



PROJECT MUSE®

Enfance et milieux de vie

Gagnier, Jean-Pierre, Chamberland, Claire

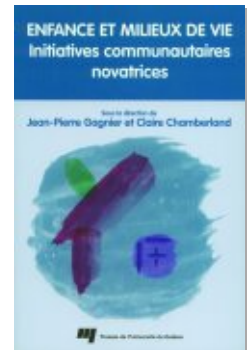
Published by Presses de l'Université du Québec

Gagnier, Jean-Pierre and Claire Chamberland.

Enfance et milieux de vie: Initiatives communautaires novatrices.

Presses de l'Université du Québec, 2000.

Project MUSE.muse.jhu.edu/book/20059.



➔ For additional information about this book

<https://muse.jhu.edu/book/20059>

LE PROJET ESPACE-JEUNESSE DE SA NAISSANCE À SA MATURITÉ

CLAIRE MALO, chercheure

Institut de recherche pour le développement social des jeunes (IRDS)
et École de service social, Université de Montréal

MONIQUE DOYON, chargée de projet

École Espace Jeunesse

« La rentabilité, l'efficacité et la nécessité sont des conséquences du développement d'un objet technique et non pas des causes de ce développement. Tous les projets naissent mal conçus et ne deviennent bien conçus qu'en fin de parcours » (Callonet Latour, 1986, p. 15).

« Le plus important à retenir, il me semble, est que le partenariat est un processus à définir et surtout qu'il faut le définir en cours de pratique » (Sévigny, 1996, p. 78).

En septembre 1996, à l'école secondaire Espace-Jeunesse pour jeunes en difficulté, on a entrepris la mise en place d'un nouveau modèle socio-pédagogique basé sur le partenariat avec le milieu et sur les notions de coopération et d'appropriation (*empowerment*). Le contenu de ce programme se construit grâce à la participation active de plusieurs partenaires, y compris les acteurs de l'école, au fil du temps et des événements dans le milieu ou dans les organismes associés. Il s'agit donc plus du développement d'une innovation que de la simple application de connaissances présélectionnées et regroupées sous le terme « programme ». En conséquence, l'évaluation de ce projet porte d'abord sur les processus qui sous-tendent son développement et sur les facteurs qui s'avèrent facilitateurs ou nuisibles. Une telle approche de développement et d'évaluation de programme permet un meilleur arrimage entre le contenu du projet et les réalités concrètes et changeantes du milieu. Elle complique cependant les tentatives pour relater le déroulement du projet de manière linéaire.

Nous tenterons néanmoins de décrire ici le développement et le déroulement du projet Espace-Jeunesse dans ses deux premières années de vie ou de sa naissance à sa maturité, soit de septembre 1996 à juin 1998, tout en soulignant les derniers ajustements en cours ou à venir. Dans un second temps, nous verrons comment ce développement s'est effectué suivant une démarche non traditionnelle qui s'apparente étroitement à ce qu'on appelle aujourd'hui la « logique de traduction ».

PRÉSENTATION DES ORGANISMES PARTENAIRES

Anciennement appelée Commission des écoles catholiques de Montréal, la Commission scolaire de Montréal (CSDM) regroupe la plus grande partie des écoles publiques francophones, primaires ou secondaires, du territoire de Montréal. Au secondaire, elle comprend de nombreuses écoles régulières et trois écoles qui s'adressent spécifiquement aux jeunes présentant des troubles de comportement marqués, dont les écoles secondaires Espace-Jeunesse et Henri-Julien. La CSDM participe au projet par l'intermédiaire des représentants de l'école Espace-Jeunesse et par ceux de l'école Henri-Julien, laquelle collabore à l'évaluation des impacts à titre d'école de comparaison. La CSDM apporte également un appui concret au projet en finançant partiellement ou en totalité certaines ressources humaines, certaines formations, du temps de libération pour les enseignants et l'achat de matériel.

Organismes gouvernementaux, les Centres jeunesse de Montréal (CJM) ont pour mission de protéger les jeunes dont la sécurité ou le développement sont compromis, d'aider les familles qui connaissent des difficultés d'adaptation importantes et d'intervenir auprès des jeunes délinquants. Ils ont récemment obtenu un statut d'institut universitaire et collaborent au projet par l'entremise de personnes-ressources déjà en place à l'école Espace-Jeunesse (éducateurs, conseillère clinique, psychologue) et par l'apport de conseillers extérieurs à l'école (conseillère partenariat-réseau). Ils financent également le développement et l'analyse du déroulement du projet.

L'Institut de recherche pour le développement social des jeunes (IRDS) est un organisme sans but lucratif qui se consacre à la recherche de pointe dans le domaine de la prévention de la violence subie ou perpétrée par les jeunes. Il a été mis sur pied en 1996 par les CJM, qui le gèrent de façon tripartite avec l'université du Québec à Montréal et l'université de Montréal. L'IRDS est l'organisme à l'origine du groupe de réflexion qui a conçu le projet. Il collabore par l'intermédiaire de la chercheuse responsable et soutient financièrement les démarches entreprises en vue de l'évaluation des impacts.

Le Centre Mariebourg, organisme sans but lucratif voué au mieux-être des jeunes, a élaboré et diffusé, depuis plusieurs années, un programme de formation à la résolution de conflits qui fait appel à la médiation par les pairs. Depuis septembre 1998, ce programme vient s'ajouter aux activités en cours à l'école Espace-Jeunesse et des personnes-ressources, rattachées à l'organisme, sont maintenant sur place. De même,

le CLSC du plateau Mont-Royal vient tout juste de se joindre aux organismes partenaires du projet et des contacts récents sont maintenant établis avec les policiers communautaires du même quartier.

HISTORIQUE DU PROJET

Force est de constater que les services offerts aux adolescents en difficulté d'adaptation, dans les écoles régulières, sont trop souvent inadéquats. D'ailleurs, l'ampleur des problèmes de violence, de démotivation, d'absentéisme, d'échecs et d'abandon scolaires indique une certaine incapacité de l'école à remplir auprès de plusieurs jeunes ses rôles d'enseignement, d'éducation et de socialisation. Plusieurs constatent en outre que les formules et contenus pédagogiques sont souvent peu adaptés aux besoins et aux centres d'intérêt des jeunes en difficulté d'adaptation, qui y trouvent peu d'occasions de vivre des expériences de réussite. Ces différents constats ont amené un groupe de chercheurs et d'intervenants du domaine scolaire¹ à tenter d'élaborer et de mettre en place, en partenariat avec le milieu, un nouveau modèle d'intervention mieux adapté à la réalité des adolescents en difficulté. Ce modèle visait d'abord le développement social de ces jeunes et, par là, une amélioration de leur adaptation scolaire; c'est pourquoi il a dès lors été qualifié de « sociopédagogique ».

Pour concrétiser cette idée, l'école secondaire Espace-Jeunesse constituait, en 1996, un terrain propice. En effet, cette école recevait jusque-là exclusivement des adolescentes prises en charge par les CJM et hébergées en centre de réadaptation. En collaboration avec les CJM, l'équipe-école pouvait assurer un suivi continu des plans d'intervention individualisés. La fermeture du centre de réadaptation et le déplacement de sa clientèle, en juin 1996, devaient entraîner un changement important dans le mandat et la population de cette école. Dès l'automne 1996, l'effectif scolaire devenait constitué à 50 % de jeunes qui y avaient été envoyés par la CSDM à la suite de problèmes de comportement marqués. Plusieurs de ces jeunes résidant chez leurs parents, dans des quartiers souvent fort éloignés de l'école, il devenait plus difficile d'assurer un suivi des plans d'intervention. En outre, de 100% féminine, la clientèle devenait à 30 % masculine entre 1996 et 1997 et à 70% masculine l'année suivante, ce

1. Ce groupe mis sur pied à l'IRDS réunit des chercheurs et des conseillers de plusieurs milieux de recherche et de pratique, autour de la problématique de l'adaptation sociale des jeunes.

qui signifiait une augmentation rapide des problèmes de comportement de type externalisé. Des ajustements majeurs étaient donc requis de la part de la direction et de l'ensemble de l'équipe-école, et c'est dans ce contexte que le projet Espace-Jeunesse a pris naissance.

DESCRIPTION DE LA CLIENTÈLE

En vertu de son mandat actuel, l'école secondaire Espace-Jeunesse reçoit annuellement environ 80 jeunes, dont 50 % y sont envoyés par les CJM et 50% par la CSDM. Si plusieurs d'entre eux présentent des retards d'apprentissage évidents, ils sont d'abord dirigés vers cette école à cause de leurs problèmes de comportement importants qui nuisent à leur intégration harmonieuse dans les écoles ordinaires (violence verbale ou physique, vandalisme, toxicomanie, etc.). À l'automne 1997, on dénombre parmi la population de l'école environ 70 % de garçons et 30 % de filles. Par définition, dès leur arrivée à l'école Espace-Jeunesse, ces jeunes ont déjà une histoire scolaire constellée d'échecs, d'absentéisme, de non-motivation, de retards et d'abandons. Leur histoire familiale est aussi le plus souvent constituée de nombreuses expériences malheureuses. On peut donc entrevoir une trajectoire menant, à plus long terme, à la violence, à la marginalisation sociale, au chômage et à la pauvreté.

De façon globale, la population de cette école se caractérise par une grande instabilité. En effet, plusieurs jeunes arrivent à l'école en cours d'année scolaire, tandis que d'autres sont réinsérés en milieu régulier ou placés en garde fermée, et ce, à tout moment de l'année. On note également un fort taux de décrochage. Plus précisément, pour l'année scolaire 1997-1998, on estime à environ 34 % le taux de roulement de la clientèle. Parmi les jeunes inscrits en septembre, mais qui ne fréquentaient plus cette école au mois de juin suivant, 25 % ont décroché, 18% ont été réinsérés dans une école régulière, 9 % ont été dirigés vers une autre école spéciale et 15% sont maintenant pris en charge par un centre de réadaptation.

LES OBJECTIFS DU PROJET

L'objectif général du projet Espace-Jeunesse consiste à bâtir un modèle sociopédagogique faisant appel au partenariat et permettant aux jeunes en difficulté d'adaptation de vivre des expériences de réussite sociale et scolaire. Il s'agit d'apporter des changements dans l'organisation et le fonctionnement de l'école, plus spécifiquement par la mise en place de

structures favorisant la participation active des élèves dans leurs propres apprentissages, ainsi que la participation active de tous les acteurs de l'école dans les décisions de gestion. En collaboration avec la direction, les représentants du personnel de l'école et les partenaires extérieurs, plusieurs sous-objectifs ont été identifiés qui sont résumés dans le schéma suivant :

FIGURE 1
Objectifs et sous-objectifs du projet Espace-Jeunesse

<p>Développer et mettre sur pied, par le biais d'un partenariat, un modèle sociopédagogique pour permettre aux jeunes de l'école de vivre des expériences de réussite sociale et académique</p>		
<p>POUR LES JEUNES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Diminuer les manifestations de violence ; -Augmenter le sentiment d'appartenance à l'école; -Augmenter les compétences prosociales; -Augmenter la motivation à apprendre; -Améliorer la réussite sociale et académique. 	<p>POUR L'ÉCOLE</p> <ul style="list-style-type: none"> -Améliorer le climat général, aux niveaux relationnel, sécurité, appartenance; -Améliorer la gestion pédagogique et comportementale dans les classes; -Favoriser la participation active de tous les acteurs dans les décisions ; -Renforcer les liens entre le contenu pédagogique et les besoins/intérêts des jeunes. 	<p>POUR LES CJMET IRDS</p> <p>Dans le cadre de l'approche-milieu :</p> <ul style="list-style-type: none"> -développer un nouveau modèle d'intervention en partenariat avec le milieu ; -documenter les conditions favorisant le succès de cette approche; -documenter les impacts auprès de la clientèle CJM.

CHOIX DU MODÈLE ET DE LA DÉMARCHE INITIALE

De la littérature, comme de la pratique éducative, il ressort que les problèmes éprouvés dans les écoles commandent maintenant les efforts concertés de plusieurs secteurs complémentaires. Ni le personnel scolaire, ni les intervenants sociaux ne peuvent plus travailler en vase clos. Le partenariat dont il est question ici demande nécessairement une participation active de tous les acteurs concernés à toutes les étapes du projet, tant pour définir les problèmes, trouver et implanter des solutions que pour évaluer les effets des changements. Ce partenariat qu'on veut réel implique aussi un partage des pouvoirs dans les décisions sur les changements à apporter (Aucoin, Boucher, Grutier, Laniel, Pelletier, 1995 ; Bouchard, 1994), ainsi qu'une « reconnaissance mutuelle des contributions des

parties impliquées dans un rapport d'interdépendance, en vue de la création commune du projet » (Panet-Raymond, 1991, dans Clément, Tourigny et Doyon, 1997). Une telle idée du partenariat s'inscrit directement dans les nouvelles approches de conception de programmes, dites de quatrième génération ou de traduction (Allard, 1996). Ces approches prévoient la participation des principaux acteurs du milieu à l'ensemble du processus, de la définition du problème à la mise en place des solutions et à l'évaluation. Elles se caractérisent également par leur flexibilité quant aux possibilités de modifier, au fur et à mesure, le contenu même des interventions de façon à tenir compte des réalités changeantes du milieu.

Une démarche de départ, adaptée des recommandations de Pransky (1991), fut cependant proposée par le comité instigateur, puis entérinée par les différents partenaires. Cette démarche initiale comporte plusieurs étapes que l'on peut résumer ainsi: 1) formation d'un comité de coordination (COCO) regroupant des représentants de chaque groupe concerné, création d'alliances et consensus sur les objectifs et la démarche; 2) définition commune des problèmes et hiérarchisation des besoins; 3) identification des solutions; 4) mise en place des solutions; et 5) évaluation des impacts. Conformément à l'approche dite de traduction (Callonet Latour, 1986), cette démarche initiale est constamment adaptée aux réalités concrètes nouvelles, au fur et à mesure du déroulement de l'expérience; on observe donc un va-et-vient constant d'une étape à l'autre.

Deux notions sont cependant restées fondamentales tout au long du développement de ce projet: l'idée de coopération, tant comme modèle d'apprentissage en classe que dans les relations des différents groupes entre eux, et l'idée d'appropriation (*empowerment*), que l'on peut définir ici comme la participation active de tous les acteurs du milieu dans les décisions qui les concernent et comme le renforcement de l'image de soi et du sentiment d'appartenance qui en découlent. Ensemble, ces principes de coopération et de participation active rejoignent la notion de collaboration, telle qu'elle est définie par Robinson (1991, dans Royer et coll., 1995, p. 22) comme « un processus dans lequel des individus possédant différentes expertises, connaissances et expériences, travaillent volontairement ensemble en vue d'apporter des solutions communes à un problème ».

La démarche initiale, les deux notions fondamentales, ainsi que toutes les interventions qui furent finalement enclenchées dans le cadre de ce projet, rejoignent également les recommandations de la littérature récente sur les caractéristiques des écoles efficaces à contrer les problèmes d'adaptation sociale et scolaire des adolescents. En effet, les auteurs sont de plus en plus nombreux à rechercher, au-delà des facteurs personnels,

les déterminants liés à l'organisation même et au fonctionnement de l'école (Janoszet Leclerc, 1993; Renihan et Renihan, 1995; Solomon et coll., 1996). D'une préoccupation axée vers le renforcement de la réussite des jeunes, chercheurs et intervenants sont passés graduellement à une préoccupation pour améliorer la réussite des écoles. Ainsi, Pransky (1991) relève plusieurs caractéristiques des écoles efficaces, dont : un programme pédagogique en accord avec la vie et le travail extérieurs, un modèle pédagogique axé sur le développement d'habiletés personnelles et sociales, des structures favorisant la participation active des parents à l'école et l'implication active des élèves dans leurs apprentissages et dans les décisions de gestion de l'école, un fonctionnement flexible pouvant s'ajuster à divers contenus, niveaux et styles d'apprentissage et des enseignants formés à s'engager dans les décisions de gestion de l'école.

DÉROULEMENT DE L'IMPLANTATION À L'ÉCOLE

Lorsqu'on parle de changement, d'innovation et du temps qu'on doit y consacrer, on apprend qu'il y a des étapes à respecter : sensibilisation, échanges de vues, proposition, acquisition de nouvelles compétences, implantation, réalisation, rétroaction, évaluation de l'innovation. Cela est vrai et la solidité d'une innovation en profondeur suppose ces étapes pour qu'une équipe évolue avec homogénéité dans le changement (Venne, 1997, p. 19).

La première année du projet Espace-Jeunesse fut consacrée essentiellement à la création d'alliances entre les partenaires, à l'appropriation des objectifs et d'une démarche consensuelle, de même qu'à la mise en place de structures favorisant la participation active de l'équipe-école, des parents et des élèves. Dans le modèle de traduction développé par Callon et Latour (1986), ces phases correspondent aux étapes d'intéressement et de mobilisation des acteurs. Dans la seconde année, des changements plus concrets ont été amorcés dans l'organisation de l'école, tant sur le plan de l'approche pédagogique et du modèle de gestion de classe que dans le fonctionnement administratif de l'école. Ces phases, qui correspondent assez bien à l'étape d'institutionnalisation des stratégies, dans le modèle de traduction, ont donné naissance à ce que l'on pourrait appeler ici une culture de la coopération.

1) Comité de coordination, alliances et appropriation des objectifs et de la démarche

Dès l'automne 1996, un **comité de coordination** (COCO) a été mis sur pied. Il regroupe, outre le directeur, des enseignants et des éducateurs de l'école, de même que des représentants des organismes extérieurs. Les principales fonctions de ce comité sont les suivantes : 1) opérationnaliser l'objectif global en sous-objectifs spécifiques collant à la réalité de l'école, 2) transmettre l'information aux divers acteurs de l'école, 3) planifier et mettre en place le projet dans ses différentes phases, 4) arrimer le projet aux autres activités prenant place dans l'école, 5) ajuster le contenu élaboré en fonction des réalités changeantes du milieu. Idéalement, ce comité devrait également comprendre des parents et des élèves. Mais les parents sollicités jusqu'ici, parmi les plus actifs, se sont dits mal à l'aise de discuter directement avec l'équipe-école. Par ailleurs, la participation directe de certains élèves au COCO est également difficile, parce que ces jeunes ont tendance à préférer le travail concret qui donne des résultats immédiats.

Dès leurs premières rencontres, les membres du COCO ont examiné et modifié les objectifs du projet, puis ils se sont entendus sur la démarche et les orientations générales. Le projet a ensuite été présenté à l'ensemble de l'équipe-école. Des préoccupations sont tout de suite apparues quant à la faisabilité d'un tel projet dans un contexte caractérisé par l'absence de préparation du personnel à la nouvelle population de l'école et par l'urgence des besoins découlant de ce nouveau mandat. Certains doutes ont été émis également quant aux possibilités réelles de stimuler l'implication des parents. C'est en réponse à de telles préoccupations que les premières activités concrètes ont été planifiées.

2) Mise en place de structures favorisant la participation de tous les acteurs de l'école

En réponse aux préoccupations exprimées par l'équipe-école, il a été convenu au COCO d'offrir un **soutien concret et immédiat à l'équipe-école**, de façon à faciliter son engagement dans un processus à moyen terme. Après consultation de l'équipe, un assistant de recherche a été engagé pour faire un bilan de la répartition géographique des quartiers de provenance des élèves et pour colliger des informations sur les ressources disponibles dans ces quartiers, de façon à pouvoir diriger certains jeunes vers d'autres ressources accessibles en dehors des heures de classe. Depuis, une mise à jour de ces données est faite chaque année, en fonction des nouvelles inscriptions. De plus, une initiation à l'apprentissage

coopératif a été organisée en 1996, à la demande de l'équipe-école, activité à l'origine de la décision d'implanter ce modèle pédagogique dès l'année suivante.

La participation effective des parents à l'école Espace-Jeunesse représentait un défi particulier. En effet, plusieurs parents de l'école vivent eux-mêmes de nombreuses difficultés personnelles. De plus, la plupart résident dans des quartiers géographiquement fort éloignés². Enfin, il n'existait jusqu'ici aucun comité de parents dans cette école et, par le fait même, aucune tradition de participation de leur part. Pour inciter les parents à participer, il fut convenu au COCO de leur offrir d'abord un lieu de rencontre, à l'intérieur des murs de l'école, où ils pourraient partager leurs expériences et s'entraider. Un animateur extérieur fut recruté, de façon à bien distinguer ces rencontres de parents des rencontres scolaires habituelles.

C'est ainsi que le **Café Place-aux-Parents** a été mis sur pied au printemps 1997. La fréquence et le contenu des rencontres sont entièrement définis par les participants ; certaines comportent des échanges informels, tandis que d'autres portent sur des thèmes choisis par les parents. Bien que le nombre de parents participants soit demeuré très restreint, quelques-uns ont fréquenté le café de façon régulière et se sont impliqués dans l'organisation des rencontres et le recrutement d'autres parents. Ainsi, certains ont organisé un stand d'information lors des rencontres d'accueil en septembre de chaque année et des sondages ont été effectués pour vérifier les thèmes intéressant les autres parents. Néanmoins, même les habitués réguliers ont refusé jusqu'ici de participer directement au COCO. Le grand roulement de la clientèle compromet aussi la participation à long terme de chacun. Ainsi, les enfants de quelques parents très actifs au sein du groupe ne fréquenteront plus l'école l'an prochain. Nous avons donc décidé au COCO de permettre la participation de ces parents à titre d'« anciens parents » de l'école. En outre, une nouvelle formule est à l'essai cette année, combinant les discussions informelles entre parents à la présentation de mini-ateliers sur des problématiques qui les concernent (l'autorité parentale, la sexualité des adolescents, etc.).

Les premières tentatives pour former un **groupe actif d'élèves** afin de discuter des problèmes de l'école et des solutions à apporter n'ont pas porté de fruits. À l'automne 1997, un petit groupe sélectionné par leur professeur fut rencontré une première fois mais, dès la semaine suivante, plusieurs d'entre eux ne voulaient plus participer, les changements prévus

2. L'école Espace-Jeunesse a récemment emménagé dans de nouveaux locaux situés dans un quartier plus central de la ville.

étant trop lents par rapport à leurs attentes. On a donc convenu au COCO de reporter la participation directe des jeunes, d'autant plus qu'à cette période les problèmes de gestion de classe culminaient. Par la suite, il fut convenu de solliciter plutôt le point de vue des jeunes de façon plus indirecte, au moyen des enquêtes et des exercices coopératifs décrits plus loin. De telles stratégies ont peut-être été plus efficaces, puisque cette année, bien que les jeunes ne participent toujours pas directement aux décisions de l'école, tous s'impliquent dans divers projets concrets (gestion d'un café étudiant, production d'un journal étudiant, participation à l'inauguration officielle des nouveaux locaux de l'école, organisation d'un « souper-spaghetti » pour attirer les parents, etc.).

3) Hiérarchisation des besoins : enquêtes sur le climat scolaire

Considérant les délais nécessaires pour stimuler l'implication des élèves, des parents et de l'équipe-école dans la définition des changements et solutions à apporter au fonctionnement de l'école, une **enquête** a été menée en février 1997 auprès de ces divers groupes. Si cette enquête a permis de cerner des problèmes importants sur lesquels tous s'entendaient (irrespect des jeunes envers les adultes, sentiment d'insécurité à plusieurs endroits de l'école, manque de confiance des adultes dans les capacités de réussir des jeunes, normalisation de l'échec et du décrochage dans la culture même de l'école, etc.), elle a également permis d'identifier plusieurs forces (relations équipe-école/direction, confiance des parents, etc.). Ces résultats ont été présentés aux membres du COCO, puis à l'ensemble de l'équipe-école, aux parents et aux élèves.

4) Modification des formules pédagogiques

En raison de l'intérêt suscité par l'initiation à l'**apprentissage coopératif** parmi les membres de l'équipe-école, il fut convenu d'implanter l'apprentissage coopératif dans les classes dès l'année 1997-1998. Cette approche cadre tout à fait avec la démarche participative du projet³. Il s'agit d'une méthode d'enseignement qui fait appel à la coopération mutuelle des élèves, regroupés en petites équipes hétérogènes. L'enseignant organise les contenus pédagogiques habituels de façon que la participation de tous soit

3. Plus de 900 études ont été recensées, qui démontrent les effets bénéfiques de ce mode d'apprentissage sur l'adaptation scolaire et sociale des jeunes (Doyon, 1991; Larocque, 1995; St-Pierre et coll., 1997). Les effets observés concernent les résultats scolaires, la motivation et la persévérance dans les apprentissages, la satisfaction face à l'école, les habiletés de communication et de résolution de conflits, l'estime de soi, de même que l'intégration des élèves ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de comportement.

nécessaire pour terminer la tâche scolaire (Doyon, 1997). Dès le printemps 1997, les affichages de postes à la direction et chez les enseignants ont mentionné l'implantation prochaine de ce modèle. À l'automne suivant, une employée de la CSDM, spécialiste de ce type d'approche, fut recrutée et intégrée à l'école à raison de deux jours par semaine. Une nouvelle initiation à l'apprentissage coopératif a été donnée aux nouveaux membres du personnel.

Dans le but de faciliter l'implantation graduelle de ce volet, des allègements rotatifs ont été mis en place chez les enseignants pour qu'ils rencontrent la spécialiste en coopération (ou les deux stagiaires en psychologie travaillant avec elle) afin d'obtenir un suivi continu ou de l'aide dans la traduction des contenus pédagogiques en exercices coopératifs. En outre, on a monté une banque d'exercices prédéfinis et un centre de documentation fut créé à l'école, destiné à l'ensemble du personnel.

Durant la seconde année, l'approche pédagogique a également évolué vers une approche dite par projet. De cette façon, plusieurs contenus pédagogiques sont maintenant enseignés au moyen de petits projets concrets qui présentent un intérêt immédiat pour les jeunes. Par exemple, les élèves de la classe d'insertion sociale et de préparation au marché du travail (ISPMT) apprennent le français en produisant un curriculum vitae qu'ils peuvent utiliser ensuite dans leur recherche d'emploi. Depuis l'automne 1998, une stagiaire de psychologie spécialiste de l'intégration des nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC) forme les enseignants et les éducateurs, qu'elle aide à élaborer des projets pédagogiques faisant appel aux ordinateurs. Le plus souvent possible, ces petits projets pédagogiques comportent l'idée de coopération entre les élèves.

5) *Implantation des conseils de coopération*

À certains moments, le niveau élevé des problèmes de comportement dans les classes rendait difficile toute forme d'enseignement, quelle que soit l'approche utilisée. Il fut donc convenu au COCO de faciliter le développement de l'esprit coopératif entre les jeunes en installant d'abord des **conseils de coopération**. Tandis que l'apprentissage coopératif cherche à enseigner des contenus pédagogiques par la voie d'exercices de coopération, les conseils de coopération visent à trouver collectivement des solutions aux conflits entre les jeunes de chaque classe. Chaque semaine, dans leur classe, les élèves sont invités à faire connaître leurs insatisfactions et à trouver des solutions consensuelles. Les conseils de coopération permettent également de s'entendre sur les projets à mettre sur pied.

Pour faciliter l'implantation de ces conseils, une formation continue a d'abord été offerte aux enseignants par la spécialiste en coopération et un suivi régulier fut offert conjointement avec une conseillère clinique des CJM. En outre, depuis peu, une place officielle est faite à cette activité dans la grille horaire hebdomadaire de chaque classe.

6) Résolution de conflits et médiation par les pairs

L'apprentissage coopératif et les conseils de coopération, qui amènent les élèves à discuter, à négocier, et donc à développer des habiletés sociales particulières, sont souvent plus efficaces lorsqu'ils sont implantés parallèlement à une démarche de gestion des conflits. Inversement, l'enseignement d'habiletés en gestion de conflits est plus efficace dans un contexte de coopération, puisque les élèves ont alors plus d'occasions de mettre en pratique les apprentissages théoriques (Johnson et Johnson, 1995). À titre exploratoire, l'an dernier, des représentants du personnel de l'école ont demandé une formation au programme « Vers le Pacifique » élaboré par le Centre Mariebourg⁴; ils ont ensuite travaillé à adapter ce programme aux besoins particuliers des élèves de l'école.

Cette année, l'ensemble de l'équipe-école a été formée à la **médiation** pour résoudre les conflits entre les jeunes. Les jeunes eux-mêmes sont entraînés à résoudre leurs conflits de façon pacifique, durant les périodes prévues à cet effet dans leur grille horaire. Des personnes-ressources du Centre Mariebourg sont sur place pour assurer le suivi de l'implantation de ce volet. Actuellement, une équipe de médiateurs adultes est en fonction; les jeunes peuvent y avoir recours lorsqu'ils identifient un conflit qui les concerne ou qui concerne un tiers. Un local de médiation, décoré par les jeunes, est maintenant accessible de façon continue. Plusieurs médiations réussies ont été effectuées jusqu'à maintenant, dont plusieurs étaient demandées par des élèves.

7) Renforcement de la cohésion interne de l'équipe-école

À l'occasion d'une journée pédagogique à l'automne 1997, plusieurs enseignants et éducateurs ont exprimé leurs frustrations relativement au fonctionnement de l'école. Parmi les problèmes soulevés, on notait le manque d'expérience et de formation de plusieurs enseignants en ce qui regarde les jeunes présentant des difficultés de comportement, leur niveau élevé d'épuisement et de doutes quant à leur capacité à continuer, leur manque

4. Ce centre, nouvellement appelé « Centre international de résolution de conflits », a mis sur pied un programme de gestion de conflits faisant appel à la médiation par les pairs.

de temps pour discuter ensemble des problèmes éprouvés avec certains jeunes, le manque d'uniformité dans les stratégies d'intervention, le besoin de revoir les mécanismes d'admission des jeunes et le besoin de renforcer la confiance et la communication avec la nouvelle direction de l'école.

À la suite de cet événement clé, plusieurs activités ont été enclenchées dans le but de **renforcer la cohésion** entre les membres de la nouvelle équipe-école et d'uniformiser leurs interventions auprès des jeunes. Parmi ces activités, on peut citer une révision des mécanismes de retenue et de suspension, la mise sur pied de comités cliniques, la création d'un programme spécial pour les jeunes présentant des difficultés plus marquées, la révision de la procédure d'admission, l'instauration de rencontres modulaires hebdomadaires, l'intégration de la spécialiste en coopération dans les rencontres de l'équipe-école, de même que la formation d'un comité spécial (enseignants, éducateurs, directeur) pour redéfinir formellement le projet éducatif de l'école dans une optique de coopération. Un travail continu de soutien aux enseignants et aux éducateurs a été assuré grâce aux expertises complémentaires des diverses personnes-ressources. Toutes ces activités se sont déroulées suivant une procédure coopérative, impliquant la participation de la direction, des personnes-ressources, mais également de représentants des enseignants et des éducateurs de l'école.

8) Évaluation

Le **suivi et l'analyse du déroulement** sont effectués par la chercheuse principale, en collaboration avec les membres du COCO. Plusieurs outils sont utilisés à cet effet : journaux de bord tenus par des personnes clés, procès-verbaux, grille de suivi des activités, etc. Le but visé par cette analyse est de déterminer les facteurs de réussite et les facteurs nuisant à l'implantation d'un tel projet en partenariat. À court terme, ce suivi du déroulement permet de ré-aligner continuellement les activités en fonction des réalités quotidiennes de l'école. À plus long terme, il aidera à mieux comprendre les impacts éventuels du projet et facilitera la reprise de l'expérience dans d'autres milieux scolaires intéressés. Au début de la seconde année, une coordonnatrice de recherche s'est jointe au projet pour s'occuper entre autres choses de ce suivi ; elle assiste aux rencontres, maintient un contact verbal régulier avec les personnes clés et tient à jour un journal de bord général à l'aide des outils de suivi.

Avec le soutien financier de l'IRDS, des mesures ont été prises chaque année auprès des élèves, des parents et de tout le personnel de l'école pour une éventuelle évaluation systématique des impacts du projet. Ces mesures couvrent principalement le climat général qui régit à l'école

(relationnel, éducatif, de sécurité, d'appartenance). Certaines mesures plus individuelles sont également prises, dont la motivation scolaire et les conduites sociales des jeunes, qui ne pourront servir toutefois qu'à titre d'indices généraux (c.-à-d. par cohortes), à cause du grand roulement de la population scolaire. Chaque année, l'école secondaire Henri-Julien collabore afin d'établir une base de comparaison. C'est l'une des seules écoles de la CSDM ayant un mandat semblable à celui de l'école Espace-Jeunesse.

Il est bon de rappeler ici que le contenu de chacune de ces activités n'est pas déterminé à l'avance, comme c'est le cas dans les modèles traditionnels d'implantation de programme. Au contraire, chaque volet s'ajoute au fur et à mesure des nouvelles réalités qui se présentent à l'école, suivant une décision commune des différents partenaires. En ce sens, et comme nous le verrons dans la section suivante, ce projet s'inscrit bien dans une logique dite de traduction.

LA LOGIQUE DE TRADUCTION OU COMMENT LE PROJET SE TRANSFORME À MESURE QU'IL S'IMPLANTE

Bien que le développement du projet Espace-Jeunesse et l'analyse de son déroulement soient toujours en cours, le modèle mis en place est en voie d'atteindre une certaine maturité. Certains facteurs ayant facilité ou entravé ce processus développemental ressortent déjà clairement. Nous verrons ici comment certains de ces facteurs contextuels ont rendu nécessaires des ajustements à la démarche initiale et ont motivé les décisions liées au contenu même du programme. De tels ajustements n'auraient pas été possibles dans une démarche habituelle d'implantation et d'évaluation de programme. En effet, dans le modèle traditionnel dit de diffusion, les programmes sont achevés et testés, puis implantés tels quels dans un nouvel environnement. Le modèle de traduction développé par Callon (Callon et Latour, 1986), au contraire, présuppose que les programmes à mettre en œuvre ne sont jamais achevés, mais qu'ils se modifient en cours d'implantation, parce que les milieux sont changeants et parce que les acteurs responsables de cette implantation possèdent leur vision du problème et leurs intérêts propres.

Dès le départ, le changement rapide et relativement inattendu dans le **mandat de l'école** pouvait constituer une entrave à la participation des acteurs du milieu dans le développement même du projet. Un certain niveau de désorganisation, bien compréhensible, régnait dans les classes

et dans l'école en général. Les enseignants et éducateurs, peu préparés à l'arrivée de la nouvelle clientèle, n'avaient qu'une disponibilité limitée à consacrer au projet. Devant les urgences concrètes et constamment renouvelées, plusieurs membres de l'équipe-école comprenaient mal l'importance de s'impliquer activement dans un nouveau processus peu susceptible de donner des résultats concrets à court terme. La démarche initiale fut donc adaptée de façon à fournir parallèlement un soutien concret à l'équipe-école (bilans annuels de la répartition géographique des élèves et des ressources de quartier, initiations à l'apprentissage coopératif, allègements rotatifs, etc.). Ainsi, graduellement, le COCO a pu compter sur une participation constante et de plus en plus active de la direction et de certains enseignants, éducateurs et personnes-ressources de l'école.

Par ailleurs, le **manque de stabilité**, tant à la direction de l'école que parmi les membres enseignants et les représentants des partenaires extérieurs, a nécessité un travail constant de création d'alliances à l'intérieur du partenariat, de même que des ajustements continuels à différents modes relationnels. Cette instabilité a compliqué également la diffusion des informations au sein de l'équipe de travail. En conséquence, les étapes d'intéressement et de mobilisation des acteurs ont été reprises plus d'une fois, un bulletin de liaison a été créé, un tableau géant a été installé dans l'école, rappelant les différents volets mis en place depuis 1996, etc. Le changement particulièrement important survenu à l'automne 1997 au sein du personnel enseignant (touchant plus de 50 % d'entre eux) a entraîné, en outre, l'arrivée de nouveaux enseignants peu expérimentés et non formés au travail avec une clientèle ayant des difficultés de comportement. Différents moyens furent donc mis en œuvre pour faciliter cette transition : nouvelles formations à l'apprentissage et aux conseils de coopération, séminaires collectifs d'études de cas, mise en place de ressources de soutien, etc.

D'autres **considérations reliées à la population scolaire** et à la **situation géographique de l'école** ont déterminé le contenu de certaines des activités choisies, notamment des activités de soutien aux parents. Trois facteurs, présents dès le départ, nuisaient fortement (et nuisent toujours) à la participation effective des parents dans le fonctionnement de l'école. Rappelons d'abord que cette école ne recevait antérieurement que des jeunes résidant en centre de réadaptation qui, très souvent, n'avaient que des contacts occasionnels avec leurs parents. En conséquence, il n'y avait dans cette école aucun comité de parents ni aucune tradition de participation de leur part. En second lieu, les élèves de l'école viennent souvent de familles elles-mêmes aux prises avec divers problèmes, ayant souvent une histoire de relations négatives et éprouvant une certaine méfiance à l'égard des ressources d'aide formelles. Troisièmement, ces familles sont réparties sur tout le territoire de la ville de Montréal, ce qui

constitue une entrave supplémentaire à la participation active et régulière des parents à l'école. La démarche initiale fut donc adaptée de façon à offrir d'abord un soutien personnel aux parents qui le désirent, sous la forme d'un groupe d'échanges et d'aide mutuelle. Pour augmenter le nombre de parents participants, des stratégies de recrutement continues et multiples sont maintenant en place (stands d'information lors des rencontres de parents, envois d'invitations, rappels lors de l'envoi mensuel du bulletin de liaison, invitations personnalisées par les conseillants, etc). La difficulté persistante à amener les parents à participer est également à l'origine d'autres activités et changements ayant pris place à l'école : organisation en coopération d'un projet-école de « *souper-spaghetti* », sondages par les parents auprès des parents, modification récente de la formule de rencontres, intégration des anciens parents de l'école, instauration d'un service de garderie fourni par des élèves, etc.

De façon similaire, c'est pour faciliter l'implantation de l'apprentissage coopératif que les conseils de gestion furent implantés puis mis à la grille horaire. De même, les activités de médiation par les pairs ont été intégrées pour optimiser le développement de ces deux premiers volets. C'est de cette façon que le projet Espace-Jeunesse s'inscrit dans une logique de traduction, puisque son contenu même est déterminé par les acteurs et les partenaires extérieurs, dans le cours même de son implantation.

Présentement, tous les partenaires s'entendent pour dire que le projet est en voie d'atteindre une certaine maturité qui se traduit concrètement par une meilleure appropriation des objectifs et de la démarche par les acteurs du milieu et, en conséquence, par un engagement plus profond et une implication plus active de leur part. L'inconfort initial devant le caractère peu défini des changements à apporter a fait place à un enthousiasme réel, enthousiasme qui se répercute depuis l'automne 1998 dans un foisonnement d'idées nouvelles, nées du milieu même et visant une meilleure participation des parents et des élèves de l'école (café étudiant géré par des jeunes, journal étudiant, formations destinées aux parents, etc). Cette transition n'aurait probablement pas été possible dans une approche traditionnelle de diffusion; c'est uniquement parce que le contenu du modèle sociopédagogique s'est défini au fur et à mesure des besoins et avec la participation de tous, qu'il a acquis un sens pour tous les acteurs de l'école et pour tous les partenaires concernés.

CONCLUSION :

QUELQUES AMÉLIORATIONS PERCEPTIBLES

En attendant les mesures plus objectives des impacts pouvant être reliés au projet, un bilan collectif effectué au COCO permet de relever plusieurs indices d'amélioration dans le fonctionnement général de l'école :

1. Le directeur et plusieurs conseillers de l'école qui travaillent auprès des enseignants et des éducateurs se sont maintenant approprié les valeurs de participation et de coopération inhérentes au projet. Cette appropriation se manifeste par un changement important dans leur façon habituelle de travailler. En effet, ils ont maintenant adopté une démarche participative faisant appel, de façon constante, aux enseignants et aux éducateurs dans les décisions à prendre.
2. Plusieurs indices montrent également une meilleure participation de l'ensemble de l'équipe-école : implication plus active aux rencontres de personnel, formation de plusieurs sous-groupes de travail, présentations de résumés de formation à l'ensemble de l'équipe, mise sur pied de rencontres de résolution de problèmes en équipe-module, participation à des rencontres de planification et d'élaboration du projet éducatif de l'école, propositions et prise en charge de projets novateurs pour faciliter la participation des parents à l'école, etc. Toutes ces activités, spontanément entreprises par les acteurs de l'école avec le soutien des ressources extérieures, dénotent une certaine réussite du partenariat égalitaire envisagé au départ. Enfin, les représentants au COCO ne sont plus difficiles à recruter, plusieurs personnes de l'école faisant directement la demande pour y participer.
3. On note une plus grande cohérence dans les interventions qui ont lieu de part et d'autre auprès des jeunes ou au sein même de l'équipe-école. Cela se traduit par un climat plus positif à l'intérieur de l'équipe-école, climat ayant probablement contribué à diminuer l'instabilité du personnel en place. Ainsi, l'automne dernier, le roulement du personnel avait diminué de plus de la moitié comparativement à l'année précédente.
4. Dans plusieurs classes, par l'intermédiaire des exercices d'apprentissage coopératif, des conseils de coopération, de la pédagogie par projet et des activités TIC, des élèves ont commencé à participer plus activement. Les jeunes s'impliquent aussi dans des projets qui débordent les murs de leur classe (décorations du café étudiant et du local de médiation, gestion du café étudiant, production du journal étudiant). De plus, leur participation aux activités-école qui ont lieu à l'extérieur des heures de classe est maintenant courante (inauguration de l'école, souper pour les

parents, service de garderie lors des rencontres du *Café Place-aux-parents*). Depuis peu, des élèves font appel et utilisent le service de médiation maintenant en place, lorsqu'ils sont en conflit avec un pair ou lorsqu'ils observent un tel conflit entre deux élèves. Une telle implication dans l'école dénote, de la part des jeunes, un nouveau sentiment d'appartenance à leur école, sentiment dont certains témoignent ouvertement.

5. Une participation accrue des parents à l'école demeure encore difficile à obtenir. Il reste que, selon un sondage récent, plusieurs parents ont entendu parlé du *Café* et ont exprimé leur intérêt à participer davantage au fonctionnement de l'école. Par ailleurs, le récent déménagement de l'école dans un emplacement plus central, la nouvelle formule à l'essai cette année et impliquant des mini-formations, de même que l'instauration du service de garderie, devraient avoir un effet positif à cet égard.
6. Comparativement à l'an dernier, le niveau d'organisation de l'école au moment de la dernière rentrée scolaire était nettement plus grand. En effet, dès l'automne, une nouvelle procédure d'admission et de contrôle (retenues, suspensions) était en place et les plans d'interventions personnalisés étaient prêts pour tous les nouveaux inscrits, la plupart des enseignants comptaient au moins une année d'expérience avec ce groupe d'élèves, les activités de gestion de conflits étaient intégrées à la grille horaire de chaque classe, etc.
7. À la suite de la collaboration avec l'école Henri-Julien dans le cadre de l'évaluation des impacts, des contacts plus étroits et plus réguliers sont maintenant en cours entre les deux directions d'école. En conséquence, cette année, les programmes offerts aux jeunes par ces deux écoles spéciales de la CSDM seront plus complémentaires. Certains membres du personnel de chaque école ont également commencé à se rencontrer pour échanger des idées et se donner des trucs. D'autres collaborations sont en développement avec les autres ressources du quartier (CLSC, policiers communautaires). Ces derniers ont d'ailleurs visité chaque classe récemment pour répondre aux questions concernant leur métier, ce qui devait constituer pour plusieurs jeunes une toute première expérience d'échanges positifs avec des policiers.
8. L'école semble avoir acquis une meilleure réputation à l'extérieur de ses murs. Pour la première fois cette année, les places-élèves étaient comblées dès septembre et des listes d'attente ont dû être constituées dans plusieurs classes. Plusieurs autres écoles, de même que certains organismes gouvernementaux, s'intéressent à l'expérience et viennent s'informer auprès de la direction ou de la chercheuse responsable.

Malgré ces améliorations nettement perceptibles, des efforts importants doivent encore être faits, notamment pour mieux rejoindre et faciliter l'implication des parents et pour intensifier la participation directe des élèves dans leurs apprentissages, la résolution de leurs conflits et le fonctionnement général de l'école. Par ailleurs, des liens doivent encore se tisser avec les différents organismes concernés dans le quartier qu'occupe maintenant l'école. Enfin, d'autres changements et ajustements seront nécessaires pour répondre aux nouvelles réalités qui ne manqueront pas de se faire jour à l'école durant les prochaines années. Bref, plusieurs étapes restent à franchir, dont plusieurs sont encore imprévisibles. En ce sens, un tel projet n'est jamais complètement terminé, ce qui ne l'invalide en rien si l'on en juge par ses résultats encourageants.

