre eux et de leurs difficultés à entrer en relation avec les autres, les enfants présentant des troubles de comportement sont bien souvent rejetés par leurs camarades de classe (Coie, Terry, Zakriski et Lochman, 1995). Or, le fait d'avoir peu d'interactions sociales positives avec les pairs diminue les occasions d'apprendre sur les plans social et cognitif et ne permet pas à ces enfants d'acquérir les habiletés sociales, émotionnelles et sociocognitives à la base de la compétence sociale (Desbiens, Royer, Fortin et Bertrand, 1998). Qui plus est, le rejet de la part des pairs augmente le sentiment de méfiance et de hargne de ces enfants et accentue leur sentiment d'exclusion. Malheureusement, une situation répétée de rejet par les pairs accroît les risques de marginalisation et contribue à aggraver les problèmes de comportement à l'origine de ce rejet (Bowen, Desbiens, Rondeau et Ouimet, 2000).

Le manque de compétence sociale apparaît comme un élément particulièrement déterminant dans les difficultés qu'éprouvent ces jeunes à établir et à maintenir des relations positives et harmonieuses avec les autres.

De nombreuses études ont en effet démontré que les jeunes manifestant des troubles de comportement ne possèdent pas les habiletés sociales pour être acceptés à l'école (Gresham, 1986 ; Kauffman, 1997 ; Masten, Coatsworth, Neemann, Gest, Tellegen et Garmezy, 1995) et qu'ils sont considérés tant par leurs enseignants que par leurs pairs comme « incompetents socialement » (Gresham, 1982). Les habiletés sociales sont définies comme des comportements appris qui sont socialement acceptables (Gresham et Elliott, 1990) et qui permettent à un jeune d'amorcer et de maintenir des relations positives avec ses pairs et les adultes (Walker, Colvin et Ramsey, 1995). Selon Mathur et Rutherford (1996), les habiletés sociales peuvent être considérées comme les ingrédients de base de la compétence sociale, concept plus global qui fait référence au jugement social de la qualité générale de la performance d'un individu dans une situation donnée (Hops, 1983 ; Schneider, 1993). Dans certains cas, les jeunes connaissent bien les comportements sociaux adaptés, mais certaines situations provoquent chez eux un état émotif qui les mobilise à un point tel qu'il les empêche de les manifester correctement en contexte. D'autres ont acquis, au fil des ans, un mode de fonctionnement mal adapté socialement, empreint de stratégies d'opposition, de négociation ou de provocation, mais qui entraîne des conséquences jugées plus « payantes » pour eux, par exemple l'évitement d'une tâche à effectuer, que l'expression d'un comportement socialement acceptable qu'ils possèdent néanmoins dans leur répertoire (Walker et Walker, 1991). Que ce soit en raison d'un manque de connaissances ou d'une difficulté à gérer les émotions associées à la manifestation de conduites adéquates, les difficultés observées dans les habiletés sociales des jeunes présentant des troubles de comportement constituent la variable critique dans la réussite de leur intégration scolaire et sociale (Desbiens, Royer, Fortin et Bertrand, 1998 ; Schloss, Schloss, Wood et Kiehl, 1986).

## **1.2. RELATIONS D'AMITIÉ ET DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT**

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux relations d'amitié et aux caractéristiques des groupes de pairs pendant l'enfance et l'adolescence (Aboud et Mendelson, 1996 ; Berndt, 1996 ; Bukowski, Newcomb et Hartup, 1996 ; Hartup, 1993 ; Newcomb et Bagwell, 1995). Entre six et douze ans, les enfants établissent des relations d'amitié qui sont de plus en plus fortes. Ces relations soutenues procurent le contexte nécessaire pour stimuler, développer et soutenir le développement de la compétence sociale (Bowen, Desbiens, Martin et Hamel, 2001 ; Desbiens, Royer, Fortin et Bertrand, 1998). En effet, les amis fournissent aux enfants de l'information, du soutien émotif, de l'aide instrumentale, de l'affection, de la reconnaissance, des possibilités d'établir des liens de camaraderie et des occasions d'apprentissage

à la résolution de conflits (Gottman et Mettetal, 1987). Ce postulat permet donc de poser l'hypothèse qu'un enfant qui interagit avec un partenaire compétent socialement a plus de chances d'avoir une relation de qualité que le même enfant qui interagit avec un partenaire moins habile socialement (Bowen, Desbiens, Martin et Hamel, 2001). Dans cette perspective, nous pouvons donc affirmer que le profil d'adaptation sociale de l'enfant dépendra, entre autres, de la qualité de ses relations d'amitié et des caractéristiques de ses amis (Hartup, 1993).

Les recherches effectuées auprès de jeunes qui éprouvent des difficultés d'adaptation et de comportement ont montré que, bien qu'ils soient rejetés par la majorité de leurs pairs, ces jeunes ont tout de même des amis. Les études de Cairns et Cairns (1994), de Dishion, French et Patterson (1995), de Farmer et Farmer (1996) ainsi que celle de Farmer et Hollowell (1994) menées principalement auprès d'adolescents en difficulté indiquent que ces jeunes sont membres de groupes de pairs, qu'ils obtiennent des nominations comme « meilleur ami » et qu'ils sont même parfois au centre d'un réseau social. Ils seraient toutefois associés à des amis ayant des caractéristiques sociales et comportementales plus négatives. Ainsi, les travaux menés auprès d'enfants agressifs indiquent que ces jeunes tendent à établir des relations d'amitié avec d'autres pairs agressifs et que leurs relations se caractérisent par la présence de comportements autoritaires et coercitifs (Dishion, Andrews et Crosby, 1995). Dans le même sens, Giordano Cernkovich, Groat, Pugh et Swinford (1986) ont observé que les relations d'amitié entre les enfants manifestant des conduites antisociales présentent de nombreux conflits liés à l'inéquité, à la jalousie et à la compétition. Or, de telles relations d'amitié constituent un contexte particulier à l'intérieur duquel les problèmes de conduite peuvent s'aggraver (Bowen, Desbiens, Rondeau et Ouimet, 2000). Les amis représentent des modèles de conduite et de puissants agents de renforcement du comportement ; leur influence n'est cependant pas toujours positive. De nombreuses études menées auprès des adolescents montrent que l'influence des amis est associée à la délinquance (Bullis, Walker et Stieber, 1998 ; Dishion, French et Patterson, 1995 ; Fergusson et Horwood, 1997), à la consommation d'alcool et de drogues (Vitaro, Dobkin, Gagnon et LeBlanc, 1994) et à l'abandon scolaire (Epstein, 1989 ; Parker et Asher, 1987). Selon le modèle de développement des conduites antisociales proposé par Patterson, DeBaryshe et Ramsey, (1989), de même que par Patterson, Reid et Dishion (1992), les troubles de comportement à l'école primaire augmentent la possibilité qu'un jeune s'associe à des camarades qui manifestent des comportements inadaptés et qui entretiennent une sous-culture déviante (Hébert, 1991). Or, la fréquentation d'amis ayant des conduites antisociales constitue l'un des facteurs de risque les plus déterminants de la délinquance à l'adolescence.

En somme, les jeunes qui manifestent des troubles de comportement développeraient des relations d'amitié avec des camarades qui ont, eux aussi, des comportements sociaux inadaptés. Ces relations amicales de moindre qualité les priveraient du soutien nécessaire pour développer et renforcer leurs compétences sociale, comportementale et intellectuelle, contribuant plutôt à maintenir et à renforcer l'utilisation de comportements inadaptés. Plus encore, de telles amitiés constitueraient un terrain propice à l'apprentissage de comportements de plus en plus antisociaux.

### **1.3. INTÉGRATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES TROUBLES DE COMPORTEMENT**

Les considérations sur l'influence négative des pairs sont souvent soulevées pour dénoncer le regroupement en classe spéciale des élèves qui présentent des troubles de comportement. En regroupant ces jeunes au sein d'une même classe, on favoriserait le mimétisme de comportements sociaux inadaptés et augmenterait ainsi les probabilités d'aggraver les conduites antisociales qui mènent un certain nombre d'entre eux à la délinquance juvénile et à la criminalité à l'âge adulte. Selon les tenants de l'intégration scolaire, il faut au contraire maintenir et intégrer les enfants qui présentent des troubles de comportement en classe ordinaire afin qu'ils puissent bénéficier d'un encadrement éducatif et de modèles de conduites susceptibles de stimuler et de renforcer les comportements adéquats. Les modalités d'enseignement et d'apprentissage en classe ordinaire favorisent les contacts avec des camarades de classe compétents sur les plans scolaire et social, notamment par l'utilisation de méthodes telles que l'apprentissage coopératif ou en groupe restreint, le tutorat par les pairs et la pédagogie par projets. Ce cadre éducatif crée un contexte dans lequel les pairs servent de modèles pour guider, promouvoir et renforcer les habiletés scolaires et sociales des jeunes présentant des troubles de comportement, augmentant ainsi les chances de vivre des expériences qui leur permettraient de construire et de consolider leurs compétences scolaire, comportementale et sociale (Bowen, Desbiens, Martin et Hamel, 2001).

Bien qu'aujourd'hui tous reconnaissent que l'intégration scolaire de tels élèves est préférable à leur ségrégation en classe spéciale, l'effet est-il vraiment celui que l'on attendait pour les élèves qui présentent des troubles de comportement ? Peu de chercheurs se sont intéressés à cette question malgré les nombreux changements qu'a connus le système scolaire québécois au cours de la dernière décennie, entre autres au regard du curriculum, des approches d'enseignement, des pratiques pédagogiques et de la formation des maîtres. En outre, la plupart des études sont américaines et se sont

intéressées aux jeunes du secondaire. Ces constats nous ont incités à mener la présente étude. Notre objectif était de comparer la qualité de l'intégration scolaire et sociale d'élèves du primaire présentant des troubles de comportement à l'intégration des autres élèves de la classe. À la base de notre questionnement, nous souhaitions vérifier si l'intégration scolaire en classe ordinaire était une modalité qui contribue à vaincre l'exclusion scolaire et sociale des élèves qui manifestent des troubles de comportement.

## 2. MÉTHODE

L'étude a été réalisée dans neuf classes de troisième année de six écoles de la région de Québec situées en milieu socioéconomique moyen. La participation des enfants à cette étude nécessitait l'autorisation écrite des parents (taux d'autorisation de 98 %). Parmi les 212 élèves composant les neuf groupes, 54 élèves (21 filles et 33 garçons) ont été reconnus comme présentant des troubles de comportement selon l'un ou l'autre des deux critères suivants : 1) être officiellement identifié en difficulté de comportement par l'école lors de la déclaration de clientèle au ministère d'Éducation du Québec ou 2) être repéré par l'enseignant à partir d'une procédure de dépistage systématique des troubles de comportement intériorisés et extériorisés adaptée du Systematic Screening for Behavior Disorders (SSBD) (Walker et Severson, 1994). Le premier critère de sélection a ainsi permis de connaître les élèves présentant des troubles de comportement suivant les critères du ministère de l'Éducation du Québec (2000) et des politiques en adaptation scolaire de la commission scolaire concernée. Il était nécessaire d'appliquer le second critère, puisque plusieurs élèves manifestant des problèmes de comportement en classe ne sont pas reconnus comme tels par une démarche officielle, les acteurs préférant tenter de répondre à ces situations plutôt que de les rapporter au MEQ (Royer et Saint-Laurent, 1992). De plus, étant donné le plafond d'identification imposé au milieu scolaire, l'utilisation du second critère devenait nécessaire pour dépeindre fidèlement la réalité des classes, des enfants et des enseignants. La procédure de dépistage utilisée impliquait d'abord que l'enseignant évalue sommairement tous les élèves de la classe sur les problèmes de comportement extériorisés et intériorisés. Par la suite, les trois élèves reconnus comme les plus à risque pour chaque type de comportement étaient évalués à l'aide d'un instrument standardisé, soit « l'échelle d'évaluation des dimensions du comportement » (EEDC), version française du Behavior Dimensions Rating Scale, développée par Bullock et Wilson (1989). Dans le cadre de cette étude, seuls les jeunes qui se situaient à au moins un écart type de la moyenne, soit un score de 60 à l'EEDC, étaient considérés comme présentant des troubles de comportement.

## **2.1. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE ET INSTRUMENTS UTILISÉS**

Plusieurs données ont été recueillies auprès des titulaires et des élèves de chaque classe. Pour évaluer le comportement des élèves, les enseignants ont rempli l'« échelle d'évaluation de l'adaptation scolaire et sociale » (Lapointe, Noël et Strayer, 1993). Ce questionnaire comprend une série d'énoncés qui décrivent divers comportements reliés à l'appréciation par autrui, à la coopération, à l'humeur et au sens de l'humour, à l'agressivité, au dérangement, au leadership ainsi qu'au rendement scolaire en français, en mathématiques, en arts et en sports.

Par la suite, les enfants ont été invités à répondre à différents questionnaires visant à mesurer l'acceptation et l'appréciation par les pairs, le niveau d'intégration sociale en classe, de même que le sentiment de compétence scolaire et sociale. Ainsi, « la technique de désignations positives et négatives par les pairs » a été utilisée pour établir le statut sociométrique de chaque enfant dans chaque classe suivant la procédure proposée par Coie et Dodge (1983). Cette méthode consiste pour l'enfant à nommer trois compagnons avec qui il aime jouer et trois compagnons avec qui il n'aime pas jouer. Les scores d'acceptation et de rejet sont obtenus en additionnant les nominations positives et négatives pour chaque enfant. Deux indices sont ensuite dérivés : la préférence sociale, résultant du score d'acceptation moins celui de rejet, et l'impact social, somme des scores d'acceptation et de rejet.

Un « questionnaire de désignations comportementales » (Lapointe, Noël et Strayer, 1993) a également été utilisé afin d'obtenir une évaluation de la perception qu'avaient les pairs des compétences de l'enfant. La procédure s'apparente à la technique sociométrique, puisqu'on demande aux enfants de nommer les camarades de classe qui se distinguent le plus, et le moins, sur certaines caractéristiques personnelles relatives aux habiletés relationnelles, scolaires ou parascolaires. L'instrument comporte 16 énoncés couvrant huit aspects du fonctionnement social et scolaire des enfants. Les dimensions sociales concernent l'humeur, la coopération, l'agressivité et le dérangement. Le volet scolaire porte sur quatre matières, soit les mathématiques, le français, les arts et les activités physiques ou les sports. Chaque élève est invité à évaluer ses pairs à partir de sa propre perception et à désigner les trois élèves de sa classe qui, à son avis, correspondent aux caractéristiques décrites.

Afin d'analyser les relations d'amitié des enfants, nous avons utilisé le « questionnaire sur l'intégration sociale » (Cairns, Gariépy et Kinderman, 1989). Il s'agit d'interroger directement les enfants sur la structure affiliative

de leur groupe en leur demandant de désigner les groupes d'amis qu'ils perçoivent dans la classe. Cette procédure permet de connaître les partenaires affiliatifs de chaque élève et de déterminer la position de chacun d'eux dans la structure sociale de la classe selon la fréquence avec laquelle ils sont nommés comme membres d'un groupe de pairs. Le portrait de l'organisation sociale des relations entre les enfants est tracé à partir de la vision consensuelle de tous les élèves de la classe. La démarche analytique comprend une série de stratégies statistiques (le lecteur intéressé est invité à consulter l'article de Strayer et Santos, 1996) permettant en définitive de caractériser la qualité des relations amicales établies dans la classe. Les enfants se choisissant mutuellement sont considérés comme appartenant à une « clique affiliative » ; il s'agit d'un groupe d'enfants partageant des relations d'amitié réciproques et mutuelles.

Le sentiment de compétence des enfants a également été évalué par une « épreuve d'autoperception des compétences personnelles de l'enfant » (Perceived Competence Scale of Children ; Harter, 1982). Cet instrument se compose de 28 items répartis dans quatre volets distincts : la compétence scolaire, la compétence sociale, l'apparence physique et l'estime de soi.

### **3. RÉSULTATS**

La démarche d'analyse vise à établir les caractéristiques scolaires, sociométriques et comportementales des enfants identifiés comme présentant des troubles du comportement (TC) et celles des autres enfants de la classe (NTC). Par la suite, la comparaison entre ces deux groupes d'élèves permet de juger de la qualité de leur intégration scolaire et sociale, notamment sur le plan du rendement scolaire, du statut sociométrique, des relations d'amitié avec les camarades de classe et de leur réputation sociale auprès des pairs.

#### **3.1. APPRÉCIATION PAR LES PAIRS ET STATUT SOCIOMÉTRIQUE**

Dans un premier temps, nous avons calculé le score d'acceptation (NP : total des nominations positives), le score de rejet (NN : total des nominations négatives), le score de préférence sociale ( $PS = zNP - zNN$ ) et le score d'impact social ( $IS = zNP + zNN$ ) pour chaque enfant. Ces scores servent à établir les statuts sociométriques de chacun des élèves et fournissent une mesure d'appréciation de l'enfant et de la qualité de son intégration dans la classe. Les résultats présentés au tableau 1 permettent de constater que la moyenne des désignations positives (acceptation) reçues par les enfants

du groupe ayant des troubles du comportement est inférieure à celle des autres enfants [ $F(1,211) = 11,75$ ;  $p < 0,001$ ]. De même, le score moyen de désignations négatives (rejet) des enfants du groupe TC est supérieur à celui obtenu par le groupe d'enfants NTC [ $F(1,211) = 39,43$ ;  $p < 0,000$ ]. Nous pouvons constater que la préférence sociale est nettement négative à l'égard des élèves TC, alors que le score moyen des élèves NTC est positif [ $F(1,211) = 35,65$ ;  $p < 0,000$ ] et que l'impact social est plus grand chez les élèves TC [ $F(1,211) = 4,67$ ;  $p < 0,05$ ] que chez les élèves du groupe NTC.

TABLEAU 1  
Scores moyens des désignations positives et négatives,  
de la préférence sociale et de l'impact social  
chez les enfants des groupes TC et NTC

<i>Variables</i>	<i>Scores moyens des TC</i>	<i>Scores moyens des NTC</i>	<i>Effet de groupe (F)</i>
Acceptation (désignations positives)	-0,392	0,134	11,75***
Rejet (désignations négatives)	0,650	-0,232	33,36***
Préférence sociale	-0,650	0,222	30,62***
Impact social	0,252		4,69*

\*  $p < 0,05$     \*\*  $p < 0,01$     \*\*\*  $p < 0,005$     \*\*\*\*  $p < 0,001$

Bien que ces résultats nous informent sur l'appréciation des enfants dans leur groupe-classe, il faut aller au-delà des désignations positives et négatives pour mieux cerner le statut de ces élèves. Nous avons donc établi le statut sociométrique de chacun des enfants en utilisant les critères de Coie et Dodge (1983). Ce statut est attribué en fonction du traitement des quatre scores individuels (désignations positives et négatives, préférence et impact social) et permet de répartir les enfants dans cinq catégories : populaire, rejeté, moyen, négligé et controversé. Chez les enfants ayant des troubles de comportement (TC), nous remarquons que seulement 13 % obtiennent un statut de *Populaires*, alors que le pourcentage s'élève à 31,0 % chez les enfants du groupe NTC. La relation s'inverse en ce qui concerne le statut de *Rejetés* puisque le pourcentage d'élèves TC associés à ce statut s'élève à 38,9 % alors que 12,0 % des élèves NTC obtiennent ce statut. Nous remarquons toutefois un taux relativement semblable au regard du statut de *Négligés* (TC = 18,5 % ; NTC = 15,2 %). Les *Controversés* constituent 9,3 % des sujets TC et 5,1 % des sujets NTC. Enfin, seulement 9,3 % des élèves du groupe TC obtiennent un statut de *Moyens* alors que les élèves NTC sont associés à ce statut dans une proportion de 36,7 %. Ainsi, nous constatons que la majorité des élèves qui manifestent des problèmes de comportement

(66,6 %) obtiennent un statut sociométrique négatif auprès des pairs (rejetés, négligés ou controversés) comparativement à 32,3 % des élèves ordinaires. Des analyses du chi carré confirment que les élèves en difficulté sont davantage identifiés comme rejetés ( $\chi^2 = 14,15$ ;  $p < 0,007$ ), alors que les élèves ordinaires obtiennent plus souvent un statut positif (moyen ou populaire) ( $\chi^2 = 56,11$ ;  $p < 0,000$ ).

TABLEAU 2  
Répartition des élèves ordinaires et des élèves  
présentant des troubles de comportement  
selon le statut sociométrique auprès des pairs

<i>Statuts sociométriques</i>	<i>Élèves ordinaires (NTC) (n = 158)</i>	<i>Élèves présentant des troubles de comportement (TC) (n = 54)</i>
Rejetés	19 (12,0 %)	21 (38,9 %)
Négligés	24 (15,2 %)	10 (18,5 %)
Moyens	58 (36,7 %)	11 (20,4 %)
Controversés	8 (5,1 %)	5 (9,3 %)
Populaires	49 (31,0 %)	7 (13,0 %)

Ces résultats indiquent que les élèves présentant des troubles de comportement sont moins bien acceptés par leurs pairs que les autres élèves. Toutefois, cela ne signifie pas nécessairement que ces élèves ne développent pas d'amitiés réciproques au sein de la classe. En effet, le fait qu'un enfant soit peu souvent désigné comme meilleur ami ne signifie pas qu'il soit isolé ou sans relation affiliative. Afin d'évaluer dans quelle mesure les élèves du groupe TC bénéficient ou non d'un réseau social, les données concernant l'organisation sociale des liens affiliatifs sont ici examinées.

### 3.2. AFFILIATIONS SOCIALES ET RELATIONS D'AMITIÉ

Les résultats obtenus révèlent que la majorité des élèves qui présentent des troubles du comportement (72,2 %) bénéficient d'un réseau social cohésif à l'instar des autres élèves (75,9 %). L'analyse du chi carré permet de confirmer que la proportion d'élèves présentant des troubles de comportement qui font partie d'une clique affiliative (enfants ayant des relations d'amitié) est significativement plus élevée que la proportion attendue ( $\chi^2 = 37,44$ ;  $p < 0,000$ ). Près de trois élèves TC sur quatre ont donc des amis au sein de leur classe avec lesquels ils partagent des relations d'amitié réciproques et mutuelles. L'analyse de la composition et de la taille des cliques affiliatives

permet toutefois de distinguer entre les cliques comprenant des élèves TC et celles qui ne comprennent que des élèves NTC. En effet, nous constatons que les élèves TC membres d'une clique affiliative se répartissent dans 21 groupes différents alors que les élèves NTC ne se retrouvent que dans 14 groupes d'amis. L'examen visuel des dendrogrammes de chaque classe révèle que les élèves TC tendent à former de petits groupes d'amis comprenant en moyenne 2,1 enfants, alors que les regroupements d'enfants ne comprenant que des amis NTC rassemblent en moyenne 8,6 jeunes. Les élèves TC semblent donc davantage se regrouper au sein de dyades ou de triades et les élèves ordinaires, au sein de cliques de taille beaucoup plus grande.

### **3.3. CARACTÉRISTIQUES SCOLAIRES**

L'évaluation des compétences scolaires des enfants des groupes TC et NTC nous est fournie par trois sources, soit les chargés de classe, les pairs et les enfants eux-mêmes, par le truchement de l'évaluation autorévéelée (voir tableau 3). Les analyses de variance multivariées indiquent des différences significatives entre les deux groupes d'élèves. L'évaluation par les enseignants montre que les scores moyens des TC en mathématiques [ $F(1,178) = 8,55$ ;  $p < 0,005$ ], français [ $F(1,178) = 13,86$ ;  $p < 0,000$ ] et en arts [ $F(1,178) = 8,50$ ;  $p < 0,005$ ] sont inférieurs à ceux des élèves NTC. Les difficultés scolaires des enfants présentant des troubles du comportement sont également décelées par les pairs. En effet, les enfants du groupe TC ont des scores significativement inférieurs à ceux des enfants du groupe NTC sur l'ensemble des variables scolaires. Les enfants présentant des troubles de comportement sont donc plus souvent choisis parmi les élèves ayant le plus de difficultés dans les matières scolaires que les enfants non reconnus comme tels. Le tableau 3 présente également les résultats concernant les mesures autorévéelées pour la variable compétence scolaire. Les données recueillies indiquent que les enfants du groupe TC ne se perçoivent pas différemment des enfants du groupe NTC sur le plan de la compétence scolaire.

### **3.4. CARACTÉRISTIQUES COMPORTEMENTALES**

Afin de vérifier si les enfants présentant des troubles du comportement se différencient de façon significative des enfants du groupe NTC sur le plan des conduites comportementales, des analyses de variance multivariées ont été effectuées avec les mesures fournies par les enseignants, les pairs et les enfants eux-mêmes. En ce qui concerne l'évaluation par les enseignants, l'analyse révèle des différences significatives sur l'ensemble des variables

évaluées, sauf en ce qui concerne le sens de l'humour (voir tableau 3). Ainsi, les élèves TC reçoivent une évaluation plus négative que les élèves NTC au regard de l'humeur [ $F(1,182) = 26,34$ ;  $p < 0,000$ ], du leadership [ $F(1,182) = 25,63$ ;  $p < 0,000$ ] et de la coopération [ $F(1,182) = 45,57$ ;  $p < 0,000$ ]. Ils sont également considérés comme ayant davantage de comportements dérangeants [ $F(1,182) = 13,61$ ;  $p < 0,000$ ] et agressifs [ $F(1,182) = 5,05$ ;  $p < 0,05$ ].

TABLEAU 3  
Comparaison entre les scores moyens aux variables scolaires  
et comportementales des élèves TC et NTC

<i>Variables</i>	<i>Scores moyens des TC</i>	<i>Scores moyens des NTC</i>	<i>Effet de groupe (F)</i>
<b>Évaluation par les enseignants</b>			
Mathématiques	4,09	4,68	8,55***
Français	3,74	4,43	13,86****
Arts	3,93	4,41	8,50***
Sport	4,37	4,57	2,07
Popularité	3,38	4,39	27,61****
Humeur	4,06	4,96	26,34****
Leadership	3,23	4,28	25,63****
Coopération	3,51	4,74	45,57****
Humour	3,87	4,09	1,05
Dérangement	4,19	3,26	13,60****
Agressivité	3,91	3,41	5,06*
<b>Évaluation par les pairs</b>			
Mathématiques	-0,560	0,191	25,28****
Français	-0,653	0,224	36,06****
Arts	-0,614	0,210	31,22****
Sport	-0,404	0,138	12,46****
Humeur	-0,662	0,226	37,14****
Coopération	-0,744	0,254	49,20****
Dérangement	0,781	-0,267	55,72****
Agressivité	0,823	-0,281	63,59****
<b>Autoévaluation</b>			
Compétence scolaire	20,58	21,93	3,56
Compétence sociale	20,83	21,31	3,56
Apparence physique	22,60	21,93	1,00

\*  $p < 0,05$     \*\*  $p < 0,01$     \*\*\*  $p < 0,005$     \*\*\*\*  $p < 0,001$

L'évaluation des comportements par les pairs révèle également de nombreuses différences significatives entre les deux groupes d'enfants sur le plan de « l'humeur » [ $F(1,182) = 37,14$ ;  $p < 0,000$ ], du « dérangement » [ $F(1,182) = 55,72$ ;  $p < 0,000$ ], de la « coopération » [ $F(1,182) = 49,20$ ,  $p < 0,000$ ] et de « l'agressivité » [ $F(1,182) = 63,59$ ;  $p < 0,000$ ]. Pour les variables « humeur » et « coopération », les enfants TC ont des scores moyens significativement inférieurs à ceux des NTC, alors que pour les variables « agressivité » et « dérangement » leurs scores moyens sont significativement supérieurs à ceux obtenus par les enfants du groupe NTC. Finalement, les analyses réalisées sur les variables évaluées par les enfants eux-mêmes ne révèlent pas de différences significatives sur le plan de la compétence sociale ou de l'apparence physique.

#### **4. DISCUSSION**

L'intégration scolaire est-elle une modalité qui permet de vaincre l'exclusion scolaire et sociale des élèves qui manifestent des troubles de comportement à l'école ? La démarche menée dans le cadre de cette étude visait à vérifier si l'adaptation des élèves présentant des troubles de comportement (TC), maintenus dans une classe ordinaire ou intégrés dans cette classe, se distingue de celle des autres élèves (NTC) sur le plan de leur rendement scolaire, de leurs comportements sociaux et de la qualité de leur intégration dans la classe telle qu'elle a été évaluée en fonction de deux critères, soit le statut sociométrique et l'appartenance à un réseau social composé d'amis se choisissant de façon réciproque et mutuelle (clique affiliative).

La nature des résultats obtenus révèle que le jugement des pairs à l'égard des élèves présentant des troubles de comportement se caractérise par une appréciation négative. En effet, les données sociométriques indiquent clairement que ces élèves ne sont pas appréciés par la plupart de leurs pairs. Leur statut auprès des pairs est négatif (rejeté, négligé et controversé) et ils obtiennent plus de nominations de rejet et moins de nominations d'acceptation et de préférence sociale que les élèves ordinaires. Ainsi, les enfants TC sont non seulement choisis de façon négative, mais, de surcroît, ils ne sont pas choisis de façon positive. Ces résultats sont cohérents avec ceux obtenus de recherches réalisées antérieurement auprès d'élèves reconnus comme ayant des troubles de comportement (Sabornie, 1987; Sabornie et Kauffman, 1985) et qui démontrent également que ces élèves sont généralement moins bien acceptés par leurs pairs que les autres élèves.

Le statut de l'enfant par rapport à ses pairs, bien qu'il soit le reflet d'une position plus ou moins privilégiée dans l'organisation sociale, ne permet pas à lui seul d'évaluer la qualité de l'insertion sociale de l'enfant.

Les classifications en différents statuts sociométriques ne décrivent pas les relations d'amitié de l'enfant dans la classe. En conséquence, il est logiquement possible pour un élève d'avoir des associations étroites avec certains élèves et de ne pas être apprécié par la plupart des autres pairs. Ainsi, l'enfant obtient un statut sociométrique négatif, en dépit du fait qu'il a quelques amis dans la classe. C'est donc la raison pour laquelle nous avons également utilisé une démarche d'analyse structurelle à l'intérieur de chacune des classes d'origine des élèves TC et NTC participant à cette étude. Les résultats obtenus montrent que, même si les enfants TC sont rejetés et peu appréciés par leurs camarades, une majorité d'entre eux ont tout de même des amis dans leur classe respective. En effet, plusieurs de ces jeunes sont membres de cliques affiliatives, tout comme les élèves NTC, et ils partagent des relations d'amitié réciproques avec des camarades de classe. Il importe toutefois de souligner que l'examen des dendrogrammes (sociogrammes) de chacune des classes révèle que ces jeunes se regroupent au sein de dyades ou de triades, alors que les cliques n'incluant que des élèves NTC comprennent en moyenne huit enfants par regroupement. Ces résultats pourraient être le reflet des problèmes que vivent les jeunes du groupe TC dans leurs relations sociales. En raison des comportements émis par ces élèves, il est peut-être plus difficile pour eux d'établir des liens d'amitié réciproques avec plusieurs camarades de classe, particulièrement avec ceux qui ne présentent pas de tels troubles. En outre, le fait d'interagir avec un nombre restreint d'autres jeunes comparativement à un grand groupe d'amis limiterait d'autant les possibilités de conflits.

Selon les pairs, les élèves ayant des troubles de comportement sont dérangeants et agressifs ; ils sont aussi perçus comme moins coopératifs et plus souvent de mauvaise humeur. Cette vision est partagée par les enseignants, qui estiment que ces élèves se différencient clairement des élèves NTC sur le plan de leur humeur et de leur comportement de coopération. Les professeurs confirment que les élèves TC sont peu appréciés par les autres et qu'ils adoptent des comportements dérangeants en classe.

Les résultats de cette étude permettent aussi de constater des différences significatives entre les deux groupes d'enfants quant au rendement scolaire. Que ce soit en français ou en mathématiques, les enfants TC sont perçus par leurs enseignants et par leurs camarades de classe comme étant de moins bons élèves. Ces résultats viennent confirmer ce qui est décrit dans la littérature. Comme le soulignent certains auteurs (Patterson, Capaldi et Bank, 1991 ; Vitaro et Gagnon, 1994), les enfants de ce groupe ont souvent des conduites non productives en classe. Notamment, ces élèves bougent davantage, travaillent de façon expéditive et impulsive et ils ont de la

difficulté à respecter les consignes. Leurs difficultés scolaires seraient probablement attribuables à leurs caractéristiques comportementales et sociocognitives.

Par ailleurs, la perception des élèves quant à leurs propres compétences sur les plans scolaire et social ne se distingue pas entre les deux groupes d'enfants. Les élèves TC, malgré leurs difficultés scolaires, comportementales et sociales, ont tout de même une perception positive d'eux-mêmes. Ces résultats peuvent cependant surprendre. Le fait que les élèves entretiennent malgré tout une vision positive de leurs compétences pourrait être une stratégie d'évitement et un moyen de préserver leur estime de soi (McDermott, Mordell et Stoltzfus, 2001). Certains auteurs estiment d'ailleurs que les problèmes de comportement seraient la réponse à l'échec scolaire de plusieurs élèves en difficulté. Ainsi, le sentiment d'incompétence conséquent aux difficultés scolaires mènerait certains élèves à adopter de façon réactive des comportements oppositionnels ou violents. Dans cette perspective, les comportements déviants seraient des manifestations proactives ou réactives, destinées à faire face à un environnement jugé hostile et anxiogène et à augmenter les perceptions de contrôle (Adelman et Taylor, 1990 ; Ludwig et Pittman, 1999 ; McDermott, Mordell et Stoltzfus, 2001). Il est également possible que, malgré leurs comportements, les enfants ayant des troubles de comportement se perçoivent positivement parce qu'ils n'ont tout simplement pas conscience de leurs difficultés et des conséquences de leurs comportements (Vitaro et Gagnon, 1994).

## **CONCLUSION**

L'intégration scolaire est considérée comme une modalité favorisant l'acceptation par les pairs, l'amélioration de l'estime de soi des élèves en difficulté et de meilleures possibilités d'apprentissage sur le plan social en raison d'une plus grande quantité de contacts sociaux avec les autres enfants. Or, les résultats de cette étude montrent que les élèves qui manifestent des troubles de comportement ne semblent pas bénéficier des avantages supposés de la classe ordinaire. À l'instar du modèle proposé par Patterson, Reid et Dishion (1992), il semble que ces enfants vivent plutôt un rejet social important de la part de leurs pairs. Ce rejet montre que les enfants qui présentent des troubles de comportement ne sont pas bienvenus à l'école, ce qui risque de susciter chez eux un sentiment d'isolement social. Bien qu'ils aient des amis, ces élèves établissent des relations d'amitié avec des camarades de classe qui manifestent, eux aussi, des comportements inadaptés. Ces amitiés, moins soutenantes et moins satisfaisantes que celles des autres enfants (Asher et Parker, 1989), font en sorte que ces enfants sont privés du

soutien nécessaire pour se sentir à l'aise à l'école et développer les compétences scolaire, comportementale et sociale qui leur permettraient de vivre du succès à l'école. À cet égard, Rubin et ses collègues (1998) avancent que l'absentéisme et l'abandon scolaire constituent, pour ces élèves, un moyen de se soustraire au rejet de leurs pairs.

Les résultats de cette recherche ont des implications importantes pour le développement d'interventions visant à favoriser l'intégration scolaire et sociale des jeunes qui présentent des troubles de comportement. La promotion et l'enseignement de comportements sociaux adaptés font l'objet de nombreux programmes d'intervention offerts dans les écoles (Cartledge et Milburn, 1995); mais, jusqu'à maintenant, ces programmes ont eu peu d'impact sur l'acceptation par les pairs (Walker, Colvin et Ramsey, 1995). Même si certains programmes ont permis d'améliorer le répertoire comportemental des enfants et de modifier leurs habiletés sociales (Bierman et Furman, 1984; Bierman, Miller et Stabb, 1987; Gresham et Nagle, 1980; Lochman, Coie, Underwood et Terry, 1993), cette amélioration n'entraîne pas nécessairement un changement sur le plan de l'adaptation sociale des élèves (Bierman et Furman, 1984). En effet, malgré une amélioration des comportements sociaux émis par les élèves visés, les pairs continuent d'avoir des perceptions négatives à leur sujet. Ces résultats autorisent à penser que la réputation sociale négative des enfants qui manifestent des problèmes de comportement à l'école limite considérablement l'efficacité des programmes visant à améliorer leur intégration sociale. En dépit des efforts accomplis par les élèves ayant bénéficié d'un programme d'enseignement des habiletés sociales, plusieurs de ces jeunes, victimes de leur réputation sociale négative, continuent tout de même à être rejetés par leurs camarades de classe qui ne perçoivent pas de changement dans leurs comportements (Hymel, Wagner et Butler, 1990; McConnell, 1987). De plus, nous pouvons émettre l'hypothèse que les interventions visant à améliorer la qualité de l'intégration scolaire et sociale des jeunes en difficulté peuvent également être entravées par certaines relations d'amitié de ces jeunes. Dans la mesure où ces enfants ont établi des relations d'amitié avec des pairs qui valorisent leurs comportements inadéquats, il est peu probable que les comportements sociaux adaptés, acquis en situation d'entraînement, soient renforcés et valorisés au sein du groupe de pairs (Kohler et Greenwood, 1986; McConnell, 1987). D'ailleurs, les recherches démontrent que l'efficacité des programmes d'entraînement aux habiletés sociales est relativement faible en ce qui a trait au maintien et à la généralisation des apprentissages (Beelmann, Pfingsten et Lösel, 1994; Kavale et Forness, 1995; Schneider, 1993; Walker, Colvin et Ramsey, 1995).

Ce constat pose un défi aux intervenants scolaires et suppose des pistes d'intervention. Les relations d'amitié des enfants pourraient concourir à l'émergence et au maintien des comportements, des valeurs et des croyances qui sont reliés à des relations sociales pauvres. De fait, les affiliations contribuent à la mise en place d'une réputation et d'un statut sociométrique négatifs auprès des pairs. Cette influence des pairs peut toutefois être mise à contribution et intégrée à l'enseignement de comportements sociaux adaptés. Le placement en classe ordinaire ne suffit pas à mieux faire accepter les enfants présentant des troubles de comportement par les autres élèves. Pour y arriver, il faut prévoir des modalités qui encouragent le développement de relations sociales positives au sein de la classe et qui favorisent une réelle intégration de ces élèves. Chercheurs, praticiens et éducateurs en milieu scolaire doivent envisager des stratégies qui tiennent compte, non seulement de ces jeunes en difficulté, mais également de leurs amis. Le défi consiste donc à élaborer et à évaluer des programmes qui, tout à la fois, amélioreront les comportements des jeunes ayant des troubles de comportement et neutraliseront l'influence des pairs contribuant à leur marginalisation au sein du groupe. Ces programmes parviendront peut-être à diminuer l'exclusion de ces élèves et à réellement favoriser leur intégration scolaire et sociale dans les classes et les écoles ordinaires.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Aboud, F.E. et M.J. Mendelson (1996). « Determinants of friendship selection and quality : Developmental perspectives », dans W.M. Bukowski, A.F. Newcomb et W.W. Hartup (dir.), *The Company They Keep: Friendship in Childhood and Adolescence*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 87-112.
- Adelman, H.S. et L. Taylor (1990). « Intrinsic motivation and school misbehavior : Some intervention implications », *Journal of Learning Disabilities*, 23(9), p. 541-50.
- Asher, S.R. et J.D. Coie (1990). *Peer Rejection in Childhood*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Asher, P.A. et S. Parker (1989). « Significance of peer relationship problems in childhood », dans B.H. Schneider et A. Grazia (dir.), *Social Competence in Development Perspective*, Boston, Kluwer Academic Publishers, p. 5-23.
- Beelmann, A., U. Pfungsten et F. Lösel (1994). « Effects of training social competence in children : A meta-analysis of recent evaluation studies », *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, p. 260-271.

- Berndt, T.J. (1996). « Exploring the effects of friendship quality on social development », dans W.M. Bukowski, A.F. Newcomb et W.W. Hartup (dir.), *The Company They Keep : Friendship in Childhood and Adolescence*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 346-365.
- Bierman, K.L. et W. Furman (1984). « The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents », *Child Development*, 55, p. 151-162.
- Bierman, K.L., C.L. Miller et S.D. Stabb (1987). « Improving the social behavior and peer acceptance of rejected boys : Effects of social skill training with instructions and prohibitions », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, p. 194-200.
- Bowen, F., N. Desbiens, C. Martin et M. Hamel (2001). « La compétence sociale comme déterminant de la santé et du bien-être des enfants et des jeunes », dans M. Hamel (dir.), *Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*, Québec, Les Publications du Québec, p. 50-91.
- Bowen, F., N. Desbiens, N. Rondeau et I. Ouimet (2000). « La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire », dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 165-229.
- Bukowski, W.M., A.F. Newcomb et W.W. Hartup (1996). *The Company They Keep : Friendship in Childhood and Adolescence*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bullis, M., H.M. Walker et S. Stieber (1998). « The influence of peer and educational variables on arrest status among at-risk males », *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 6(3), p. 141-152.
- Bullock, L.M. et M.J. Wilson (1989). *Behavior Dimensions Rating Scale*, traduite et validée par M. Poirier, R. Tremblay et M. Freeston (1992), Québec, Commission scolaire de la Jeune-Lorette.
- Cairns, R.B. et B.D. Cairns (1994). *Lifelines and Risks : Pathways of Youth in Our Time*, New York, Harvester Wheatsheaf.
- Cairns, R.B., J-L. Gariépy et T. Kinderman (1989). « Identifying social clusters in natural settings ». Document inédit, University of North Carolina at Chapel Hill, Social Developmental Laboratory.
- Cartledge, G. et J.F. Milburn (1995). *Teaching Social Skills to Children and Youth : Innovative Approaches*, 3<sup>e</sup> édition, Boston, Allyn and Bacon.
- Cartledge, G. et C. Talbert Johnson (1996). « Inclusive classrooms for students with emotional and behavioural disorders : Critical variables », *Theory into Practice*, 35(1), p. 51-57.
- Coie, J.D. et K.A. Dodge (1983). « Continuities and changes in children's social status : A five year longitudinal study », *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, p. 261-282.

- Coie, J.D., R. Terry, A. Zakriski et J. Lochman (1995). « Early adolescent social influences in delinquent behavior », dans J. McCord (dir.), *Coercion and Punishment in Long-term Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 229-244.
- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Les élèves en difficultés de comportement au primaire. Comprendre, prévenir et intervenir*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Desbiens, N., É. Royer, L. Fortin et R. Bertrand (1998). « Compétence sociale, statut sociométrique et réseaux affiliatifs des élèves en trouble du comportement : perspectives d'intervention à l'école », *Science et comportement*, 26, p. 107-127.
- Dishion, T.J., D.M. Andrews et L. Crosby (1995). « Antisocial boys and their friends in early adolescence : Relationship characteristics, quality, and interpersonal process », *Child Development*, 66, p. 139-151.
- Dishion, T.J., D.C. French et G.R. Patterson (1995). « The development and ecology of antisocial behavior », dans D. Cicchetti et D.J. Cohen (dir.), *Development and Psychopathology*, vol. 2, New York, John Wiley, p. 421-471.
- Dodge, K.A. (1993). « The future of research on the treatment of conduct disorder », *Development et Psychopathology*, 5(1/2), p. 311-319.
- Epstein, J.L. (1989). « The selection of friends : Change across the grades and in different school environments », dans T. Berndt et G.W. Ladd (dir.), *Peer Relationships in Child Development*, New York, John Wiley, p. 158-187.
- Farmer, T.W. et R.B. Cairns (1991). « Social networks and social status in emotionally disturbed children », *Behavioral Disorders*, 16, p. 288-298.
- Farmer, T.W. et E.M. Farmer (1996). « Social relationships of students with exceptionalities in mainstream classrooms : Social networks and homophily », *Exceptional Children*, 62, p. 431-450.
- Farmer, T.M. et J.H. Hollowell (1994). « Social networks in mainstream classrooms : Social affiliations and behavioral characteristics of student with EBD », *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2, p. 143-155.
- Fergusson, D.M. et L.J. Horwood (1997). « Early onset cannabis use and psychosocial adjustment in young adults », *Addiction*, 92(3), p. 279-296.
- Giordano, P.C., S.A. Cernkovich, H.T. Groat, M.D. Pugh et S.P. Swinford (1986). « The quality of adolescent friendships : Long term effects ? », *Journal of Health and Social Behavior*, 39(1), p. 55-71.
- Gottman, J.M. et G. Mettetal (1987). « Speculations about social and affective development : Friendship and acquaintanceship through adolescence », dans J.M. Gottman et J.G. Parker (dir.), *Conversations of Friends : Speculations on Affective Development. Studies in Emotion and Social Interaction*, p. 192-237.
- Gresham, F.M. (1982). « Misguided mainstreaming : The case of social skill training with handicapped children », *Exceptional Children*, 49, p. 49-54.

- Gresham, F.M. (1986). « Conceptual issues in the assessment of social competence in children », dans P.S. Strain, M.J. Guralnick et H.M. Walker (dir.), *Children's Social Behavior : Development Assessment and Modification*, Orlando, FL, Academic Press, p. 143-179.
- Gresham, F.M. et S.N. Elliott (1990). « Social skills intervention guide : Systematic approaches to social skills training », *Special Services in the Schools*, 8, p. 137-138.
- Gresham, F.M. et R.J. Nagle (1980). « Social skills training with children : responsiveness to modeling and coaching as a function of peer orientation », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, p. 718-729.
- Harter, S. (1982). « The perceived competence scale for children », *Child Development*, 53, p. 87-97.
- Hartup, W.W. (1993). « Adolescents and their friends », dans B. Larson (dir.), *Close Friendships in Adolescence*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 3-22.
- Hébert, J. (1991). « La prévention de l'agression juvénile : un projet pilote ». Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Hops, H. (1983). « Children's social competence and skill : Current research practices and future directions », *Behavior Therapy*, 14, p. 3-18.
- Hymel, S., E. Wagner et L.V. Butler (1990). « Reputational bias : View from the peer group », dans S.R. Asher et J.D. Coie (dir.), *Peer Rejection in Childhood*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 156-183.
- Kauffman, J.W. (1997). *Characteristics of Emotional and Behavior Disorders of Children and Youth*, 6<sup>e</sup> édition, Toronto, Merrill Publication.
- Kavale, K.A. et S.R. Forness (1995). *The Nature of Learning Disabilities : Critical Elements of Diagnosis and Classification*, Iowa, Iowa City.
- Kohler, F.M. et C.R. Greenwood (1986). « Toward a technology of generalization : The identification of natural contingencies of reinforcement », *The Behavior Analyst*, 9, p. 19-26.
- Lapointe, P., J.-M. Noël et F.F. Strayer (1993). « La réputation sociale de l'enfant en milieu scolaire », *Revue canadienne des sciences du comportement*, 25, p. 522-540.
- Lochman, J.E., J.D. Coie, M.K. Underwood et R. Terry (1993). « Effectiveness of a social relations intervention program for aggressive and nonaggressive, rejected children », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, p. 1053-1058.
- Ludwig, K.B. et J.F. Pittman (1999). « Adolescent prosocial values and self-efficacy in relation to delinquency, risky sexual behavior, and drug use », *Youth and Society*, 30(4), p. 461-82.
- McConnell, R.S. (1987). « Entrapment effects and the generalization and maintenance of social skills training for elementary school students with behavioral disorders », *Behavioral Disorders*, 12, p. 252-263.

- McDermott, P.A., M. Mordell et J.C. Stoltzfus (2001). « The organization of student performance in American schools : Discipline, motivation, verbal learning and nonverbal learning », *Journal of Educational Psychology*, 93(1), p. 65-76.
- Masten, A.S., J.D. Coatsworth, J. Neemann, S.D. Gest, A. Tellegen et N. Garnezy (1995). « The structure and coherence of competence from childhood through adolescence », *Child Development*, 66, p. 1635-1659, décembre.
- Mathur, S.R. et R.B. Rutherford (1996). « Analysis of literature on social competence of behaviorally disordered children and youth », dans L.M. Bullock, R.A. Gable et R.B. Rutherford (dir.), *Improving the Social Skills of Children and Youth with Emotional/Behavioral Disorders*, Reston, VA, Council for Exceptional Children, p. 21-28.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Déclaration des clientèles scolaires 1999-2000*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de l'informatique.
- Newcomb, A.F. et C.L. Bagwell (1995). « Children's friendship relations : A meta-analytic review », *Psychological Bulletin*, 117, p. 306-347.
- Parker, J.G. et S.R. Asher (1987). « Peer relations and later personal adjustment : Are low-accepted children at-risk ? », *Psychological Bulletin*, 102, p. 357-389.
- Patterson, G.R., D. Capaldi et L. Bank (1991). « An early starter model for predicting delinquency », dans D.J. Pepler et K.H. Rubin (dir.), *The Development and Treatment of Childhood*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum & Associates.
- Patterson, G.R., B.D. DeBaryshe et E. Ramsey (1989). « A developmental perspective on antisocial behavior », *American Psychologist*, 44, p. 329-335.
- Patterson, G.R., J.B. Reid et T.J. Dishion (1992). *A Social Learning Approach : Antisocial boys*, vol. 4, Eugene, OR, Castilla.
- Royer, É. (1995). « Behavior disorders, suspension and social skills : Punishment is not education », *Therapeutic Care and Education*, 4, p. 32-36.
- Royer, É., I. Bitaudeau et L. Saint-Laurent (1993). « Être suspendu de l'école à 14 ans : pratique et prévention de l'exclusion scolaire », *Revue canadienne de psycho-éducation*, 22, p. 57-69.
- Royer, É. et L. Saint-Laurent (1992). « L'école primaire et les troubles de comportement : la situation au Québec », *Vie pédagogique*, 76, p. 42-46.
- Rubin, H.K., W. Bukowski et G. Parker (1998). « Peer interactions, relationships and groups », dans W. Damon et N. Eisenberg (dir.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3, Emotional and Personality Development*, New York, John Wiley, p. 619-700.
- Sabornie, E.J. (1987). « Bi-directional social status of behaviorally disordered and nonhandicapped elementary school pupils », *Behavioral Disorders*, 12, p. 45-57.
- Sabornie, E.J. et J.M. Kauffman (1985). « Regular classroom sociometric status of behaviorally disordered students », *Behavioral Disorders*, 10, p. 268-274.

- Schloss, P.J., C.N. Schloss, C.E. Wood et W.S. Kiehl (1986). « A critical review of social skill research with behaviorally disordered students », *Behavioral Disorders*, 12, p. 1-14.
- Schneider, H.B. (1993). *Children's Social Competence in Context*, Oxford, Pergamon Press.
- Slavin, R.E. et N.A. Madden (1986). « L'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires », *Perspectives*, 16(4), p. 489-509.
- Strayer, F.F. et A.J. Santos (1996). « Affiliative structure in preschool peer groups », *Social Development*, 5, p. 117-130.
- Vitaro, F., P.L. Dobkin, C. Gagnon et M. LeBlanc (1994). *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent – Prévalence, déterminants et prévention*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F. et C. Gagnon (1994). « Prévalence, facteurs de risque et prévention des troubles du comportement chez l'enfant et l'adolescent », dans F. Vitaro, P.L. Dobkin, C. Gagnon et M. LeBlanc (dir.), *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant – Prévalence, déterminants et prévention*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F., R.E. Tremblay, M. Kerr, L. Pagani et W.M. Bukowski (1998). « Disruptiveness, friends' characteristics, and delinquency: A test of two competing models of development », *Child Development*, 68, p. 676-689.
- Walker, H.M., G. Colvin et E. Ramsey (1995). *Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices*, Pacific Grove, CA, Brooks/Cole Publishing Company.
- Walker, H.M. et H.H. Severson (1994). *Systematic Screening for Behavior Disorders*, Longmont, CO, Sopris West.
- Walker, H.M. et J.E. Walker (1991). *Coping with Noncompliance in the Classroom: A Positive Approach for Teachers*, Austin, TX, Pro-ed.

CHAPITRE

7

# Apprendre en lisant à l'école

Intervenir auprès d'élèves  
du secondaire qui éprouvent  
des difficultés d'apprentissage

---

*Sylvie Cartier*  
*Université de Montréal*  
*sylvie.cartier@umontreal.ca*

**RÉSUMÉ**

*Cette étude a pour but de présenter l'état des recherches qui ont évalué les interventions mises en place pour outiller les élèves du secondaire qui ont des difficultés d'apprentissage à lire pour apprendre. Dans un premier temps, l'auteure présente les résultats d'évaluation de ces interventions. Ces résultats distinguent, le cas échéant, les élèves ordinaires, ceux ayant des problèmes d'apprentissage scolaire et ceux ayant un trouble spécifique d'apprentissage. Dans un deuxième temps, on discute de l'apport des interventions au regard des caractéristiques partagées par l'ensemble des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et, de façon plus spécifique, au regard de celles propres à chacun des deux types d'élèves en difficulté. Pour conclure, l'auteure émet certaines considérations pédagogiques et souligne l'importance de poursuivre les recherches dans le domaine.*

Afin de réussir leurs cours et d'obtenir leur diplôme, tous les élèves du secondaire, y compris ceux qui ont des difficultés d'apprentissage, doivent acquérir des connaissances par la lecture de textes. L'utilisation de textes ou de manuels en vue d'un apprentissage est fréquente à l'école. De façon générale, on estime que les manuels influencent entre 67 % et 90 % du contenu présenté dans les cours (Woodward et Elliott, 1990), que le manuel scolaire est la principale source des informations qui seront présentées aux élèves (Zigmond, Levin et Laurie, 1985) et que 90 % du temps de devoir est consacré à la consultation de manuels et du matériel qui y est relié (Armbruster et Anderson, 1988). Plus précisément, en sciences humaines, 75 % à 90 % des activités d'enseignement sont basées sur les manuels (Vocke et Hahn, 1989 ; Edgington, 1998) et, en sciences, 90 % des enseignants utilisent les manuels pour déterminer le contenu du cours et pour enseigner (95 % du temps ; Yager, 1983). La lecture est donc une situation d'apprentissage importante tout au long des études secondaires. Ainsi, on s'attend à ce que chaque élève « maîtrise un sujet par la lecture de texte et ce, en gérant à la fois son environnement de travail et la réalisation de la tâche » (Cartier, 2000, p. 93).

Développer la compétence à lire pour apprendre est également utile pour les élèves qui intégreront le marché du travail une fois leur formation terminée. En effet, de nos jours, les employeurs demandent aux travailleurs de constamment renouveler leurs connaissances pour demeurer compétents dans un domaine en révisant des procédures de travail, par exemple, ou en en acquérant de nouvelles ; cela vaut également pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Lorsqu'ils seront sur le marché du travail, ces élèves auront à lire pour apprendre, souvent dans des conditions exigeantes. Comme le souligne Bulik (1994), ils seront sujets à se retrouver sans emploi ou à occuper un emploi occasionnel ou à mi-temps. Ces nombreux ajustements, selon les différents emplois occupés, exigeront de ces jeunes qu'ils soient des apprenants efficaces et qu'ils soient prêts à apprendre par la lecture de manuels, de guides d'instruction, de revues spécialisées, etc.

L'utilisation de la lecture pour apprendre en contexte scolaire ainsi que son utilité sur le marché du travail en font une situation privilégiée et soulignent l'importance de développer chez les élèves du secondaire la compétence à apprendre par la lecture. Or, lire pour apprendre n'est pas une mince tâche pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Analysant le taux élevé de décrochage scolaire de ce groupe d'élèves aux États-Unis (entre 35 % et 47 %), Horton et Lovitt (1994) soutiennent qu'il serait étroitement lié à une difficulté à lire pour apprendre.

Compte tenu de l'importance de la situation d'apprentissage par la lecture et des difficultés éprouvées par les élèves dans cette situation, il importe que tous les intervenants scolaires se donnent pour tâche de les aider à maîtriser ce processus d'apprentissage. Cette étude a pour but de présenter l'état des recherches qui ont évalué les interventions mises en place pour outiller les élèves du secondaire qui ont des difficultés d'apprentissage à lire pour apprendre. Dans un premier temps, l'objectif poursuivi consiste à présenter les résultats obtenus lors de l'évaluation de ces interventions visant à aider les élèves dans cette situation d'apprentissage. Les résultats sont présentés en distinguant, le cas échéant, trois types d'élèves : les élèves ordinaires et deux types d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Dans un deuxième temps, l'objectif poursuivi consiste à discuter de l'apport de ces interventions au regard des caractéristiques partagées par l'ensemble de ces élèves et, de façon plus spécifique, au regard de celles qui sont propres à chacun des deux types d'élèves en difficulté. Mais, auparavant, il importe de présenter les caractéristiques des élèves ayant des difficultés d'apprentissage lorsqu'ils lisent pour apprendre ainsi qu'une brève description des sources documentaires qui ont fait l'objet de l'analyse.

## **1. CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE**

Dans la présente étude, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont ceux qui ont un « retard d'acquisition dans l'une ou l'autre des matières scolaires ou dans leur ensemble » (Legendre, 1993, p. 371). Deux types de difficultés sont distingués : celle issue d'un trouble spécifique d'apprentissage (*learning disabilities*, LD), lequel est intrinsèque à la personne et affecte le fonctionnement du cerveau, dont l'origine serait génétique ou neurobiologique ou liée à un dommage cérébral (Association québécoise pour les troubles de l'apprentissage – AQETA, 2002) et celle issue d'un problème plus ou moins grand d'apprentissage en contexte scolaire. Au secondaire, l'ensemble des élèves ayant des difficultés d'apprentissage constituent 66,7 % de tous les élèves à risque et à besoins particuliers, lesquels représentent 12,42 % de l'effectif scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999).

À ce jour, les caractéristiques des élèves ayant des difficultés d'apprentissage lorsqu'ils sont en situation de lire pour apprendre sont mal connues, bien qu'une synthèse de Cartier et Viau (2001) en dresse un tableau partiel dont voici les principaux points. Au plan du rendement, lorsqu'ils lisent pour apprendre, l'ensemble des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage se caractérisent par un faible rendement en lecture. Pour les élèves qui

ont un trouble d'apprentissage, deux caractéristiques sont attribuables aux critères diagnostiques de plusieurs États américains où ont été réalisées les recherches qui ont servi à notre étude. Le rendement scolaire est dans la plupart des cas ciblé aux deux tiers entre le niveau actuel de l'élève et celui attendu selon son âge chronologique dans un ou plusieurs domaines de connaissances, ici principalement en lecture. Et le rendement aux différents tests de QI se situe au moins au-dessus du niveau du retard intellectuel.

Pour les élèves qui ont des problèmes d'apprentissage scolaire, leur faible rendement se situe dans la zone des 35 ou 40 percentiles et moins (sous-tests quantitatifs et verbaux aux tests de rendement); ils ont également de faibles résultats en classe (les plus faibles de la classe), en lecture ou autres.

Au plan du processus d'apprentissage par la lecture, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage peuvent : *a)* ne pas présenter de problème de décodage du texte ; *b)* avoir des problèmes à comprendre les informations lues ; *c)* avoir de la difficulté à tenir compte de la structure du texte ; *d)* manquer de stratégies cognitives et d'autorégulation pour lire pour apprendre ; *e)* être inefficaces pour activer et utiliser les stratégies cognitives et d'autorégulation pour lire pour apprendre ; et *f)* arriver difficilement à se souvenir des informations lues.

De façon plus spécifique, les élèves ayant un problème d'apprentissage scolaire sont susceptibles de : *a)* ralentir sensiblement leur rythme habituel de lecture dans des textes difficiles ; *b)* lire le texte sans faire de lien avec ce qu'ils connaissent déjà ; *c)* manquer de connaissances de base du sujet traité dans le texte ; *d)* mal utiliser les connaissances acquises ; *e)* faire de graves confusions référentielles en lisant ; *f)* ne pas être conscients du rôle à jouer pour comprendre le texte et en acquérir des connaissances ; *g)* rectifier difficilement leurs erreurs ; *h)* manifester des comportements d'évitement ; *i)* percevoir qu'ils reçoivent beaucoup d'aide de leur enseignant ; et *j)* préférer la stratégie qui consiste à se faire lire des textes par l'enseignant. En ce qui concerne les élèves ayant un trouble spécifique de l'apprentissage, ils sont susceptibles d'avoir des problèmes à relever les difficultés du texte.

L'analyse de ces caractéristiques révèle que plusieurs d'entre elles valent pour l'ensemble des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Elles couvrent la plupart des aspects reliés à la situation d'apprentissage par la lecture : problèmes de lecture de texte, manque de stratégies d'apprentissage, problème de gestion de la réalisation de l'apprentissage, de la prise en compte du texte ainsi que de la rétention et du rappel de connaissances. De plus, on constate que les caractéristiques des élèves qui ont un problème d'apprentissage scolaire sont mieux connues, notamment en ce qui a trait aux problèmes liés aux connaissances et à leur utilisation.

L'analyse des caractéristiques partielles des élèves du secondaire qui ont des difficultés d'apprentissage lorsqu'ils lisent pour apprendre nous a amenée à nous poser la question suivante : Quelles interventions pourraient aider ces élèves à surmonter ces difficultés ?

## 2. SOURCES DOCUMENTAIRES

Les interventions analysées dans la partie qui suit visent à aider les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage à lire pour apprendre. Les interventions retenues sont celles qui ont été évaluées comme efficaces ou prometteuses par des recherches. Ces interventions ont été sélectionnées à partir de deux sources de données : des synthèses de recherche et des recherches empiriques. Quatre synthèses de recherche ont été retenues pour la présente étude : *a*) la revue des écrits d'Ellis et Lenz (1990) sur l'enseignement aux élèves ayant un problème d'apprentissage scolaire ou ayant un léger retard ; *b*) la synthèse de Hudson, Lignugaris-Kraft et Miller (1993) réunissant les principales recherches de 1980 à 1991 sur les interventions ciblant l'apprentissage de contenu des élèves qui ont un trouble spécifique d'apprentissage ; *c*) la synthèse par Lovitt et Horton (1994) des recherches, principalement en sciences, qu'ils ont effectuées à l'Université de Washington en vue d'aider des élèves ayant un trouble spécifique d'apprentissage ou un problème d'apprentissage scolaire ; *d*) l'étude de Scruggs, Mastropieri et Boon (1998) sur les approches et les méthodes qui obtiennent de meilleurs résultats pour l'enseignement des sciences aux élèves ayant un trouble spécifique d'apprentissage. Outre ces synthèses, 12 recherches empiriques ont également servi à analyser les stratégies d'intervention.

## 3. INTERVENTIONS

Avant de présenter les résultats des évaluations des interventions visant à aider les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage à mieux lire pour apprendre, il importe de préciser le principe général d'intervention qui émerge de plusieurs travaux dans le domaine dont Ellis et Lenz (1990) font la synthèse.

Afin d'aider les élèves ayant des difficultés d'apprentissage à acquérir des connaissances et à réussir leur cours, notamment par la lecture pour apprendre, un principe général d'intervention est avancé, soit celui d'offrir à ces élèves un contexte d'apprentissage<sup>1</sup> qui leur permet d'acquérir des

---

1. Signalons qu'il est ici question d'une situation d'apprentissage et non d'une situation d'évaluation. C'est à partir des objectifs d'apprentissage figurant dans le plan d'intervention personnalisé de chacun des élèves que les aspects à évaluer sont établis.

connaissances nombreuses, diversifiées, interreliées, utiles, intéressantes et importantes. Pour y parvenir, il convient de leur offrir un curriculum de formation, un matériel d'étude et des contenus semblables à ceux des autres élèves : riches, intéressants, importants et stimulants. Ce principe suppose d'adapter les interventions mises en place pour aider les élèves à acquérir des connaissances dans ce contexte plutôt que de leur proposer un curriculum et des textes adaptés.

Cette proposition est différente de celle qui consiste à offrir à ces élèves un curriculum scolaire allégé ainsi que des textes adaptés. Selon Ellis et Lenz (1990), ces adaptations, souvent réalisées dans les écoles, ne facilitent pas nécessairement l'apprentissage de l'ensemble des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et peuvent même avoir pour effet de diminuer leurs possibilités d'apprentissage et de scolarisation.

L'adaptation du curriculum consiste à diminuer le contenu, les objectifs ou le matériel proposé aux élèves. Or, une recension des écrits sur ce type d'adaptation a révélé que l'évaluation d'une telle mesure est presque inexistante (Ellis et Lenz, 1990). Bien que la réduction de contenu enlève parfois une certaine pression au regard de la performance exigée des élèves en difficulté et diminue la frustration qu'ils pourraient ressentir autrement, lorsqu'elle est utilisée de façon répétée elle diminue la possibilité de ces élèves de se construire une base de connaissances riche et diversifiée à partir de laquelle sont construites d'autres connaissances nécessaires à la poursuite des études (Ellis et Lenz, 1990).

Il en est de même pour le manuel scolaire adapté destiné aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Pour Ellis et Lenz (1990), les principales adaptations constituent à offrir : *a*) des informations peu approfondies qui ne contiennent pas toutes celles qui sont nécessaires pour comprendre les idées ou les concepts présentés ; *b*) de petits paragraphes qui morcellent l'information, ce qui peut nuire à leur regroupement autour d'une idée principale ; *c*) un niveau de lisibilité du texte évalué uniquement selon la longueur des mots, des phrases ou des paragraphes, ce qui n'est pas une façon satisfaisante de juger de la pertinence d'un texte. La lisibilité est aussi fonction de la structure du texte, de son unité, de l'utilisation ou non d'aides visuelles, de la structure des phrases, de la pertinence du texte pour l'apprenant, etc.

Les interventions étudiées dans la présente étude peuvent s'arrimer au principe général énoncé, puisqu'elles peuvent se réaliser dans le curriculum général de formation et à l'aide des manuels scolaires préparés pour le plus grand nombre. L'aide aux élèves en difficulté consiste à intervenir auprès d'eux afin de les aider à acquérir des connaissances en lisant.

Les interventions visant à aider les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage à mieux lire pour apprendre sont analysées selon quatre options qui se présentent à l'enseignant dans sa pratique : *a*) enseigner pour mieux faire apprendre aux élèves un contenu en lisant des textes ; *b*) enseigner aux élèves des stratégies d'apprentissage par la lecture ; *c*) miser sur la médiation par les pairs ; et *d*) offrir des moyens à l'élève pour compenser ses difficultés à lire pour apprendre.

### **3.1. ENSEIGNER POUR MIEUX FAIRE APPRENDRE UN CONTENU EN LISANT DES TEXTES**

Trois interventions visent à enseigner pour mieux faire apprendre un contenu lors de la lecture de textes : l'utilisation d'un guide d'étude, d'un organisateur graphique et de l'enseignement de précision.

#### **3.1.1. Utiliser un guide d'étude**

Ellis et Lenz (1990) décrivent le guide d'étude comme un ensemble d'énoncés ou de questions élaborés pour accompagner une lecture. Lovitt et Horton (1994) soulignent qu'il faut associer le niveau d'aide apporté dans le guide d'étude aux besoins des élèves afin qu'ils traitent efficacement l'information contenue dans le manuel : indication des numéros de page et de paragraphe pour chacune des questions, indication du numéro de page seul pour chacune des questions et indication seulement des questions. De plus, le niveau des questions à poser est à considérer : questions de rappel littéral, inféré et appliqué.

Les résultats présentés dans deux synthèses d'écrits (Ellis et Lenz, 1990 ; Lovitt et Horton, 1994) indiquent généralement que les guides d'étude aident les élèves du secondaire qui éprouvent des difficultés d'apprentissage à lire pour apprendre. Comparée à l'étude seule (lire et relire le texte ainsi que prendre des notes), l'utilisation du guide d'étude semble préférable. Selon la synthèse de Lovitt et Horton (1994), ces résultats valent pour les élèves ayant un trouble spécifique d'apprentissage, les élèves ayant un problème d'apprentissage scolaire et les élèves ordinaires, dans des groupes hétérogènes d'élèves de *middle* et *high school*, en sciences et en sciences humaines et lorsque le travail est dirigé par l'enseignant ou l'élève lui-même. Ces mêmes chercheurs ont observé que c'est le guide d'étude comprenant des niveaux multiples de questions qui donne de meilleurs résultats avec des élèves ayant un problème d'apprentissage scolaire. Pour les élèves qui ont un trouble spécifique de l'apprentissage, Hudson, Lignugaris-Kraft et Miller (1993) observent dans leur analyse de différentes recherches que c'est lorsque les questions du guide d'étude correspondent à celles posées lors de l'évaluation que les résultats sont les meilleurs.

De plus en plus, les enseignants peuvent avoir recours au guide d'étude sur support informatique. Les atouts du guide d'étude informatisé sont les suivants : il pose des questions à l'élève pour vérifier sa lecture, lui offre la possibilité de s'exercer fréquemment et d'évaluer de façon continue ses réponses aux questions.

Au plan de son efficacité, le guide d'étude informatisé semble être utile aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Horton, Boone et Lovitt (1990) ont étudié les effets d'un guide d'étude informatisé auprès de quatre élèves présentant un trouble spécifique d'apprentissage et recevant des services en classe spéciale. Ils ont constaté un gain important dans l'apprentissage des informations traitées dans le guide entre les résultats au prétest et au post-test et entre le prétest et la mesure de rétention prise 30 jours après la fin de l'expérimentation. De plus, une recherche de Higgins et Boon (1990) démontre que les élèves ayant un trouble spécifique d'apprentissage, un problème d'apprentissage scolaire et les élèves ordinaires qui ont travaillé avec un guide d'étude sur support informatique ont obtenu de meilleurs résultats aux évaluations effectuées pendant l'intervention (10/10 pour les élèves ordinaires, 8/10 pour ceux qui ont un problème d'apprentissage scolaire et 7/10 pour ceux qui ont un trouble spécifique de l'apprentissage). Au post-test et au test de rétention, tous ont aussi obtenu des résultats supérieurs. Enfin, les résultats d'une des recherches de Higgins, Boone et Lovitt (1996) indiquent que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et qui ont bénéficié du support informatisé ont obtenu de meilleurs résultats au test de rétention. Pour les élèves ayant un trouble spécifique de l'apprentissage, c'est l'association « exposé et guide » d'étude qui donne de meilleurs résultats, alors qu'il n'y a pas de différences, selon les formules d'intervention, chez les élèves qui ont un problème d'apprentissage scolaire. Pour les deux types d'élèves, la mesure la moins efficace est celle de l'exposé seul.

Comparant cette fois les effets des présentations « papier » et informatisée du guide d'étude avec ceux de la lecture seule auprès des deux groupes d'élèves, Horton, Lovitt, Givens et Nelson (1989) ont montré que le guide d'étude informatisé produit de meilleurs résultats. Tous les élèves à l'ordinateur surpassent les autres. Toutefois, dans cette condition, ce sont les jeunes élèves de la classe (9<sup>e</sup> année) qui ont un trouble spécifique de l'apprentissage et ceux qui ont un problème d'apprentissage qui réussissent le mieux et leurs résultats tendent vers le niveau de maîtrise requis. Lors de l'utilisation de guide d'étude sur support papier, les élèves qui présentent un problème d'apprentissage scolaire obtiennent de meilleurs résultats que les élèves qui ont seulement eu à lire le texte.

Bref, les guides d'étude semblent être utiles aux élèves ayant un trouble spécifique d'apprentissage et à ceux ayant un problème d'apprentissage scolaire. Pour les premiers, il semble préférable qu'il soit utilisé avec l'aide de l'enseignant, alors que, pour les seconds, il semble plus utile lorsqu'il comprend des questions de différents niveaux. Les guides d'étude sur support informatisé semblent aussi donner de bons résultats. L'ajout d'interventions permettant à l'élève de se pratiquer et de recevoir de la rétroaction par lui-même est un apport non négligeable au guide d'étude informatisé.

### **3.1.2. Utiliser un organisateur graphique**

Ellis et Lenz (1990) décrivent l'organisateur graphique comme un ensemble de repères visuels qui illustrent les relations entre diverses informations. L'analyse des résultats des recherches réalisées par ces auteurs montre que les élèves du secondaire ayant un problème d'apprentissage scolaire (manque d'habiletés en lecture, d'habiletés verbales ou de vocabulaire) affichent de meilleures performances lorsque des organisateurs graphiques sur support papier sont utilisés avec les manuels scolaires. Pour les élèves ayant un trouble spécifique d'apprentissage, l'organisateur graphique lors de la lecture d'un texte semble être l'outil le plus efficace, suivi du guide d'étude et, enfin, de l'étude individuelle.

Différentes façons d'utiliser les organisateurs graphiques ont été étudiées. Lovitt et Horton (1994) présentent une analyse de plusieurs études qui ont évalué deux façons d'utiliser des organisateurs graphiques avec les textes sur support papier : en classe avec l'enseignant et en mode individuel. Ils ont comparé les résultats de ces deux utilisations de l'organisateur graphique avec ceux de l'étude en classe des élèves, sans support graphique, mais avec un encouragement à prendre des notes. Les résultats indiquent que l'organisateur graphique est généralement efficace auprès des élèves ayant un trouble spécifique d'apprentissage ou un problème d'apprentissage scolaire ainsi qu'auprès des élèves ordinaires. De plus, les performances sont meilleures pour tous ces groupes d'élèves lorsque l'organisateur graphique est utilisé selon des procédures dirigées par l'enseignant ou en mode individuel. D'autres analyses donnent des résultats différents. Rinehart, Barksdale-Ladd et Welker (1991) ont aussi étudié les effets de différentes présentations des organisateurs graphiques sur les rappels de texte auprès d'élèves qui ont un problème d'apprentissage scolaire (lecture). Contrairement aux résultats obtenus par Lovitt et Horton (1994), ceux de Rinehart, Barksdale-Ladd et Welker (1991) révèlent que la présentation par l'enseignant de l'organisateur graphique est la méthode la plus efficace pour

ces élèves. Et c'est lorsque la discussion en classe est activée par des questions sur les concepts que les résultats des élèves ayant un problème scolaire sont les meilleurs, immédiatement après l'activité ou après un certain délai. Les élèves semblent compenser leur difficulté à lire et à apprendre par des stratégies d'écoute à partir desquelles ils activent leurs connaissances antérieures sur le sujet. L'analyse de différentes études par Hudson, Lignugaris-Kraft et Miller (1993) va dans le même sens, mais cette fois pour les élèves présentant un trouble spécifique de l'apprentissage. Ces auteurs ont observé que c'est l'association de l'organisateur graphique avec une intervention de l'enseignant qui est la meilleure formule. Toutefois, ils précisent que les pratiques de l'enseignant doivent être adaptées aux différentes étapes de l'enseignement et aux objectifs de la leçon.

Pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, les organisateurs graphiques peuvent aussi être utilisés avec des textes à lire sur support informatisé. Horton, Lovitt et Slocum (1988) ont comparé un programme pour localiser des villes sur support informatisé (incluant le modelage de la réponse, la vérification de la réponse, la rétroaction corrective et la révision cumulative) et sur papier (incluant un atlas et une carte géographique). Les deux groupes d'élèves ont obtenu de meilleurs résultats lors de leur travail avec le programme informatisé. Anderson-Inman, Redekopp et Adams (1992) ont évalué auprès d'élèves ayant un problème d'apprentissage scolaire au secondaire l'efficacité que peut avoir l'étude de texte à l'aide d'un programme informatisé qui organise sous forme de plan les idées principales du texte. Par exemple, *a*) l'élève inscrit le plan des idées principales d'un chapitre à partir des principaux titres et sous-titres, *b*) il lit et résume chacune des idées du plan sous les parties correspondantes et *c*) avec le programme, il cache certaines parties des informations contenues dans le plan élaboré et vérifie sa rétention. Les résultats indiquent que les élèves ayant un problème d'apprentissage scolaire qui ont travaillé avec le plan des informations ont vu leur performance augmenter et que l'augmentation était significative chez 8 des 14 élèves. Le programme informatique de mise en plan des idées semble être un bon outil pour apprendre.

Par ailleurs, l'utilisation d'organisateur graphiques sur support papier apparaît comme une aide précieuse pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, du moins lorsqu'elle est dirigée par l'enseignant. Elle pourrait l'être aussi en mode individuel, mais c'est à vérifier davantage. L'apport informatique semble aussi intéressant ; les programmes informatisés offrent en effet à l'élève un soutien qu'il ne peut obtenir avec des textes sur papier seulement, entre autres par la modélisation de la réponse.

### 3.1.3. Utiliser l'enseignement de précision pour l'acquisition du vocabulaire

L'acquisition de vocabulaire par l'enseignement de précision consiste en des séries de *drill* d'une minute pendant lesquelles les élèves doivent associer rapidement les termes présentés à leur définition, et vice-versa (Lovitt et Horton, 1994). L'enseignement de vocabulaire comme intervention pour aider les élèves à lire pour apprendre est soutenu par les résultats de la recherche de l'équipe de Lovitt et Horton (1994). Cette étude, menée auprès de trois groupes d'élèves (élèves ayant un trouble d'apprentissage, élèves ayant de faibles performances scolaires et élèves ordinaires), a montré des liens significatifs entre la connaissance de mots de vocabulaire et la capacité d'apprentissage selon les mesures d'apprentissage suivantes : les scores aux tests de compréhension et de performance après une leçon sur un contenu spécifique, la vitesse de lecture orale et l'amélioration observée par les enseignants des élèves pendant l'année scolaire. La connaissance des mots de vocabulaire sert donc de fondation sur laquelle les faits, les concepts et leurs relations sont construits.

Dans la synthèse des travaux de leur groupe d'étude, Lovitt et Horton (1994) ont relevé que l'enseignement de précision visant à enseigner du vocabulaire aux élèves de 7<sup>e</sup> année en physique sur une période de deux semaines produisait des résultats supérieurs pour tous les élèves du programme (les plus faibles, les moyens et les forts, incluant des élèves qui ont un trouble spécifique de l'apprentissage).

Cette stratégie peut aussi être appliquée sur support informatisé. Le même groupe de recherche (Horton, Lovitt et Givens, 1988) présente les résultats d'une de ses études, réalisée auprès d'élèves ayant un trouble spécifique d'apprentissage et d'élèves ayant un problème d'apprentissage scolaire, visant à enseigner sur support informatisé le vocabulaire utilisé dans les manuels de sciences. Dans cette étude, 28 termes et leur définition, regroupés en quatre groupes de sept, ont été présentés aux élèves. Après la première session de pratique d'associations « termes et définitions de 30 minutes », les élèves ayant un problème d'apprentissage scolaire ont augmenté leur performance de façon significative. Après la deuxième session, les élèves ayant un trouble spécifique d'apprentissage ont aussi obtenu un gain significatif de performance.

Les résultats de cette intervention sont intéressants à court terme quant à l'aide apportée aux élèves. Toutefois, les recherches menées à ce jour n'ont pas mesuré l'effet dans le temps d'une telle intervention ni le transfert du vocabulaire acquis. D'autres études sont donc nécessaires pour mieux connaître les effets de l'enseignement de précision pour l'acquisition de vocabulaire auprès d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage.

### **3.2. ENSEIGNER AUX ÉLÈVES DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE**

Ellis et Lenz (1990) soulignent l'importance du modèle de l'enseignement direct<sup>2</sup> qui a fait ses preuves en intervention auprès d'élèves ayant des difficultés. Toutefois, à la lumière des connaissances actuelles sur l'apprentissage, ils lui reconnaissent une limite certaine : celle de ne proposer que la répétition<sup>3</sup> comme stratégie d'apprentissage<sup>4</sup>. Les auteurs proposent d'enseigner aux élèves d'autres stratégies plus utiles à l'apprentissage que la répétition seule, par exemple les stratégies d'élaboration<sup>5</sup> comme le résumé, l'image visuelle, le questionnement, etc. Ellis et Lenz (1990) mentionnent que la plupart des recherches ont montré que ces stratégies peuvent être apprises par les élèves.

Des chercheurs ont analysé l'efficacité de l'enseignement de différentes stratégies d'apprentissage aux élèves ayant un trouble spécifique d'apprentissage. Ellis et Lenz (1990) rapportent les résultats de recherches visant à évaluer les effets de certaines d'entre elles sur la rétention de listes d'informations en sciences. Ces recherches ont montré que trois des stratégies utilisées en même temps – les mots clés<sup>6</sup>, les *peg words*<sup>7</sup> et les graphiques – ont donné de meilleurs résultats que l'enseignement direct et l'étude seule. Bakken, Mastropieri et Scruggs (1997) ont évalué les effets d'une intervention en sciences et en sciences humaines visant à enseigner à ces élèves à utiliser le résumé ou l'analyse de la structure de texte. Les résultats ont révélé que c'est lorsqu'ils ont eu à analyser la structure du texte qu'ils ont eu de meilleures performances pour la compréhension et le rappel

- 
2. Les trois aspects importants du modèle de l'enseignement direct sont les suivants : offrir des indices aux élèves en les questionnant et en discutant avec eux (cela aide à maintenir leur attention), leur donner du renforcement sur les tâches bien réussies et les faire répéter (Ellis et Lenz, 1990).
  3. « Les stratégies de répétition sont celles qui permettent de sélectionner les informations et de les transférer dans la mémoire à court terme, par exemple répéter des listes de mots, les copier, les souligner, etc. » (Weinstein et Mayer, 1986, p. 318).
  4. « Une stratégie fait référence à un ensemble d'actions observables et non observables (comportements, processus, techniques, tactiques) employées par un individu avec une intention particulière et qui sont ajustées en fonction des différentes variables de la situation » (Cartier, 1997, p. 23).
  5. Les stratégies d'élaboration ont pour but de faire l'intégration de nouvelles connaissances à celles qui sont déjà acquises, par exemple trouver des analogies, résumer les informations, etc. (Weinstein et Mayer, 1986).
  6. Associer un mot nouveau à un mot connu qui lui ressemble visuellement ou phonétiquement.
  7. Associer un mot ou un code pour rappeler une liste de mots, par exemple numéroter de 1 à 10 les provinces du Canada.

des informations ainsi que pour le transfert de la stratégie dans d'autres activités. Konopak, Williams et Jampole (1991) ont évalué une intervention menée sur quatre jours qui consistait à enseigner à 10 élèves ayant un trouble spécifique d'apprentissage la stratégie des mots clés pour lire un chapitre de leur manuel de sciences. L'enseignement a été fait par modélage, guidage et rétroaction. Les résultats ont montré une augmentation des performances des élèves, mais pas aussi marquée que celle obtenue dans d'autres recherches. Mastropieri et Scruggs (1988) ont comparé l'enseignement aux élèves ayant un trouble spécifique d'apprentissage de quatre chapitres d'histoire quand il est associé soit à l'enseignement de stratégies mnémotechniques, soit à l'enseignement traditionnel. Les résultats indiquent que les élèves ont plus appris à l'aide des stratégies mnémotechniques ; ils se sont en outre montrés favorables à leur utilisation et la plupart d'entre eux leur ont attribué leurs bonnes performances.

Idol (1987), pour sa part, a évalué l'effet que pouvait avoir l'apprentissage de l'utilisation de la carte conceptuelle sur les performances en lecture de six élèves ayant un problème d'apprentissage scolaire. Les résultats indiquent, de façon générale, que tous les sujets ont amélioré leur compréhension des sujets abordés lors des leçons en classe.

Ces résultats laissent voir que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage peuvent bénéficier d'interventions spécifiques leur permettant d'acquérir des stratégies d'apprentissage qui les aident à mieux apprendre. Toutefois, peu de recherches ont tenté à ce jour d'identifier la façon dont ces stratégies peuvent être enseignées dans les cours où l'enseignement de contenu prédomine. Cette orientation est soutenue par les recherches actuelles sur l'apprentissage contextualisé (*situated learning* de Brown, Collins et Duguid, 1989). S'appuyant sur des modèles théoriques d'intervention, dont l'apprentissage par la découverte et l'enseignement réciproque, Ellis et Lenz (1990) suggèrent différents moyens pour enseigner les stratégies d'apprentissage, dont la modélisation des stratégies d'autorégulation et l'incitation à les utiliser pendant les cours. Ces auteurs soulignent en outre que ces modèles se révèlent plus efficaces s'ils montrent aux élèves pourquoi, quand et où utiliser les stratégies d'autorégulation et d'apprentissage.

Des recherches restent à effectuer pour évaluer ces interventions menées auprès d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, de même que les apports et les limites de la contextualisation de la formation pour faire acquérir et utiliser des stratégies d'apprentissage.

### **3.3. MISER SUR LA MÉDIATION PAR LES PAIRS**

La médiation par les pairs est une formule qui permet aux pairs de jouer un rôle d'aide d'enseignement auprès d'autres élèves (Hudson, Lignugaris-Kraft et Miller, 1993). Deux formules sont utilisées en classe : l'apprentissage coopératif et le tutorat par les pairs. Peu de recherches ont été effectuées pour évaluer les effets de l'apprentissage coopératif sur l'apprentissage par la lecture d'élèves du secondaire ayant des difficultés d'apprentissage. Quelques recherches ont porté sur le tutorat. Le tutorat par les pairs peut être réalisé par des élèves plus vieux (dans des périodes d'étude en dehors de la classe) ou du même âge que l'élève visé (dans la classe). Dans les deux cas, le tutorat porte sur le questionnement concernant des faits et des détails. L'élève aidé doit répondre par écrit ou oralement aux questions posées par le tuteur. S'il n'a pas la bonne réponse, son tuteur lui donne la réponse et l'élève l'écrit un certain nombre de fois. En contexte de classe, on inverse ensuite les rôles. Dans une analyse de recherches sur la médiation par les pairs, Hudson, Lignugaris-Kraft et Miller (1993) observent que c'est lorsque la structuration de la médiation est grande que les résultats des élèves ayant un trouble spécifique de l'apprentissage sont les meilleurs. Dans ce contexte, les élèves ont plus d'occasions de répondre à des questions et de recevoir de la rétroaction.

La médiation par les pairs est une intervention qui semble intéressante, mais qui doit, elle aussi, faire l'objet de plus amples recherches afin d'évaluer son efficacité auprès des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage lorsqu'ils lisent pour apprendre.

### **3.4. OFFRIR DES MOYENS À L'ÉLÈVE POUR COMPENSER SES DIFFICULTÉS À LIRE POUR APPRENDRE**

Une autre possibilité s'offre aux enseignants pour aider les élèves à lire pour apprendre, soit celle de compenser leur difficulté dans ce contexte d'apprentissage. Une intervention de ce genre a été évaluée : leur permettre d'écouter l'enregistrement audio du texte en même temps qu'ils le lisent. Les évaluations de cette intervention portent sur deux aspects (Ellis et Lenz, 1990) : les effets de la combinaison de ces deux modalités et l'ajout de stratégies d'apprentissage pendant l'écoute et la lecture du texte.

Dans une recherche sur la présentation bimodale des informations (faire écouter le texte et le faire lire sur ordinateur) auprès d'élèves du secondaire ayant un trouble spécifique d'apprentissage (lecture), Montali et Lewandowski (1996) ont observé que cette combinaison de modalités était plus efficace pour eux que l'utilisation d'une seule à la fois, lecture ou écoute. Les deux tiers de ces élèves ont répondu adéquatement à un plus

grand nombre de questions lors de la présentation bimodale des informations. Hudson, Lignugaris-Kraft et Miller (1993) dans leur analyse de recherches observent des résultats moins clairs auprès de ces élèves. Bien que les résultats aux tests de compréhension soient meilleurs pour ceux qui ont écouté le texte en le lisant, la différence n'est pas toujours significative et les moyennes des résultats demeurent faibles. Lors d'une analyse de recherches sur le sujet, Ellis et Lenz (1990) émettent des réserves relativement à cette intervention lorsqu'elle est employée seule : elle n'a pas suffisamment démontré son efficacité et elle ne permet pas aux élèves de s'améliorer au plan de l'acquisition de stratégies d'apprentissage par la lecture.

Les recherches sur l'intégration des stratégies d'apprentissage (encodage et rappel) pendant l'écoute et la lecture du texte montrent que certains élèves ayant un trouble spécifique de l'apprentissage peuvent bénéficier de cette façon de faire (Ellis et Lenz, 1990). Différentes stratégies intégrées à l'enregistrement et au texte ont été étudiées, dont le survol d'informations, la mise en relation des informations du texte et des connaissances de l'élève et la gestion des apprentissages. Dans ce contexte, Ellis et Lenz (1990) précisent qu'il est préférable que les élèves aient été formés à intégrer des stratégies d'apprentissage et de gestion de l'apprentissage pendant l'écoute et la lecture d'un texte.

Bref, faire écouter l'enregistrement audio pendant la lecture d'un texte peut représenter une solution intéressante pour aider les élèves ayant des difficultés d'apprentissage lorsqu'ils lisent pour apprendre. Toutefois, cette mesure semble plus efficace lorsque l'élève écoute le contenu tout en suivant dans le texte, applique les stratégies intégrées au texte et à la bande sonore, et qu'il a été préalablement formé pour le faire.

#### **4. PERTINENCE DES INTERVENTIONS SELON LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES**

L'analyse de la pertinence des interventions repose sur l'adéquation entre celles-ci et les caractéristiques des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Dans un premier temps, les principales interventions jugées efficaces ou prometteuses pour tous ces élèves seront analysées. Dans un deuxième temps, une analyse des interventions proposées pour chacun des types de difficultés sera effectuée. Cette partie se terminera par la présentation des avantages et des limites de ces connaissances pour les intervenants en milieu scolaire.

#### **4.1. INTERVENTIONS EFFICACES POUR LES ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE**

Dans le tableau 1, nous présentons les caractéristiques communes aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage ainsi que les principales interventions efficaces ou prometteuses pour eux.

TABLEAU 1  
**Élèves en difficulté d'apprentissage,  
leurs caractéristiques lorsqu'ils lisent pour apprendre  
et les interventions reconnues efficaces**

<i>Élèves</i>	<i>Caractéristiques</i>	<i>Interventions</i>
Tous les élèves ayant des difficultés d'apprentissage au secondaire (principalement de la 1 <sup>re</sup> à la 4 <sup>e</sup> secondaire, en sciences et en sciences humaines)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ont un faible rendement en lecture.</li> <li>• Ne présentent pas de problème à décoder le texte.</li> <li>• Ont des problèmes à comprendre les informations lues.</li> <li>• Éprouvent de la difficulté à tenir compte de la structure du texte.</li> <li>• Manquent de connaissances sur des stratégies efficaces.</li> <li>• Sont inefficaces pour activer et utiliser les stratégies cognitives et d'autorégulation pour lire pour apprendre.</li> <li>• Arrivent difficilement à se souvenir des informations lues.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposer des guides d'étude, sur support papier ou sur support informatisé.</li> <li>• Proposer un organisateur graphique, dirigé par l'enseignant, sur support papier ou sur support informatisé.</li> <li>• Utiliser l'enseignement de précision (sur support informatisé ou non) afin d'aider à l'acquisition de vocabulaire.</li> <li>• Enseigner explicitement des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation utiles en contexte de classe.</li> <li>• Faire écouter l'enregistrement audio d'un texte en plus de le faire lire.</li> </ul>

De façon générale, les interventions relevées constituent des options intéressantes pour les intervenants scolaires désireux d'aider les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage à mieux lire pour apprendre. D'abord, notons que ces interventions visent la plupart des caractéristiques de ces élèves dans cette situation. Une attention est portée aux problèmes de lecture (par exemple, organisateur graphique). Elles ne visent pas seulement à adapter les activités scolaires aux besoins des élèves (par exemple, faire écouter l'enregistrement audio d'un texte en plus de le faire lire), mais

aussi à leur faire acquérir les stratégies et les connaissances qui leur font défaut (par exemple, enseignement de stratégies, séances d'entraînement afin de faire acquérir du vocabulaire) et qui sont essentielles à leur formation scolaire et continue (par exemple, enseignement des stratégies d'auto-régulation, enseignement en contexte de classe, etc.).

Toutefois, ces interventions ne sont pas suffisantes : certaines caractéristiques de ces élèves sont ignorées ; par exemple, aucune intervention ne porte sur leur difficulté à traiter la structure de textes. D'autres sont à peine prises en compte, comme leur manque de stratégies d'auto-régulation (seulement la gestion des stratégies d'apprentissage) et leurs caractéristiques motivationnelles, une des conditions essentielles de l'apprentissage.

#### **4.2. DEUX TYPES D'ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE**

Dans le tableau 2, nous présentons les caractéristiques distinctes de deux types d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage associées aux principales interventions efficaces ou prometteuses pour chacun d'entre eux.

Des distinctions existent selon les types de difficultés éprouvées par les élèves. Ainsi, chez les élèves ayant un problème d'apprentissage, les caractéristiques sont nombreuses. Par exemple, un de leurs problèmes d'auto-régulation est celui de ne pas être conscient de leur rôle à jouer pour apprendre. Les interventions proposées pour tous les élèves peuvent aussi convenir à ces aspects plus spécifiques. Toutefois, certains aspects ne sont pas pris en compte, par exemple leur rythme lent de lecture lorsqu'ils lisent des textes difficiles. On peut supposer qu'un rythme plus lent de lecture nuit au traitement des informations contenues dans le texte en vue de leur acquisition. En outre, plusieurs de leurs caractéristiques portent sur leurs connaissances et leur difficulté à s'y référer ; par exemple, ils utilisent mal les connaissances acquises. L'intervention visant à enseigner des stratégies d'apprentissage, dont celle de créer une carte conceptuelle, peut être utile pour tenir compte de cet aspect. L'idée d'offrir des questions de niveaux multiples dans les guides d'étude peut aussi contribuer à enrichir la base de connaissances des élèves. Toutefois, mis à part ces stratégies, à ce jour on connaît peu de chose sur les stratégies d'apprentissage à enseigner à ces élèves dans ce contexte et notamment celles qui leur permettraient de mieux utiliser leurs connaissances antérieures. Enfin, on remarque que leur difficulté à gérer la réalisation de l'apprentissage par la lecture est bien peu visée par les interventions proposées jusqu'ici.

**TABLEAU 2**  
**Types d'élèves en difficulté d'apprentissage**  
**et leurs caractéristiques lorsqu'ils lisent pour apprendre**  
**ainsi que les interventions reconnues efficaces**

<i>Caractéristiques</i>	<i>Interventions</i>
<i>Élèves ayant un problème d'apprentissage scolaire</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ont un faible rendement scolaire général.</li> <li>• Ralentissent sensiblement leur rythme habituel de lecture dans des textes difficiles.</li> <li>• Lisent sans faire de liens avec ce qu'ils connaissent.</li> <li>• Manquent de connaissances de base du sujet abordé dans le texte.</li> <li>• Utilisent mal les connaissances acquises.</li> <li>• Font de graves confusions référentielles en lisant.</li> <li>• Ne sont pas conscients du rôle à jouer pour comprendre le texte et en acquérir des connaissances.</li> <li>• Rectifient difficilement leurs erreurs.</li> <li>• Manifestent des comportements d'évitement.</li> <li>• Perçoivent qu'ils reçoivent beaucoup d'aide de leur enseignant.</li> <li>• Préfèrent la stratégie qui consiste à se faire lire des textes par l'enseignant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposer des guides d'étude comportant des questions de niveaux multiples.</li> <li>• Proposer des organisateurs graphiques de type plan sur support informatisé.</li> <li>• Enseigner la stratégie d'apprentissage : carte conceptuelle.</li> </ul>

TABLEAU 2 (suite)  
**Types d'élèves en difficulté d'apprentissage  
 et leurs caractéristiques lorsqu'ils lisent pour apprendre  
 ainsi que les interventions reconnues efficaces**

Caractéristiques	Interventions
<i>Élèves ayant un trouble spécifique de l'apprentissage</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ont un rendement aux tests de QI au moins au-dessus du niveau du retard intellectuel.</li> <li>• Éprouvent des problèmes à repérer les difficultés du texte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposer des guides d'étude sur support papier, dans un travail dirigé par l'enseignant, et faire correspondre les questions du guide d'étude au questionnaire d'évaluation.</li> <li>• Associer le guide d'étude sur support informatisé à un exposé.</li> <li>• Présenter des organisateurs graphiques lors de lectures individuelles.</li> <li>• Enseigner les stratégies d'apprentissage : reconnaître la structure du texte, utiliser des mots clés, des <i>peg words</i> et des graphiques ainsi que des stratégies mnémoniques.</li> <li>• Miser sur le tutorat par les pairs structuré.</li> <li>• Faire écouter l'enregistrement d'un texte en plus de le leur faire lire, inclure des stratégies d'apprentissage et les former à les utiliser.</li> </ul>

Pour les élèves qui ont un trouble spécifique de l'apprentissage lorsqu'ils lisent pour apprendre, comme indiqué au tableau 2, les interventions particulières sont peu nombreuses également. Aucune ne propose d'aide pour mieux saisir les aspects reliés aux différents types de textes et s'en servir lors de l'apprentissage par la lecture. Les interventions suggérées, à l'exception de l'organisateur graphique qui est proposé lors d'un travail individuel ou dirigé par l'enseignant (pour tous), mettent l'accent sur un encadrement plus grand de l'enseignant : faire écouter et lire un texte avec des stratégies *et le former à le faire, faire diriger la discussion par l'enseignant* lors de l'utilisation d'un groupe d'étude, miser sur *l'aide* par les pairs *structurée*, etc. Pour ces élèves, bien que la plupart des interventions soient les mêmes que pour ceux qui éprouvent des difficultés scolaires, l'encadrement plus grand et des pratiques plus répétées semblent être des éléments essentiels des interventions efficaces. Cela peut s'expliquer par la persistance de la difficulté d'apprentissage, en lecture ou en traitement de l'information, dont la source serait une dysfonction du système nerveux central.

Pour conclure cette analyse, il importe de souligner que tous les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ont un certain nombre de caractéristiques en commun et plusieurs des interventions peuvent convenir à tous. Ce constat est important, car cela signifie qu'il est possible de planifier des interventions utiles à tous ces élèves qui éprouvent des difficultés à apprendre, notamment en situation de lecture. Par ailleurs, certaines différences existent au plan de leurs caractéristiques en tant qu'apprenants, entre autres, le niveau de difficulté qui peut être plus grand chez les élèves ayant un trouble spécifique de l'apprentissage et la persistance de la difficulté en raison de son origine neurologique. Les interventions proposées insistent d'ailleurs sur la nécessité d'offrir un encadrement et un soutien plus grands pour ces élèves.

## **CONCLUSION**

Compte tenu de l'importance de la situation d'apprentissage par la lecture et des défis posés pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage lorsqu'ils apprennent en lisant, il importe que tous les enseignants du secondaire se donnent pour mandat d'aider ces élèves à développer cette compétence. Pourtant, certains enseignants expriment des réserves quant au bien-fondé de faire lire ces élèves pour qu'ils apprennent. Horton et Lovitt (1994) mentionnent que plusieurs d'entre eux invoquent souvent le manque de temps pour justifier la faible utilisation de la lecture. Il est vrai qu'au secondaire les enseignants interviennent souvent auprès de plus de cent élèves différents et enseignent, dans certains cas, plusieurs matières à la fois.

Toutefois, à la lumière des résultats de recherches qui ont été analysés dans la présente étude, il est possible de signaler aux intervenants scolaires que les interventions conçues pour aider les élèves ayant des difficultés à lire pour apprendre valent non seulement pour ces derniers, mais aussi pour tous les élèves de la classe. Pour les enseignants, il n'est donc pas question de voir l'élaboration d'interventions qui favorisent l'apprentissage par la lecture comme un surplus de travail pour venir en aide à quelques élèves, mais comme des activités d'enseignement utiles et nécessaires pour tous. De plus, l'analyse des besoins propres aux deux types d'élèves et des interventions proposées à ce jour révèle qu'il est plus important d'adapter le degré d'encadrement et de structuration des activités que d'élaborer des activités différentes, et ce, particulièrement pour les élèves ayant un trouble spécifique de l'apprentissage (par exemple, faire lire ces élèves en se référant à un guide d'étude et en ayant un exposé sur le sujet). Ces interventions vont dans le même sens que le principe général qui privilégie une

intervention active sur les processus d'apprentissage des élèves plutôt sur le recours à des curriculums ou à des manuels adaptés comme c'est le cas présentement.

Au plan de la recherche, il importe de souligner que la portée des résultats des recherches actuelles sur les interventions est limitée et que d'autres études sont nécessaires afin d'obtenir des données plus fiables et généralisables. On devra mieux décrire les caractéristiques des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage lorsqu'ils ont à lire pour apprendre (Cartier et Viau, 2001), valider certaines évaluations d'intervention auprès d'un plus grand nombre de sujets ; faire des suivis pour évaluer le maintien des apprentissages et mener des recherches dans des contextes variés recourant à des outils d'évaluation autres que des questionnaires à choix multiple. L'importance que revêt l'apprentissage par la lecture pour tous les élèves du secondaire et les difficultés de certains d'entre eux demandent que de plus amples recherches soient menées, notamment auprès de ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage.

## BIBLIOGRAPHIE

- Association québécoise pour les troubles d'apprentissage (2002). Définition canadienne du trouble de l'apprentissage (version française). [<http://www.aqeta.qc.ca/natdef-f.htm>]
- Anderson-Imman, L., R. Redekopp et V. Adams (1992). « Electronic studying : Using computer-based outlining programs as study tools », *Reading and Writing Quarterly : Overcoming Learning Difficulties*, 8, p. 337-358.
- Armbruster, B.B. et T.H. Anderson (1988). « On selecting "considerate" content area textbooks », *Remedial and Special Education (RASE)*, 9(1), p. 47-52.
- Bakken, J.P., M.A. Mastropieri et T.E. Scruggs (1997). « Reading comprehension of expository science material and students with learning disabilities : A comparison of strategies », *Journal of Special Education*, 31(3), p. 300-324.
- Brown, J.S., A. Collins et P. Duguid (1989). « Situated cognition and the culture of learning », *Educational Researcher*, 3, p. 2-42, janvier-février.
- Bulik, R.J. (1994). « A need for curricular revision in public school special education. » Communication présentée au Congrès annuel de l'American Educational Research Association (AERA), La Nouvelle-Orléans.
- Cartier, S. (1997). *Lire pour apprendre. Description des stratégies utilisées par des étudiants en médecine dans un curriculum d'apprentissage par problèmes*. Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- Cartier, S. (2000). « Interventions dans les cours pour aider les étudiants à mieux apprendre en lisant », *Science et comportement*, 28(2), p. 171-184.

- Cartier, S. et R. Viau (2001). *Analyse de la littérature scientifique et professionnelle traitant de l'apprentissage par la lecture d'élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage*. Rapport de recherche, Université de Montréal.
- Edgington, W.D. (1998). « The use of children's literature in middle school studies : What research does and does not show », *The Clearing House*, 72(2), p. 121-125.
- Ellis, E.S. et B.K. Lenz (1990). « Techniques for mediating content-area learning : Issues and research », *Focus on Exceptional Children*, 22(9), p. 1-16.
- Higgins, K. et R. Boon (1990). « Hypertext computer study guides and the social studies achievement of students with learning disabilities, remedial students, and regular education students », *Journal of Learning Disabilities*, 23(9), p. 529-540.
- Higgins, K., A.B. Boone et T.C. Lovitt (1996). « Hypertext support for remedial students and students with learning disabilities », *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), p. 402-412.
- Horton, S. et T.C. Lovitt (1994). « A comparison of two methods of administering group reading inventories to diverse learners », *Remedial and Special Education*, 15(6), p. 378-390.
- Horton, S.V., A.B. Boone et T.C. Lovitt (1990). « Teaching social studies to learning disabled high school students : Effects of a hypertext study guide », *British Journal of Educational Technology*, 21(2), p. 118-131.
- Horton, V.H., T.C. Lovitt et A. Givens (1988). « A computer-based vocabulary program for three categories of student », *British Journal of Educational Technology*, 19(2), p. 131-142.
- Horton, V.H., T.C. Lovitt et T. Slocum (1988). « Teaching geography to high school students with academic deficits : Effects of a computer map tutorial », *Learning Disability Quarterly*, 11, p. 371-379, automne.
- Horton, V.H., T.C. Lovitt, A. Givens et R. Nelson (1989). « Teaching social studies to high school students with academic handicaps in a mainstreamed setting : Effects of a computerized study guide », *Journal of Learning Disabilities*, 22(2), p. 102-107.
- Hudson, P., B. Lignugaris-Kraft et T. Miller (1993). « Using content enhancements to improve the performance of adolescents with learning disabilities in content classes », *Learning Disabilities Research and Practice*, 8(2), p. 106-126.
- Idol, L. (1987). *A Critical Thinking Map to Improve Content Area Comprehension of Poor Readers*, Technical report, 402, Illinois.
- Konopak, B.C., N.L. Williams et E.S. Jampole (1991). « Use of mnemonic imagery for content learning », *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 7(4), p. 309-319.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> édition, Montréal, Guérin.

- Lovitt, T.C. et V.H. Horton (1994). « Strategies for adapting science textbooks for youth with learning disabilities », *Remedial and Special Education*, 2, p. 105-116, mars.
- Mastropieri, M.A. et T.E. Scruggs (1988). « Increasing content area learning of learning disabled students : Research implementation », *Learning Disabilities Research*, 4(1), p. 17-25.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Politique de l'adaptation scolaire. Une école adaptée à tous ses élèves*, Sainte-Foy, Gouvernement du Québec.
- Montali, J. et L. Lewandowski (1996). « Bimodal reading : Benefits of a talking computer for average and less skilled readers », *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), p. 271-279.
- Rinehart, S.D., M.A. Barksdale-Ladd et W.A. Welker (1991). « Effects of advance organizers on text recall by poor readers », *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 7(4), p. 231-335.
- Scruggs, T.E., M.A. Mastropieri et R. Boon (1998). « Science education for students with disabilities », *Studies in Science Education*, 32, p. 21-44.
- Vocke, D.E. et A. Hahn (1989). « What does reading research say to social studies teachers ? », *Social Education*, 53(5), p. 323-326.
- Weinstein, C.E. et R.E. Mayer (1986). « The teaching of learning strategy », dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, 3<sup>e</sup> édition, New York, Macmillan, p. 315-327.
- Woodward, R. et D.L. Elliot (1990). « Textbook use and teacher professionalism », dans A. Woodward (dir.), *Textbooks and Schooling in the United States*, Chicago, University of Chicago Press, p. 178-193.
- Yager, R.E. (1983). « The importance of terminology in teaching K-12 science », *Journal of Research in Science Teaching*, 20(6), p. 577-588.
- Zigmond, N., E. Levin et T.E. Laurie (1985). « Managing the mainstream : An analysis of teacher attitudes and student performance in mainstream high school programs », *Journal of Learning Disabilities*, 18(9), p. 535-541.

## CONCLUSION

Tous les citoyens sont égaux,  
sauf que...

---

*Antoine Baby*  
*Chaire de recherche sur les CFER*  
*Université du Québec à Trois-Rivières*  
*antoine.baby@fse.ulaval.ca*

**RÉSUMÉ**

*L'auteur propose une réflexion basée aussi bien sur des données d'expérience et d'observation que sur des données de recherche. Partant du constat qu'une proportion considérable d'élèves n'arrivent pas à se retrouver dans l'univers de référence du curriculum scolaire régulier et, par conséquent, à s'adapter à l'école, il suggère que ce soit l'école qui s'adapte à eux et qu'elle mette à leur disposition une pédagogie d'émancipation plutôt qu'une pédagogie de sujétion. Considérant les élèves en difficulté comme des exclus en sursis, il décrit par la suite la notion d'exclusion sociale comme étant une perte de citoyenneté. L'étude se termine sur une analyse sommaire du rôle de l'école dans la production ou, au contraire, l'éradication de l'exclusion sociale. Le mouvement des CFER permet à cet égard de nourrir certains espoirs.*

Contrairement à l'usage en pareil cas, je ne présenterai pas ici des résultats de recherche comme tels, mais plutôt des résultats de réflexions qui, elles, se nourrissent tantôt de données de recherches, celles des autres et les miennes, tantôt de données d'observation, tantôt de données d'expérience. S'il est vrai qu'avec l'âge vient la sagesse, je tiens pour acquis que mon âge et mon statut de retraité justifient cet écart mineur ! Par conséquent, je m'autorise à parler de choses qui ne sont pas nécessairement étayées de chiffres.

Comme on pourra le constater rapidement, le titre de la présente réflexion s'inspire en partie de la célèbre formule publicitaire : « Tous les citoyens sont égaux, sauf que... », mais en laissant au lecteur le soin de la compléter, je lui tends un piège. Spontanément, il sera sans doute tenté de dire : « Tous les citoyens sont égaux sauf que... certains sont plus égaux que d'autres ! » Mais s'il choisit de compléter ainsi cette boutade, il tombera effectivement dans le piège que je lui avais insidieusement tendu. Comme il s'agit ici de l'exclusion scolaire et sociale, j'estime qu'il serait plus approprié de la compléter ainsi : « Tous les citoyens sont égaux, mais certains sont... moins égaux que d'autres ! » Car c'est bien aux laissés-pour-compte du système, à ceux et celles qui sont moins égaux que les autres que nous faisons allusion lorsque nous parlons des exclus ou des candidats à l'exclusion.

À la lecture du titre de cet ouvrage, *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes...*, mon premier réflexe a été de me replonger dans *Pédagogie des opprimés* de Freire (1974), dans *Naissance d'une pédagogie populaire* de Freinet (1974), dans *Pédagogie progressiste* de Snyders (1975), dans *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy* de McLaren (1989), dans *The Night is Dark and I Am far from Home*, de Kozol (1975), ainsi que dans *Theory of Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition* de Giroux (1983). Parions que la prochaine fois que j'aurai à faire cette énumération, j'ajouterai *Pédagogie des poqués*<sup>1</sup> à la suite de la recherche que je poursuis présentement dans les centres de formation en entreprise et récupération (CFER). C'est dire jusqu'à quel point j'associe la lutte contre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes au développement de pédagogies appropriées. Pour moi, une pédagogie appropriée à la conjoncture que tente de cerner le présent recueil, c'est une pédagogie d'émancipation, le mot « émancipation » étant pris ici dans le sens du dictionnaire.

---

1. Vieux français du XV<sup>e</sup> siècle. Le *Dictionnaire québécois français* de L. Meney (1999, p. 1342) précise que, dans le cas d'une personne, poqué signifie amoché, marqué, mal en point, meurtri. Par extension, ce terme s'applique ici aux élèves dits en difficulté et signifie abimés, meurtris, marqués par les mécanismes de sélection et d'exclusion de l'école et de la société. C'est aussi un clin d'œil admiratif en hommage à Paulo Freire pour sa « pédagogie des opprimés ».

## 1. **UNE PÉDAGOGIE APPROPRIÉE, UNE PÉDAGOGIE ÉMANCIPATRICE**

Dans le dictionnaire en effet, « émancipation » signifie l'action de s'affranchir d'une autorité, de servitudes ou de préjugés. Et le premier synonyme du mot « émancipation » qui est mentionné après sa définition, c'est libération. Or, toutes les pédagogies que je viens de mentionner, de celle de Freire (1974) à celle de Giroux (1983) en passant par celle de Freinet (1974), constituent des pédagogies qui tentent d'« affranchir » l'élève, de le libérer d'une autorité indue et de l'outiller pour qu'il puisse se débarrasser des servitudes et des préjugés inhérents à sa condition sociale ainsi que de la condition sociopédagogique qui lui est conséquente. Car il ne faut pas se le cacher : les élèves « à risque d'exclusion sociale » sont rarement des « gosses de riches » vivant dans le confort douillet d'une famille unie. Ils doivent, au contraire, apprendre à porter très jeunes le poids des servitudes de leur condition sociale, à moins que nous ne les aidions à s'en affranchir. Nous verrons si c'est ce que nous sommes en train de faire. À la rigueur, nous aurions pu appeler ces pédagogies des pédagogies de subversion, si ce mot ne faisait pas si peur, parce que c'est effectivement de la subversion qu'il faut faire avec ces enfants que le jargon technocratique appelle « enfants à risque d'exclusion scolaire ». La subversion, c'est en effet le bouleversement, le renversement de l'ordre établi, des valeurs et des idées reçues.

Sur la question de l'exclusion scolaire et sociale ainsi que du rôle de l'école pour lutter contre l'exclusion ou la prévenir, ma thèse est simple. En enseignant ce qui constitue une combinaison gagnante pour la majorité des enfants, l'école, sans le vouloir, place les élèves candidats à l'exclusion, ceux que Bourdieu appelle les « exclus de l'intérieur » et que j'appelle les « exclus en sursis », sous anesthésie sociale. Ce qui est une pédagogie de développement normal pour 65 % à 70 % des élèves devient alors une pédagogie de sujétion, d'obéissance et de docilité pour les « poqués », c'est-à-dire un gros 25 % à 30 % des élèves. Je vais essayer d'illustrer pourquoi une pédagogie ordinaire peut avoir des effets pervers sur des élèves qui ne sont pas « ordinaires ». Lorsque l'école enseigne les règles du crédit ou le calcul des intérêts, par exemple, ou Molière, ou les institutions parlementaires britanniques, ou même les règles d'une saine alimentation, ou encore lorsqu'elle enseigne, par le biais des pairs, ce qu'est un système de son ou un ordinateur dignes de ce nom, ou un accès Internet à haute vitesse, elle se trouve à proposer des choses qui vont de soi, qui font partie de l'univers de référence de la majorité des élèves. Il en est de même lorsque l'école table sur des stratégies pédagogiques qui supposent l'intervention et l'appui constant de parents instruits.

Ces enseignements et ces stratégies trouvent chez les élèves des classes ordinaires une résonance précise à la maison. Pour cette majorité d'élèves, en effet, le monde véhiculé par l'école et celui qui est véhiculé par leur famille sont les mêmes, de sorte que les enfants de ces milieux passent de l'un à l'autre sans heurt, sans transition. L'école et la famille sont, pour ces enfants, sur la même longueur d'ondes ; il n'y a pas de véritable discontinuité, pas de rupture entre des deux univers de référence. Ce qui n'est pas le cas pour le dernier quart des élèves, ceux dont nous nous occupons aujourd'hui et dont on dit qu'ils sont à risque d'exclusion ; car, eux, ils ne peuvent pas compter sur cette coïncidence entre les univers qui sont les leurs. Avez-vous déjà imaginé ce que c'est que d'expliquer les règles du crédit à un enfant ou à un adolescent dont la mère seule a perdu les moyens d'avoir une carte de crédit ou même de faire des emprunts ? Je ne dis pas qu'il ne faut pas leur enseigner ces réalités. Au contraire, je dis qu'il faut absolument les leur enseigner, mais en tenant compte de leur contexte, à savoir un monde dont ils sont exclus au départ et qu'ils devront reconquérir.

Ce qui est une combinaison gagnante pour leurs petits camarades devient alors une règle de survie pour eux, une règle à laquelle ils doivent se conformer aveuglément, sans trop comprendre et sans appui de leur famille, sous peine de ne pas pouvoir se sortir eux-mêmes de la misère dans laquelle ont vécu leurs parents et qui fut en quelque sorte leur berceau. Ce qui est la clé de l'épanouissement normal pour les uns devient une contrainte oppressante et incontournable pour les autres. C'est pourquoi je mentionnais que ce qui est une pédagogie de développement normal pour la plupart des élèves en est une de sujétion, de docilité et d'obéissance pour les laissés-pour-compte du système. Ils n'ont pas vraiment le choix. Sans comprendre comment adhérer à un mode de vie qui, au départ, n'est pas le leur, ils entendent dire, voient à la télévision et se laissent convaincre que c'est pourtant la seule issue. Intuitivement, ils sentent bien qu'en dehors de ce monde qui leur est pourtant étranger, il n'y a point de salut. Que peuvent-ils faire d'autre que d'essayer d'apprendre par cœur ce mode d'emploi et de le reproduire aussi servilement que possible ? Se présenter à un patron vêtu de neuf, avec des belles manières qui impressionnent, avoir du vocabulaire et bien s'exprimer, savoir bien se vendre sont autant d'habitus qui ne font pas partie de leur héritage social et qu'ils doivent donc acquérir parce qu'il n'y a rien d'inné pour eux. En ce qui concerne leurs chances de s'insérer convenablement et de réussir dans la vie, le moins que nous puissions dire est que ces enfants sont, comme le suggère le titre de cette conclusion, « ... moins égaux que d'autres » plus fortunés socialement, culturellement et matériellement.

Cette pédagogie de soumission est donc l'envers de celle dont ils ont besoin pour se sortir de cette anesthésie sociale dans laquelle le système les a plongés, et parfois je me demande si ce n'est pas pour les neutraliser, les rendre inoffensifs. Dans mes moments de cynisme, lorsque je me dis que ces jeunes éjectés de la citoyenneté ne s'en sortiront jamais, il m'arrive de penser que la société n'est pas vraiment pressée de régler le problème de la drogue chez les jeunes, par exemple, tellement cela fait son affaire. Parfois, il me semble que madame La Société a tout à gagner à maintenir ces jeunes sous anesthésie sociale. Ce que j'accepte moins facilement, c'est que l'école, même sans le vouloir, fasse souvent le jeu de la société et qu'elle ne fasse rien pour secouer cette léthargie profonde. Voilà pourquoi je dis que ce dont ces jeunes en voie d'expulsion de la Cité et relégués au rang de *barbares* ont besoin, c'est d'une pédagogie de libération et d'affranchissement, comme l'indique l'expression *affranchir un esclave*.

## 2. ÊTRE OU NE PAS ÊTRE CITOYEN

Jusqu'à tout récemment, la citoyenneté sociale (que je distingue de la citoyenneté territoriale encore appelée « nationalité » et de la citoyenneté strictement légale) s'obtenait presque automatiquement, du moment qu'on atteignait l'âge de la maturité et qu'on réussissait à se trouver un emploi stable. Dès qu'une personne franchissait ces étapes, on lui reconnaissait généralement toutes les prérogatives du citoyen ou de la citoyenne. En revanche, la situation était quelque peu différente pour ceux et surtout celles qui ne se destinaient pas au marché du travail. Pour ces gens, la citoyenneté s'obtenait par l'âge seulement, c'est-à-dire du seul fait d'avoir atteint la majorité légale. Mais ils et elles devaient en payer le prix puisqu'il ne s'agissait habituellement que d'une citoyenneté partielle et tronquée. Ainsi les femmes, bien que légalement majeures, n'ont pas eu le droit de vote avant 1944. Quant aux femmes mariées, au début des années 1960 elles n'avaient toujours pas le droit de contracter ou d'emprunter sans la signature de leur mari. À l'époque, les juristes disaient même avec une pointe de cynisme et d'ironie qu'une femme mariée, c'était moins qu'un mineur émancipé. De quelle citoyenneté parlait alors le passeport de personnes comme celles-là, je vous le demande ! Quoi qu'il en soit, il n'y avait pas de crise, ni même de véritable problème de citoyenneté à l'époque. On s'accommodait assez facilement de la citoyenneté qu'on avait, puisque celle qu'on obtenait correspondait grosso modo à son statut social et surtout aux obligations de son statut. Et les difficultés d'insertion étaient bien davantage des difficultés d'ordre psychologique vécues par des individus qu'un phénomène social impliquant, par exemple, des classes d'âge entières. La plupart des gens étaient donc, « sans discussion », citoyens à part entière.

Mais les choses ont basculé brusquement. Une déconnexion brutale a eu lieu entre le travail salarié et la citoyenneté à partir du moment où la situation de l'emploi et les conditions du travail salarié ont elles-mêmes commencé à se dégrader. Pure coïncidence ? Non. On comprendra facilement pourquoi les choses se sont produites ainsi si l'on se rappelle que, depuis la révolution industrielle, la clé d'accès par excellence au rang de citoyen résidait dans la possibilité d'occuper une fonction rémunérée stable. Dès que les possibilités d'occuper une telle fonction se sont affaiblies, la qualité de citoyen qui lui était indissociablement liée a commencé à diminuer, elle aussi. Les choses étant ce qu'elles sont, nous faisons face aujourd'hui à une situation où il n'est pas exagéré de dire qu'à travail précaire correspond une citoyenneté précaire.

Mais que veut dire aujourd'hui perdre sa citoyenneté ? Que signifie au juste l'expression ne plus être citoyen ou ne pas être citoyen ou même être moins citoyen que d'autres ? Il y a mille et une façons de perdre sa citoyenneté en tout ou en partie. Je m'en tiendrai donc à quelques exemples. Ainsi, lorsqu'on perd une partie des libertés et des droits qu'on accorde aux autres, on se trouve à perdre aussi une partie de sa citoyenneté. Lorsque le système refuse aux bénéficiaires de la sécurité sociale, par exemple, le droit au dépôt automatique de leurs prestations dans leur compte de banque, ces personnes sont privées d'un droit qu'on accorde même aux mineurs. Qui plus est, on les prive de ce droit pour pouvoir les contrôler et s'assurer qu'elles cherchent à améliorer leur employabilité dans un contexte où, paradoxalement, il n'y a plus d'emplois pour tout le monde ! Autrement dit, on les prive d'un droit pour pouvoir mieux les priver d'une partie de leurs libertés ! Ces dispositions de la sécurité du revenu les privent donc d'une partie de leur citoyenneté. Lorsqu'on refuse à des gens le droit de s'associer, comme c'est le cas de la plupart des sous-traitants, on les prive aussi d'une part très importante de leur citoyenneté. Lorsque McDonald's manœuvre pour que ses employés ne se syndiquent pas, il les ampute d'une partie de leur citoyenneté en leur refusant le droit d'association.

Lorsqu'on est incapable de lire et de comprendre les imprimés de ses activités quotidiennes, comme c'est le cas d'un million de Québécois et de Québécoises, on n'est pas citoyen à part entière. Perdre son travail ou se voir refuser du travail salarié, lorsque c'est le seul moyen de survivre dignement dans une société comme la nôtre, c'est encore une autre façon de se faire priver d'une partie, peut-être la plus importante, de sa citoyenneté et de tout ce qui y est associé : autonomie financière, droit de contracter, droit d'emprunter, droit à un logement décent, droit de disposer de ses avoirs comme bon nous semble, droit d'augmenter ses revenus et d'améliorer sa situation matérielle, droit de prendre des vacances et d'avoir des loisirs et ainsi de suite. La personne sur la voie de l'exclusion est alors entraînée dans une

spirale dont il lui devient presque impossible de se sortir jusqu'au rejet total. N'ayant plus de travail, elle n'a plus de salaire ; n'ayant plus de salaire, elle n'a plus les droits et les privilèges qui s'y rattachent ; n'ayant plus les droits et privilèges qui s'y rattachent, elle perd aussi les relations que ce travail lui avait permis d'établir ainsi que l'accès aux réseaux informels qui sont indispensables à la vie quotidienne. Elle perd même l'accès à l'information qui lui aurait permis autrement de savoir ce qu'il lui reste comme droits, s'il lui en reste ; elle perd en outre l'accès aux solidarités de base que ces réseaux lui assuraient jusque-là.

En fin de compte, cette personne perd graduellement confiance dans les autres, puis la confiance en elle-même. Dès lors le tour est joué : sans le savoir, cette personne vient d'achever ce que j'appelle la « privatisation perfide » d'un problème de société, en ce sens qu'elle vient de prendre à son compte et à sa charge un problème qui pourtant avait été créé de toutes pièces par le système.

Quant à l'individu, il se retrouve avec un problème de plus sur les épaules. Même s'il existe encore nominale dans la Cité, il est maintenant isolé et sans défense. C'est alors qu'il s'engage contre son gré dans l'ultime étape de l'exclusion. Il est rapidement refoulé aux portes de la Cité, c'est-à-dire exclu. N'étant plus socialement dans la Cité, il n'est plus citoyen, un point, c'est tout ! L'exclusion sociale, c'est donc la perte totale ou partielle de la citoyenneté. L'individu est peut-être encore physiquement là, mais il est civiquement mort, comme ailleurs on dit cliniquement mort !

### **3. ENCORE LA FAUTE DE L'ÉCOLE ?**

Pour l'observateur attentif, le problème s'est d'abord posé, il y a plusieurs années, en termes de difficultés croissantes d'insertion sociale et professionnelle. La transition école-travail devenait de plus en plus pénible ; puis on s'est mis à parler d'exclusion sociale. Non seulement les nouveaux arrivants éprouvaient-ils de plus en plus de difficulté à se trouver « une place dans le trafic », comme dit la chanson de Cabrel, mais encore ceux et celles qui s'y trouvaient déjà en étaient de plus en plus souvent rejetés. Les idéologues du néolibéralisme, véritables *preachers* des relations humaines, firent alors une découverte géniale qui achevait de privatiser ce qui était pourtant, et de plus en plus, un problème engendré par l'organisation. Le problème, entonnèrent-ils en chœur, vient du fait que les jeunes d'aujourd'hui ne sont pas employables : c'est donc une question d'employabilité. Ce n'est pas le système social qui est incapable de trouver une place pour tout le monde dans la Cité, disent-ils : c'est l'individu qui n'est pas capable de s'y insérer.

Tel est bien le discours insidieux qui fait croire aux gens peu instruits et démunis qu'ils n'ont qu'à s'en prendre à eux-mêmes pour ce qui leur arrive. Et poursuivant dans le sens de la logique du « pas dans ma cour », on accuse alors l'école, qui était devenue au fil des ans le site d'enfouissement sanitaire par excellence d'un nombre croissant de problèmes de société, de mal faire son travail pour préparer les jeunes à la vie en société. Cédant trop vite aux pressions, celle-ci est en voie de réorienter trop radicalement sa mission pour satisfaire les besoins immédiats très volatiles de main-d'œuvre. Par la force des circonstances, elle délaisse ainsi l'autre aspect de sa mission qui est celui de préparer à l'insertion sociale, c'est-à-dire à l'exercice du rôle de citoyenne et de citoyen, auquel pourtant elle n'accordait déjà pas tellement d'importance. En dépit de ses efforts pour se « recycler », l'école se voit doublée de vitesse et de zèle par les programmes d'employabilité, véritables interfaces qui viennent s'insérer entre elle et le marché de l'emploi. Pourtant, le moins qu'on puisse dire aujourd'hui est que les solutions apportées à la problématique de l'employabilité n'ont pas donné les résultats escomptés.

Personnellement, je crois qu'il en est des solutions au problème temporaire de la citoyenneté et de sa négation que constitue l'exclusion sociale comme du traitement des maladies humaines. Il y a des médecines douces et des médecines de choc ; il y a des médecines sociales conciliantes et des médecines sociales irréductibles. Après avoir vécu des expériences avec des exclus sociaux qui m'ont profondément marqué, je suis devenu un ardent partisan des médecines de choc, tellement j'ai perdu espoir dans les médecines douces appliquées à toutes les formes de problèmes de la citoyenneté, à commencer par les diverses mesures d'employabilité. Si d'autres croient encore dans les médecines sociales douces, tant mieux ; non seulement je respecte leur croyance, mais je leur tends le relais et leur offre ma collaboration. Quant à moi, j'ai changé de camp.

#### **4. LA LOI DU PLUS FORT**

Je suis sociologue de formation et de métier. Or, la sociologie est une discipline qui se prétend une science. À ce titre, elle se meurt d'envie d'avoir ses propres lois, comme la physique ou la chimie. N'empêche qu'après trente-cinq ans de métier, je ne connais toujours qu'une seule loi du social : c'est la loi du plus fort ! En ce sens, on peut comparer une société à une famille nombreuse aux moyens limités : c'est celui qui gueule le plus fort qui est le mieux habillé ! C'est pourquoi il m'arrive souvent de dire aux jeunes et aux autres en mal de citoyenneté avec lesquels j'ai l'occasion de travailler : « Gueulez plus fort ; ils ne vous entendent pas parce que d'autres gueulent

beaucoup plus fort que vous. » À toutes les intervenantes et à tous les intervenants du vaste chantier de la citoyenneté, je dis, au risque qu'on m'accuse d'inciter à la subversion et à la sédition : « Oui, aidez les jeunes et les autres à se développer personnellement, à développer leur employabilité, par exemple. Mais aidez-les aussi et surtout à se développer collectivement et à rétablir solidairement l'équilibre de la terreur ! Rien de moins. » Seuls et isolés, ces jeunes sont cuits ; ils sont démunis et sans recours contre l'exploitation ! Il faut que, grâce aux gens de terrain qui travaillent avec les laissés-pour-compte, ils réinvestissent le social en rangs serrés pour que ce ne soit pas en bandes enragées.

J'utilise souvent la métaphore des barbares aux portes de la Cité antique pour caractériser la situation de ces jeunes. L'idée m'était venue après une série d'entretiens avec des jeunes frappés de multiples exclusions : exclusion de l'emploi, exclusion de la scolarisation, exclusion même de la résidence fixe, exclusion du réseau familial, exclusion d'à peu près tous les autres réseaux d'appartenance et, finalement, exclusion de la citoyenneté. Et, sur le coup, j'avais été frappé de voir que ces jeunes ne semblaient éprouver ni frustration, ni sentiment de révolte par rapport à la pénible situation existentielle qui était la leur. C'est à partir de ce constat que je me suis mis à parler d'« anesthésie sociale ». Je me trouvais peut-être en présence de ce que Freire (1974) appelle la « conscience dominée », qu'il oppose à la « conscience libérée ». Je ne pouvais pas expliquer cette étonnante résignation autrement que par le fait qu'ils et elles étaient sous « anesthésie sociale ». Voilà pourquoi j'avais intitulé une de mes premières réflexions sur le sort réservé à ces jeunes : *Les barbares sont aux portes de la cité, mais ils dorment...*

Non seulement n'éprouvaient-ils apparemment aucun ressentiment, mais encore introjetaient-ils les modèles et les clichés de l'idéologie néolibérale avec une facilité déconcertante. Ils se faisaient volontiers les auteurs de leur propre misère. *L'agent de la sécurité du revenu m'a dit que j'étais « apte au travail », me confiait l'un d'entre eux. Alors si j'trouve pas d'job, ça doit être de ma faute. Après tout, disait un autre, on est l'auteur de sa propre merde !* Et la cerise sur le gâteau qui m'avait incité à appeler ce curieux phénomène le syndrome de Rockefeller, c'était cette phrase qui m'était livrée presque sur le ton de la remontrance : *Prenez, Rockefeller, lui, il s'est tenu debout, il s'est retroussé les manches, pis y'a foncé !* Ironie du sort, je suis sûr que Rockefeller lui-même n'aurait jamais espéré s'adonner à cette forme assez particulière de philanthropie qui consiste à servir d'exemple aux enfants et aux petits-enfants de ceux et celles qu'il avait exploités et opprimés, de ceux et celles sur le dos de qui il avait bâti sa fortune. Et pourtant, disait Galilée, elle tourne !

## 5. ÉMANCIPATION, CONSCIENTISATION ET POLITISATION

Au cours de cette série d'entretiens avec ceux et celles que j'appelais affectueusement mes « crottés » et qui me le rendaient bien en m'appelant le « sociologue », j'avais pu tester leur potentiel de révolte ou d'émancipation ou même simplement de rouspétance, grâce à un ingénieux stratagème méthodologique que j'introduisais à la fin de l'entrevue. Au moment où j'avais terminé mon schéma d'entrevue, je revenais en effet sur deux ou trois passages dont la charge affective avait semblé ne pas avoir été résolue sur le coup. Je me contentais alors de reprendre la transcription (*verbatim*) de ces passages émotivement lourds et d'attendre une réaction sans la provoquer. Par exemple, l'un d'eux me racontait qu'un soir, *en revenant à la maison, j'avais eu quatorze ans, quand j'ai été entré, mon père était chaud et il était en train de battre ma mère. Si j'avais été plus grand, pis plus fort, je le tuais...* Je reprenais donc le propos le plus fidèlement possible et n'ajoutais aucun commentaire, aucune question. J'attendais tout simplement.

Au terme de cette incursion en territoire obscur, j'en étais venu à une double conclusion : 1) il valait mieux ne pas sous-estimer leur capacité de se réveiller brusquement, comme cela se fait déjà dans les banlieues d'exclusion de France, de Grande-Bretagne et des États-Unis d'une manière si violente et si aiguë que les pouvoirs publics n'arrivent plus à les contenir ; 2) il était, par conséquent, préférable d'enseigner à ces jeunes à montrer les dents dans l'espoir qu'ils ne soient pas obligés de mordre. C'est à partir de ce moment que le problème de fond devint pour moi infiniment plus qu'un problème d'employabilité. Ces jeunes avaient même perdu leur citoyenneté ; ils et elles avaient désappris à être citoyens et citoyennes. Ils étaient donc à cent lieues d'avoir besoin qu'on leur montre à être plus employables. Leur réinsertion sociale passait plutôt par la reconquête de leur propre citoyenneté que seul un travail de politisation au sens noble du terme pouvait leur permettre d'entreprendre. J'entends ici le mot *politisation* dans le sens premier du terme : *polis*, la cité. Ils et elles doivent réintégrer la cité. Tout simplement. Il fallait notamment que ces gens réapprennent à être sujets de leur propre existence. Sujet, comme dans sujet, verbe et complément : celui ou celle qui fait l'action.

Il y avait aussi un travail d'émancipation à faire. Et cette émancipation ne pouvait s'amorcer autrement que par un processus de conscientisation. Ces gens devaient en effet passer du stade que Freire (1974) appelle la « conscience dominée » au stade de la « conscience libérée », signalant que ce passage ne peut pas et ne doit pas se faire à travers une « éducation-domination », comme c'est trop souvent le cas des pédagogies

d'employabilité et de réinsertion sociale. Il doit se faire à travers une « éducation-libération » qui développe chez l'exclu en voie d'émancipation « une conscience claire de sa situation objective, [...] une approche critique de la réalité » et surtout qui amène celui-ci à « rechercher et à trouver les moyens de transformer le monde dans lequel il vit » (Freire, 1974). Rien de moins.

En somme, il s'agit bel et bien, pourquoi se le cacher, d'une forme non violente de subversion basée sur cette vieille sagesse qui nous rappelle que la crainte est le commencement de la sagesse... pour l'autre aussi. C'est d'ailleurs cette sagesse qui m'avait amené à suggérer à ces jeunes assistés sociaux, comme je l'ai mentionné ci-dessus, qu'il valait mieux apprendre à montrer les dents pour ne pas être obligés de mordre. Depuis quelques années, les exemples se sont multipliés par milliers et par millions : autant de personnes ont repris confiance dans leur capacité d'être le sujet de leur propre action et de leur propre vie politiques au sens large du terme. Ces gens ont aussi recouvré leur capacité de changer le cours des choses à travers une action solidaire, confiante et concertée. Je pense à tous les pays de l'Union européenne, la Grande-Bretagne, la France et l'Allemagne en tête, qui, après s'être payé un petit purgatoire néolibéral, sont revenus à une social-démocratie de notre temps. Des millions de gens ont dit non à une Europe trop économique et ont fait basculer la démocratie néolibérale pour faire place à la social-démocratie apparemment porteuse d'une Europe plus sociale.

Plus récemment, nous avons assisté, nous avons même participé à l'éveil de la conscience citoyenne à Genève, à Montréal, à Seattle, à Prague, à Davos, à Porto Alegre et à Québec. Il aurait fallu que vous y emmeniez vos « crottés ». Ils auraient alors vu combien à cent, à mille, à vingt mille, à cent mille il est possible d'être forts, quand, même avec des bannières de couleurs différentes, tous se mettent à crier ensemble : « Assez », « Enough ! », « Basta ! »

Pour en arriver à de tels résultats, il a fallu qu'un par un des millions de citoyens et de citoyennes prennent conscience de leur pouvoir réel. Or, pour prendre conscience, il faut que la conscience soit éveillée, il faut donc être conscientisé. Par ailleurs, pour prendre conscience de son poids politique réel, il faut aussi être politisé. En ce sens, chapeau à l'éducation démocratique européenne ! Il faut sûrement qu'on ait le droit de « faire de la politique en classe » dans ces pays-là pour en arriver à de tels résultats. Chanceux, va ! De ce côté-ci de l'océan, l'école québécoise, en supprimant le bloc de la formation personnelle et sociale, vient de se tirer dans le pied et de se déposséder du seul outil dont elle disposait pour assurer une véritable éducation à la citoyenneté pour les plus démunis. Encore aurait-il fallu recycler cette éducation à la lumière des postulats d'action de Freire (1974), par exemple, tels qu'il les expose dans *Pédagogie des opprimés*.

## 6. RÔLE DE L'ÉCOLE

Pourtant, on ne peut pas dire que l'école actuelle ne fait rien pour ces élèves. Parmi les mesures qu'elle met en œuvre, il y a en effet le cours d'éducation à la citoyenneté qui, dans la réforme au primaire, fait partie d'un bloc intitulé « Univers social » et côtoie la géographie et l'histoire, ce qui n'est pas nécessairement une mauvaise chose dans la mesure où cela ne justifie pas une dilution de ces éléments indispensables à la formation citoyenne moderne. Mais, au risque de décevoir, j'affirmerai que ni le programme ni le matériel pédagogique d'éducation à la citoyenneté que je connais ne peuvent être d'un grand secours pour les « exclus de l'intérieur ». La bonne et simple raison est que le paradigme qui les anime concerne les enfants dont la citoyenneté n'est pas menacée, ceux et celles dont j'ai parlé pour qui l'accès au statut de citoyen et de citoyenne va de soi et surviendra par simple écoulement du temps.

Il en est de même en ce qui concerne, par exemple, les cheminements particuliers d'insertion sociale et professionnelle. Abstraction faite du mouvement des CFER (centres de formation en entreprise et récupération), je dirais que la plupart des cheminements ISPJ (insertion sociale et professionnelle des jeunes), je dis bien la plupart, n'ont pas grand-chose d'une pédagogie émancipatrice. Ils ne constituent souvent qu'un *kit* minimal de survie pour la jungle et correspondent davantage à ce que j'ai appelé une pédagogie de soumission en raison de leur ressemblance avec les programmes d'employabilité. J'utilise habituellement l'allégorie suivante pour résumer la situation. Le jeune est sur le pas de la porte de l'école, à quelques secondes de décrocher ; un éducateur compatissant lui met la main sur l'épaule en lui disant : *Pars pas tout de suite, le jeune. Équipé comme tu l'es, tu vas te faire dévorer tout rond. Viens ici, je vais te donner un p'tit kit de survie. Comme ça, tu pourras parer quelques coups.*

Si je dis que les cheminements particuliers d'insertion n'ont rien d'une pédagogie d'émancipation ou de libération, c'est précisément qu'ils sont beaucoup trop centrés sur l'insertion professionnelle, c'est-à-dire en fin de compte sur la maudite employabilité et pas assez, nettement pas assez, sur l'insertion sociale, sur l'insertion citoyenne ! Ils forment peut-être de futurs bons petits employés du mois, mais probablement pas des citoyens affranchis et capables de prendre en main leur destinée, des citoyens capables, si c'est utile, d'envoyer promener le *boss* et capables de se regrouper en réseaux de solidarité pour se défendre contre ses assauts et son arbitraire. Il n'est donc pas exagéré de dire que, dans l'état actuel des choses, la plupart des pédagogies particulières offertes par l'école québécoise aux élèves en

difficulté ne sont pas assez libératrices, ni assez politiques au sens noble et plein du terme pour assurer leur affranchissement des contraintes de leurs origines sociopédagogiques.

## **7. SI TU NE VAS PAS À LA MONTAGNE...**

Une expérience pédagogique échappe à cette règle, c'est celle du mouvement des CFER que je me plais à considérer comme le vaisseau amiral des cheminements particuliers ISPJ en raison même du fait que les fondateurs de ce mouvement ont d'abord fait l'expérience de ces cheminements ISPJ pour ensuite transformer radicalement la formule, précisément parce qu'ils n'en étaient pas satisfaits. Sur les bases d'une recherche que je poursuis présentement, je crois en effet que les CFER se font les promoteurs d'une pédagogie émancipatrice, et ce, aussi bien en raison des objectifs de formation qu'ils poursuivent que de l'arsenal pédagogique original auquel ils ont recours. Ce qui revient à dire que les CFER utiliseraient une pédagogie appropriée aux élèves en sursis d'exclusion. Ayant à travailler auprès d'élèves qui n'arrivaient pas à s'adapter à l'école, les fondateurs du mouvement ont choisi d'adapter l'école aux élèves. *Si tu ne vas pas à la montagne, la montagne ira à toi*, dit le proverbe.

Les données préliminaires de la recherche permettent de croire que plusieurs outils pédagogiques propres aux CFER contribuent à en faire une pédagogie émancipatrice. Pour les fins de mon propos, je n'en mentionnerai que deux, soit le journal et la caravane qui me sont apparus davantage des outils d'insertion sociale que d'insertion professionnelle, même si c'est peut-être moins évident dans le cas de la caravane qui est aussi, à sa manière, un facteur d'insertion en emploi.

D'abord deux mots du journal. Chaque élève est abonné à un quotidien dont il prend livraison en entrant en classe le matin. La lecture de ce quotidien est généralement la première activité de la journée. Elle comporte un moment de lecture silencieuse, puis un moment d'échanges au cours duquel le professeur doit s'assurer que les élèves ont une vue d'ensemble de l'actualité tant sur le plan régional que sur les plans national et international. Le journal comme outil pédagogique poursuit deux objectifs principaux, soit l'alphabétisation fonctionnelle de ces élèves très faiblement scolarisés et une ouverture au monde comme moyen de mieux s'insérer dans la société civile et d'en être un membre à part entière, engagé et actif. Ce qui, rappelons-le, ne pouvait même pas constituer un objectif précis pour la grande majorité d'entre eux avant leur entrée CFER. Les données d'entrevues auprès d'élèves des CFER confirment que ces objectifs sont généralement atteints et nous apprennent aussi que cette activité donne à

plusieurs d'entre eux qui rapportent le quotidien à la maison un nouveau point d'insertion dans leur propre famille en leur permettant d'amorcer un type d'échanges et des conversations sur des sujets pas abordés jusque-là.

Quant à la caravane, dont l'objectif principal est de faire de l'élève un agent actif de promotion du développement durable, elle consiste en un stand ambulant qui illustre l'un ou l'autre des trois thèmes suivants reliés au développement durable, soit la récupération, l'eau et l'efficacité énergétique. Ces stands ambulants sont animés par les élèves eux-mêmes avec l'aide d'un enseignant de l'équipe. La caravane fait ainsi la tournée des établissements scolaires et des organismes communautaires de la région à des fréquences variables selon les CFER. Certains CFER offrent les trois types de stands, d'autres, un seul. Le nombre de « sorties » annuelles varie de 5 à 100, la plupart des CFER présentant les stands thématiques entre 15 et 25 fois par année.

Après avoir subi un entraînement approprié aussi bien pour la présentation et le transport pour que l'installation de ces stands, une équipe de trois ou quatre élèves assistée d'un enseignant consacre généralement une journée entière à chaque sortie. Là encore, les résultats préliminaires de la recherche en cours invitent à croire qu'ils y apprennent effectivement à être des agents crédibles de promotion du développement durable. Mais il y a plus. Le fait de devoir assumer la responsabilité d'animer le stand et de présenter l'un ou l'autre des trois thèmes illustrés par le stand à d'autres élèves, souvent plus scolarisés qu'eux, leur redonne confiance en eux-mêmes et en leur capacité de pouvoir un jour jouer un rôle précis dans la société, un rôle qui soit à la portée de leurs moyens. Ils se prennent alors à rêver et à échafauder des projets.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Freinet, C. (1974). *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, Maspéro.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*, Paris, Petite collection Maspéro.
- Giroux, H. (1983). *Theory of Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, Westport, Bergin et Garvey Publications.
- Kozol, J. (1975). *The Night is Dark and I am far from Home*, A Touchstone Book, New York, Simon & Schuster.
- McLaren, P. (1989). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy*, Toronto, Irwin.
- Meney, L. (1999). *Dictionnaire québécois français*, Montréal, Guérin, p. 1342.
- Snyders, G. (1975). *Pédagogie progressiste*, Paris, Presses universitaires de France.





## Notices biographiques

**Antoine BABY** est sociologue, chercheur associé à la Chaire de recherche CFER. Titulaire d'une licence en orientation scolaire (Laval), d'un doctorat en sociologie (La Sorbonne) et d'un baccalauréat en droit (Laval), il a toujours œuvré en éducation. Ses travaux de recherche ont porté notamment sur la transition école-travail et l'insertion des jeunes dans la vie active, sur la citoyenneté et l'exclusion sociale des jeunes et, plus récemment, sur les alternatives pédagogiques offertes par l'école québécoise aux élèves en difficulté. Premier titulaire du mérite syndical de la Centrale syndicale du Québec (CSQ) (1997), il est aussi professeur émérite de l'Université Laval (1999).

antoine.baby@fse.ulaval.ca

**Marc BOUTET** est docteur en didactique. Il enseigne et dirige des recherches dans les domaines de la formation à la pratique professionnelle et de la gestion de classe au Département d'enseignement au préscolaire et au primaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il est chercheur associé à la Chaire de recherche CFER (centres de formation en entreprise et récupération) et membre du CRIE (Centre de recherche sur l'intervention éducative). Ses travaux portent sur le contenu et le processus de construction d'un savoir enseigner ainsi que sur l'éducation relative à l'environnement.

marc.boutet@usherbrooke.ca

**Richard BERTRAND**, Ph.D., est professeur au Département des fondements et pratiques en éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et directeur du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

richard.bertrand@fse.ulaval.ca

**Sylvie CARTIER**, titulaire d'un doctorat en psychopédagogie, est professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. Ses activités de recherche et d'enseignement sont dans le champ de l'adaptation scolaire. Elle s'intéresse à l'étude de l'apprentissage par la lecture et des stratégies d'apprentissage d'élèves et d'étudiants à risque et en difficulté d'apprentissage.

sylvie.cartier@umontreal.ca

**Nadia DESBIENS**, Ph.D., est professeure adjointe au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. Elle est chercheure au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

nadia.desbiens@umontreal.ca

**Dany DUBÉ** possède un baccalauréat en activités physiques de l'Université de Sherbrooke. Il est enseignant en activités physiques à l'école Du Moulin de Trois-Rivières.

laterriere.dir@csduroy.qc.ca

**Laurier FORTIN**, Ph.D., est professeur au Département d'éducation spécialisée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke et chercheur au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

laurier.fortin@usherbrooke.ca

**Paul INCHAUSPÉ** est président du conseil d'administration de Télé-Québec et président du Groupe de travail sur la réforme du curriculum d'études.

inchauspe@videotron.ca

**Lyse LANGLOIS** a obtenu un doctorat en administration et politique scolaires. Elle est présentement professeure au Département des relations industrielles à l'Université Laval et chercheure au Centre de recherche sur les innovations dans l'économie sociale, les entreprises et les syndicats (CRISES) et au Centre de recherche interuniversitaire sur la mondialisation du travail (CRIMT). Elle a fondé la Chaire de recherche CFER à l'Université du Québec à Trois-Rivières et en a été la première titulaire. Elle s'intéresse au leadership éducationnel et aux dimensions morales des décisions.

lyse.langlois@rlt.ulaval.ca

**Ghyslain PARENT** est titulaire d'un Ph. D. en sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il est directeur du module d'enseignement en adaptation scolaire et professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses intérêts de recherche portent sur le décrochage scolaire, la déficience intellectuelle, la formation continue, la prévention du suicide et l'inclusion scolaire.

ghyslain\_parent@uqtr.ca

Alexandra **PLOUFFE** a obtenu un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle enseigne en adaptation scolaire à l'école Du Moulin de Trois-Rivières. Ses intérêts de recherche portent sur les activités pédagogiques novatrices favorisant l'inclusion scolaire.

laterriere.dir@csduroy.qc.ca

**Nadia ROUSSEAU** est titulaire d'un doctorat en psychopédagogie et d'une maîtrise en éducation spécialisée de l'Université de l'Alberta. Professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1998, elle a commencé sa carrière universitaire à l'Université de l'Alberta dans les domaines de la supervision de stage et de la pédagogie de l'inclusion scolaire. Titulaire de la Chaire de recherche CFER et chercheure régulière au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), ses recherches portent sur l'expérience scolaire et la connaissance de soi des jeunes ayant des troubles d'apprentissages de même que sur l'impact des stages non traditionnels sur la conception des élèves ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

nadia\_rousseau@uqtr.ca

**Égide ROYER**, Ph. D., est professeur en adaptation scolaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et chercheur au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

[egide.royer@fse.ulaval.ca](mailto:egide.royer@fse.ulaval.ca)

## **PARTICULARITÉS DES OUVRAGES DE LA COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE**

La collection Éducation-Recherche présente les nouvelles orientations en éducation par le biais de résultats de recherche, et de réflexions théoriques et pratiques. Des outils de formation et d'intervention ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont également présentés lorsqu'ils ont été validés, implantés et évalués dans le cadre de recherches. Les ouvrages à caractère scientifique doivent décrire une démarche rigoureuse de recherche et d'analyse ainsi que les résultats obtenus.

Afin d'assurer la rigueur scientifique des textes publiés, chacun d'eux est soumis à un processus d'arbitrage avec comité de lecture et évaluations externes. De plus, les délais de publication sont réduits au minimum afin de conserver l'actualité et l'à-propos des recherches et des études réalisées par les chercheurs et chercheuses. Chaque texte est évalué par deux arbitres : un membre du comité de lecture de la collection et un spécialiste du domaine. Ces évaluations portent sur la pertinence du document et sur sa qualité scientifique (cohérence entre la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique ; profondeur des analyses ; pertinence des conclusions...).

### *Membres du comité de lecture :*

Jacques Chevrier (UQO), Christine Couture (UQAT), Colette Deaudelin (Université de Sherbrooke), Moussadak Ettayebi (Université Laval), Diane Gauthier (UQAC), Claude Genest (UQTR), Jacinthe Giroux (UQAM), Abdelkrim Hasni (Université de Sherbrooke), France Henri (Téluq), Philippe Jonnaert (UQAM), Carol Landry (UQAR), Frédéric Legault (UQAM), Daniel Martin (UQAT), Pierre Mongeau (UQAM), Florian Péroquin (Cégep de Lanaudière), Denis Rhéaume (UQTR), Jeanne Richer (Cégep de Trois-Rivières), Lorraine Savoie-Zajc (UQO), Noëlle Sorin (UQTR), Hassane Squalli (Université de Sherbrooke), Carole St-Jarre (chercheure en éducation), Lise St-Pierre (Université de Sherbrooke), Marjolaine St-Pierre (UQO), Gilles Thibert (UQAM), Suzanne Vincent (Université Laval).

### *Personnes qui ont arbitré des textes de l'ouvrage collectif :*

Monique Brodeur (UQAM), Pauline Côté (UQAR), Lucie Deblois (Université Laval), Louise Dupuy-Walker (UQAM), Madeleine Gauthier (INRS, UQ), Jean-Claude Kalubi (Université de Sherbrooke), Claire Lapointe (Université de Moncton), Frédéric Legault (UQAM), Yves Lenoir (Université de Sherbrooke), Jean Plante (Université Laval), Pierre Potvin (UQTR), Michel Umbriaco (Téluq).