



Analyse du déroulement et de l'implantation du projet Espace-Jeunesse

Claire Malo, chercheure

Rapport de recherche présenté aux
Centres jeunesse de Montréal

**Institut de recherche pour le développement social des jeunes
École de service social, Université de Montréal**

Mai 2000

Données de catalogage avant publication

Malo, Claire

Analyse du déroulement et de l'implantation du projet Espace-Jeunesse

« Rapport de recherche présenté aux Centres jeunesse de Montréal ».

Publié en collaboration avec École de service social, Université de Montréal

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-922588-02-5

1. Violence dans les écoles – Québec (Province) – Montréal – Prévention. 2. Comportement, Troubles du, chez l'adolescent – Québec (Province) – Montréal – Prévention. 3. Règlement de conflits. 4. Enseignement – Méthodes des projets. 5. Apprentissage – Travail coopératif. I. Institut de recherche pour le développement social des jeunes. II. Centres jeunesse de Montréal. III. Université de Montréal. École de service social. IV. Titre.

LB3013.3.M342 2000

373.17'82'0971428

C00-940922-X

Collaboration à la production : Danielle Coutlée

Ce projet de recherche a été financé par les Centres jeunesse de Montréal. La Commission scolaire de Montréal, l'école Espace-jeunesse et l'Institut de recherche pour le développement social des jeunes ont aussi participé financièrement à la réalisation de l'étude.

« 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)

« 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)

« 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. »

(Callon et Latour, 1986, p. 15)

REMERCIEMENTS

Dans les hauts et les bas ayant jalonné cette aventure, de juin 1996 à aujourd'hui, plusieurs personnes ont cru dans ce projet et ont dépensé leur temps, leur énergie et leur cœur. Chacune d'elles aurait droit à mes remerciements et la liste suivante me semble bien incomplète. Merci d'abord au personnel actuel ou passé de l'école Espace-Jeunesse ; chacun a contribué à la réalisation de ce projet. Un merci spécial à la secrétaire, Liette Perreault, pour sa patience, son temps et son sourire. Merci aux élèves et aux parents qui ont participé aux différents volets du projet et témoigné, à maintes reprises, de nos bons coups comme de nos ratées. Merci à tous les membres des comités de coordination pour leur temps, leurs idées, leurs efforts, malgré la fatigue et la surcharge. Plus précisément, de la CSDM, merci aux directeurs Jacques Monté, Ginette Rioux et Marc-Aurèle Quintal, aux enseignantes Louise Quintal, Élise Juneau, Myriam Bouchard, Nathalie Fontaine, Josée Desmeules et Sylvia Lavoie, au conseiller d'orientation Martin Yvon et au technicien en loisirs Steve Brousseau. Des CJM, merci aux éducatrices Suzanne Piché et Lise Lévesque, à la conseillère clinique France Lamoureux, aux chefs des services scolaires Robert Dubuc et André Laramée, à la conseillère partenariat-réseau Manon Fontaine. D'autres personnes se sont impliquées au Coco par le biais de l'IRDS ; merci donc à Monique Doyon, Jacques Fafard et Hélène Poirier. Du CIRCM, merci à Johnny Memette, Benoit Longpré et Jannick Audet. Du CLSC du Plateau, merci à l'infirmière Jacynthe Bruneau, de même qu'à Liette Duval et Johanne Gaudreau, tour à tour coordonnatrices du secteur enfance-famille. Merci enfin aux stagiaires en psychologie de l'Université du Québec à Montréal, Catherine Légaré et Alexandre Simard, et de l'Université de Montréal, Isabelle Chagnon et Geneviève Masson.

Mes remerciements vont bien sûr aux CJM, à l'IRDS et à la CSDM pour leur appui moral, financier et en ressources humaines et matérielles. En particulier, merci à Pierre Charest, Luc Demers, Benoit Marsan, Michel Doray des CJM, à Claire Chamberland de l'IRDS et à Marcel Jean du regroupement 7 de la CSDM. Merci aussi à Claude Moreau (CIRCM) et à Liette Duval (CLSC du Plateau), responsables de la collaboration de ces organismes à l'école. J'aimerais également remercier les membres du groupe d'intérêt *Milieu scolaire et adolescence*, en particulier Manon Fontaine, Monique Doyon et Sylvie Hamel qui ont travaillé activement à pousser le projet au-delà des grandes idées. Dans ce groupe, j'ai apprécié aussi le soutien indéfectible de Claire Chamberland et de Andrée Duval, et les conseils de Charles Caouette et de Jacques Hébert. Pour leur soutien technique, régulier ou ponctuel, merci aux assistantes de recherche Hélène Poirier, Isabelle Delisle, Nathalie Fontaine, Stephen Ellenbogen, François Bouchard, Catherine Roy, Linda Prémont, Louise Malo, Chantal Fredette, Marie-France Blais, au professionnel de recherche Donald Morisson, à la technicienne en recherche Danielle Coullée et à Sylvie Cormier du secrétariat de l'IRDS.

Enfin, plusieurs personnes m'ont aidée à assumer la responsabilité de ce projet tout en sauvegardant ma santé mentale ! À un moment ou un autre, ces personnes m'ont écoutée, conseillée, encouragée, consolée, distraite, conscientisée, fait rire ou pleurer. Elles ont été pour moi plus que des partenaires. Un merci très spécial à ma grande complice Manon Fontaine, à Monique Doyon et à Robert Dubuc (puissiez-vous vivre longtemps et surtout vous reproduire !), de même qu'à Jacques Monté, Jacques Fafard, Nathalie Champagne, France Lamoureux, Ginette Rioux, Hélène Poirier, Andrée Duval, Pierre Dionne, Louise Blouin, Sylvie Hamel, Claire Chamberland, Jean Delobel et Jean-Pierre Ricard.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1^E PARTIE : RAPPEL DES PRINCIPAUX FONDEMENTS DU PROJET	3
Historique.....	3
Objectif général et sous-objectifs.....	3
Approche et démarche initiales	4
Présentation des organismes partenaires	5
2^E PARTIE : DÉROULEMENT DU PROJET ÉTAPE PAR ÉTAPE	7
1^{re} année d’implantation : De septembre 1996 à août 1997	7
Contexte d’implantation : inquiétudes et insécurité.....	7
Mobilisation des premiers acteurs	7
Comité de coordination	8
Soutien concret à l’équipe-école	10
Café Place-aux-Parents.....	10
Enquête sur le climat scolaire régnant à l’école	12
Évaluation du déroulement	12
2^e année d’implantation : De septembre 1997 à août 1998	13
Contexte d’implantation	13
Comité de coordination	13
Mécanismes d’information continue	14
Soutien concret à l’équipe-école	15
Café Place-aux-Parents.....	15
Mobilisation d’un noyau actif d’élèves	16
Modification de la formule pédagogique.....	16
Modification des modes de gestion de conflit	17
Renforcement de la cohésion de l’équipe-école	18
Recherche et création d’alliances avec de nouveaux partenaires.....	19
Enquête sur le climat scolaire régnant à l’école	19
Évaluation du déroulement.....	20
3^e année d’implantation : De septembre 1998 à août 1999	20
Contexte d’implantation : reprise de contrôle	20
Comité de coordination	21
Mécanismes d’information continue	21
Soutien concret à l’équipe-école	22
Café Place-aux-Parents.....	22
Modification de la formule pédagogique.....	22

Modification des modes de gestion de conflits	25
Enquête sur le climat scolaire	26
Évaluation du déroulement	26
Constats après trois ans.....	26
Les prévisions pour l'année à venir	27
Contexte dans lequel prendra place la prochaine année.....	27
3^E PARTIE : PERCEPTIONS À L'ÉGARD DE LA DÉMARCHE	29
Pertinence perçue du projet en regard de la clientèle	29
Avantages et inconvénients perçus de la démarche participative	31
Indices perçus d'amélioration dans le milieu.....	33
Au plan de la gestion et de l'organisation de l'école	33
Au plan de l'implication	34
Au plan des comportements et des attitudes des élèves	36
Au plan des interventions	37
Au plan du climat général	38
À d'autres niveaux.....	39
4^E PARTIE : CONDITIONS DE RÉUSSITE DU PROJET	41
Conditions reliées aux individus partenaires	41
Conditions reliées aux organismes partenaires	42
Conditions reliées à la démarche elle-même.....	45
CONCLUSION	49
PROLOGUE	51
RÉFÉRENCES	53
ANNEXES	
A) Répartitions géographiques des quartiers d'origine de la clientèle	55
B) Résumés des résultats des enquêtes sur le climat scolaire	59
C) Liste détaillée des activités et bilans d'implantation	63
D) Résumé des entrevues auprès des personnes-clés	81
E) Organigramme des comités planifiés pour l'année scolaire 1999-2000	101
F) Sondage sur l'utilisation de la médiation par les élèves	105
G) Liste des personnes ayant contribué au projet Espace-Jeunesse et à l'élaboration de ce rapport	111
H) Tableaux résumés des constats, effets observables, conditions de réussite et recommandations	115

INTRODUCTION

Depuis septembre 1996, à l'école secondaire Espace-Jeunesse, s'implante un nouveau modèle sociopédagogique basé sur le partenariat avec le milieu et sur les notions de coopération et d'implication des acteurs dans les décisions qui les concernent («empowerment»). Suivant une démarche dite « de traduction » (Callon et Latour, 1986), les organismes partenaires s'allient aux représentants de l'école pour évaluer les besoins de façon continue, choisir les solutions à implanter, suivre le déroulement de cette implantation et apporter les ajustements nécessaires. En ce sens, si la démarche d'évaluation et de développement de programme est bien définie au départ, le contenu même de ce projet se construit au fil du temps et des événements qui se produisent dans le milieu. Il s'agit donc davantage du développement d'une innovation que de la simple application de connaissances déjà existantes et regroupées sous l'appellation «programme». En conséquence, la présente évaluation porte d'abord sur ces processus de développement et sur les facteurs qui le facilitent ou qui s'avèrent nuisibles.

Dans la première partie de ce rapport, un rappel est tracé de l'historique, des objectifs, de la démarche initiale et des organismes impliqués dans ce partenariat. La seconde partie présente, pour chaque année d'implantation du projet, le contexte initial, les activités ayant eu lieu à l'école et les constats effectués par le comité de coordination du projet, au fur et à mesure de son déroulement. En troisième partie, nous analysons les perceptions de quelques personnes-clés quant à la pertinence du projet en regard de la clientèle, aux avantages et inconvénients de la démarche participative, et quant aux améliorations observées jusqu'ici. Enfin, une dernière section est consacrée aux conditions qui facilitent ou qui nuisent au développement et au déroulement d'un tel projet en partenariat. En conclusion, quelques recommandations sont formulées pour la survie et l'éventuelle généralisation de ce projet.

L'auteure est consciente de l'ampleur de ce document. Toutefois, un rapport plus succinct n'aurait en rien rendu justice au travail continu et acharné des personnes qui ont donné leur temps, depuis trois ans, pour en assurer la réussite. En outre, un résumé de ce rapport est également disponible.

1^{re} PARTIE : RAPPEL DES PRINCIPAUX FONDEMENTS DU PROJET

Historique

Force est de constater que les services offerts aux adolescents en difficulté d'adaptation, dans les écoles régulières, sont trop souvent inadéquats. L'ampleur des problèmes de violence, de démotivation, d'absentéisme, d'échec et d'abandon scolaire indique d'ailleurs une certaine incapacité de l'école à remplir auprès de plusieurs jeunes ses rôles d'enseignement, d'éducation et de socialisation. En particulier, les formules et contenus pédagogiques actuels correspondent mal aux besoins et aux intérêts de jeunes en difficulté d'adaptation, qui y trouvent peu d'opportunités de vivre des expériences de réussite et de développer les habiletés sociales qui leur manquent. On observe en outre un accroissement de la pauvreté économique et sociale de ces jeunes, ce qui contribue à accroître et à diversifier leurs besoins. En conséquence, les écoles spéciales sont actuellement aux prises avec une clientèle présentant des problématiques multiples et de plus en plus lourdes, avec lesquelles elles doivent composer malgré des ressources humaines et financières très restreintes.

De tels constats ont amené un groupe de chercheurs et d'intervenants du domaine scolaire¹ à élaborer et à implanter, en partenariat avec le milieu, un nouveau modèle d'intervention mieux adapté à la réalité des adolescents en difficulté. Ce modèle vise d'abord le développement et l'adaptation sociale de ces jeunes et par-là, une amélioration de leur implication scolaire, c'est pourquoi il a été qualifié de «sociopédagogique». Pour concrétiser cette idée, l'école secondaire Espace-Jeunesse constituait, en 1996, un terrain propice. En effet, cette école recevait exclusivement, jusque là, des adolescentes prises en charge par les CJM et hébergées en centre de réadaptation. La fermeture du centre de réadaptation et la relocalisation de sa clientèle, en juin 1996, dans le cadre de l'approche milieu déployée par les CJM, devaient entraîner un changement important dans le mandat et la clientèle de cette école. Des ajustements majeurs étaient 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.

Objectif général et sous-objectifs

L'objectif général du projet Espace-Jeunesse consiste à développer un modèle sociopédagogique faisant appel au partenariat, modèle qui permettrait aux jeunes en difficultés 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

¹ Groupe d'intérêt sur le milieu scolaire et l'adaptation sociale des adolescents (I.R.D.S.) réunissant des chercheurs et des conseillers de divers milieux de recherche et de pratique.

et les partenaires extérieurs, plusieurs sous-objectifs ont été identifiés qui sont résumés dans la figure présentée en page suivante.

Objectif général et sous-objectifs spécifiques du projet Espace-Jeunesse

Développer et implanter, par le biais d'un partenariat, un nouveau modèle sociopédagogique pour permettre aux jeunes qui ont des problèmes de comportement de vivre des expériences de réussite sociale et scolaire



Pour les jeunes :

- augmenter le sentiment de compétence face à l'école ;
- augmenter la motivation face aux apprentissages ;
- augmenter le sentiment d'appartenance à l'école ;
- diminuer les manifestations de violence ;
- améliorer la réussite sociale et scolaire.

Pour l'ensemble de l'école ;

- améliorer le climat général dans les relations entre les différents groupes ;
- améliorer le climat général de sécurité ;
- améliorer le climat général d'appartenance.

Pour les CJM et l'IRDS :

- développer une nouvelle approche d'intervention en partenariat avec le milieu ;
- documenter les conditions de réussite de cette approche ;
- documenter les impacts auprès de la clientèle ;
- vérifier les possibilités de généraliser la démarche à d'autres milieux semblables.

Approche et démarche initiales

De la littérature, comme de la pratique éducative, il ressort que les problèmes éprouvés dans les écoles nécessitent 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 implique une participation active des principaux acteurs concernés à toutes les étapes du projet, tant pour définir les problèmes, déterminer et implanter les solutions, que pour évaluer les effets des changements. Parce qu'il se veut réel, ce partenariat implique aussi un partage des pouvoirs dans les décisions (Aucoin *et al.*, 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 et Bourque, 1991). Une telle conception du partenariat est compatible avec les nouvelles approches de développement et d'évaluation de programmes dites «de quatrième génération» ou «de traduction» (Allard, 1996), qui prévoient aussi l'implication des acteurs du milieu dans l'ensemble des processus. Ces approches 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 initiale, adaptée des recommandations de Pransky (1991), est néanmoins proposée par le comité initiateur et entérinée par les partenaires impliqués. On peut résumer les étapes de cette démarche de la façon suivante : 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 classement des besoins par priorité ; 3) identification de solutions ; 4) implantation des solutions choisies ; 5) conformément à l'approche dite de traduction, cette démarche initiale est constamment ajustée aux réalités concrètes qui surviennent, au fur et à mesure du déroulement de l'expérience, et il y a donc un va-et-vient constant d'une étape à l'autre (Callon et Latour, 1986).

Deux notions sont cependant restées fondamentales tout au long du développement de ce projet : l'idée de **coopération**, tant comme modèle d'apprentissage scolaire 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 le renforcement de l'image de soi et du sentiment d'appartenance qui en découlent. La démarche initiale, ainsi que toutes les interventions enclenchées dans le cadre du projet Espace-Jeunesse, tiennent compte également des 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 reliés à l'organisation même et au fonctionnement de l'école (Janosz et Leclerc, 1993 ; Renihan et Renihan, 1995 ; Solomon *et al.*, 1996). D'une préoccupation axée d'abord sur la diminution de l'absentéisme, puis sur le renforcement de la réussite des jeunes, chercheurs et intervenants sont passés graduellement à une préoccupation visant l'amélioration de la réussite des écoles. Ainsi, Pransky (1991) identifie plusieurs caractéristiques des écoles efficaces dont celles-ci : 1) un programme pédagogique cohérent avec la vie et le travail extérieurs ; 2) un modèle pédagogique axé sur le développement d'habiletés personnelles et sociales ; 3) des structures permettant l'implication active des parents à l'école et l'implication active des élèves dans leurs apprentissages et dans les décisions ; 4) un fonctionnement flexible pouvant s'ajuster à divers contenus, niveaux et styles d'apprentissage ; 5) des enseignants formés à s'impliquer dans une gestion participative de l'école. Ces éléments sont au cœur même du projet Espace-Jeunesse et, conformément aux préoccupations actuelles, ils sont orientés davantage vers la réussite de l'école.

Présentation des organismes partenaires

La Commission scolaire de Montréal (CSDM- anciennement Commission des écoles catholiques de Montréal ou CECM) regroupe la plus grande partie des écoles publiques francophones du territoire de Montréal. Au niveau secondaire, elle comprend plusieurs écoles régulières et quelques-unes s'adressant spécifiquement aux jeunes présentant des troubles de comportement, dont les écoles secondaires Espace-Jeunesse et Henri-Julien. La CSDM est impliquée dans le projet par l'entremise des représentants de l'école Espace-Jeunesse et de ceux de l'école Henri-Julien, notre école de comparaison. La CSDM apporte également un appui concret en finançant partiellement ou en totalité certaines ressources humaines, des formations, du temps de libération pour les enseignants (pendant les deux premières années) 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 peut être compromis, d'aider les familles qui connaissent des difficultés importantes et d'intervenir auprès des jeunes délinquants. Récemment devenus institut universitaire, ils collaborent au projet par le biais de ressources humaines déjà en place à l'école Espace-Jeunesse (éducateurs, conseillère clinique, chef des services scolaires, psychologue) et par le travail d'une conseillère extérieure à l'école (partenariat-réseau). Les CJM financent le développement et le suivi du projet, de même que la présente analyse.

L'Institut de recherche pour le développement social des jeunes (IRDS) est un organisme sans but lucratif se consacrant à la recherche dans le domaine de la prévention de la violence subie ou perpétrée par les jeunes. Créé en 1996 par les CJM, il est cogéré de façon tripartite avec l'Université du Québec à Montréal et l'Université de Montréal. L'IRDS est l'organisme hôte du groupe d'intérêt ayant initialement conçu le projet. Il collabore par le biais de la chercheuse responsable et soutient financièrement les mesures prises chaque année.

Le Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM- anciennement regroupé avec le centre Mariebourg) est un organisme sans but lucratif se consacrant au mieux-être des jeunes. Il développe, depuis plusieurs années, un programme de formation à la résolution de conflits par la médiation appelé *Vers le Pacifique*. Depuis septembre 1998, ce programme s'ajoute aux activités en cours à l'école Espace-Jeunesse et une personne-ressource, rattachée à l'organisme, travaille sur place jusqu'en juin 2000. Depuis septembre 1998 également, le CLSC du Plateau Mont-Royal s'est joint aux partenaires du projet. Il fournit une infirmière à l'école et une représentante au comité de coordination du projet.

2^e PARTIE : DÉROULEMENT DU PROJET ÉTAPE PAR ÉTAPE

1^{re} année d'implantation. De septembre 1996 à août 1997

Contexte d'implantation : inquiétudes et insécurités

1) **La clientèle** : De par le nouveau mandat de l'école, 50% des 84 élèves sont maintenant référés par la CSDM. Plusieurs d'entre eux habitent chez leurs parents (et non plus en centre de réadaptation), ce qui limite les possibilités d'intervention à l'extérieur des heures de classe. Les parents sont souvent eux-mêmes en grandes difficultés et il n'y a d'ailleurs jamais eu de comité les regroupant à l'école. En outre, de 100% féminine la clientèle passe à 30% masculine, ce qui se traduit par une augmentation importante de la violence externalisée.

2) **Le personnel** : Le changement dans le mandat et la clientèle de l'école est annoncé de façon assez subite. Ni les enseignants ni les éducateurs en place n'ont le temps de se préparer et de planifier les ajustements nécessaires à leur pratique.

3) **La direction** : En août 1996, la CSDM accepte le départ du directeur. Bien qu'expérimenté, le nouveau directeur possède un autre style de leadership et de gestion, ce qui requiert des ajustements supplémentaires de la part du personnel. En outre, il est nommé à l'école pour seulement un an car il doit bénéficier bientôt d'un congé différé.

4) **L'organisation de l'école** : Les nouvelles inscriptions, très nombreuses, entraînent un certain retard dans la préparation des plans de services individualisés, d'autant que plusieurs sont tardives. En effet, les nouveaux services de l'école sont encore méconnus des écoles régulières, susceptibles de référer leurs jeunes en difficulté. De leur côté, les CJM sont en processus de redéploiement de leurs services. L'école ne desservant plus qu'une quarantaine de leurs jeunes clients, on craint la fermeture de certains postes d'éducateur à l'école.

5) **Les lieux physiques** : L'école est localisée dans un édifice dont la configuration rend la surveillance difficile. Aussi, elle ne comporte pas de gymnase, et aucune salle ne peut être aménagée pour jouer ce rôle. Ces limites prennent plus d'importance encore avec l'arrivée des garçons. De plus, l'école est située dans un quartier peu central, tandis que sa nouvelle clientèle peut provenir de tout le Sud et l'Ouest de l'île. Enfin, aucun lien étroit n'est établi avec les organismes de ce quartier.

La première année du projet Espace-Jeunesse est surtout consacrée à la création d'alliances entre les partenaires, à l'appropriation des objectifs et de la démarche, et à la mise en place de structures pour favoriser la participation active du personnel de l'école et des parents.

Mobilisation des premiers acteurs

Sur la dizaine de membres du groupe d'intérêt initialement intéressés au projet, seulement trois personnes sont disponibles pour y travailler concrètement, dont l'une se désiste finalement avant l'automne 1996. Un autre chercheur se joint au groupe pour une courte période, avant de quitter lui aussi. Les premières démarches sont donc assumées principalement par deux membres actifs, soit la chercheuse de l'IRDS et la conseillère partenariat-réseau des CJM.

Constats

Les groupes d'intérêt sont avantageux par les expertises variées qu'ils réunissent et la richesse des idées qui en découlent. Il conviendrait toutefois d'éclaircir, dès le départ, les rôles attendus de chacun quant à l'implication concrète.

De juin à septembre 1996, les efforts portent surtout sur l'intéressement et la création d'alliances avec les organismes partenaires. Des contacts sont établis avec les gestionnaires concernés de la CSDM et des CJM, puis avec les deux directeurs s'étant succédé à l'école pendant cette période. Toutes les personnes contactées se disent intéressées par l'objectif et la démarche proposés. Parallèlement, une recension des écrits est effectuée et un protocole de recherche-intervention est élaboré en vue d'une demande de subvention. Celle-ci est acheminée aux CJM, dans le cadre d'un programme spécial de financement des innovations en matière d'intervention auprès des adolescents. Le financement demandé est finalement accordé, couvrant le développement du projet et la présente analyse de son déroulement.

Constat

Bien que ses effets soient moins visibles et moins concrets, ce travail d'intéressement et de mobilisation des premiers partenaires exige une somme importante de temps et d'énergie souvent non comptabilisée dans la planification des horaires et des budgets alloués.

Comité de coordination

Le comité de coordination (Coco) de l'école Espace-Jeunesse se réunit pour la première fois en octobre 1996, le temps de laisser au nouveau directeur de l'école l'occasion de connaître son équipe et de recruter les personnes susceptibles d'être intéressées. Outre les deux responsables du projet, ce comité regroupe le directeur de l'école, le chef des services scolaires, ainsi qu'une enseignante et une éducatrice de l'école. La conseillère clinique des CJM, en place à l'école, participe également pendant une partie de l'année. Durant la première année, ce groupe se réunit mensuellement à l'école, après les heures de classe, pendant environ 2h30. À chaque rencontre, la chercheuse propose un ordre du jour et produit ensuite un procès-verbal. Très vite, la participation au Coco s'avère ardue pour l'enseignante déjà surchargée. Pour faciliter sa participation, on convient de déplacer les rencontres pendant les heures de classe et de défrayer les remplacements. Malgré tout, l'absence régulière de la même enseignante nuit à la gestion de sa classe. On décide alors de nommer une seconde représentante enseignante pouvant, au besoin, assister aux rencontres à tour de rôle avec la première.

Constats

Malgré toutes les bonnes volontés, il est nettement irréaliste de compter sur l'implication régulière d'un seul intervenant du milieu, surtout dans un contexte de surcharge. Il faut également mettre en place des mécanismes permettant d'alléger parallèlement la tâche habituelle de ces personnes. Idéalement, un budget devrait donc être prévu à cet effet.

Les principales fonctions du Coco sont les suivantes : 1) définir l'objectif global en sous-objectifs spécifiques collant à la réalité de l'école ; 2) diffuser l'information à l'ensemble du milieu scolaire ; 3) planifier et actualiser le projet dans ses différentes phases ; 4) arrimer le projet aux autres activités prenant place à

l'école ; 5) ajuster le contenu en fonction des réalités changeantes du milieu. Mais la mise en place d'une telle structure représentative n'assure pas automatiquement la participation active de tous aux décisions. Durant toute la première année, les enseignantes et l'éducatrice siégeant au Coco restent assez peu actives.

Constats

Dans un contexte où l'action immédiate est constamment requise en réponse aux urgences incessantes, un processus devant conduire à une action à moyen terme peut paraître incompréhensible ou inapproprié aux yeux des intervenants du milieu. L'appropriation des objectifs et de la démarche ne peut donc se compléter que graduellement, et il faut ajuster nos attentes en conséquence.

Durant cette première année, la composition du Coco est très instable. Un chercheur universitaire se joint au groupe puis s'en dissocie après un congé de maladie. Le chef des services scolaires se retire également après avoir été muté à un autre poste. L'éducatrice s'absente aussi pour raison de maladie et plusieurs rencontres ont lieu avant qu'elle ne soit remplacée. Pour comble, en avril 1997, le directeur annonce son prochain départ de l'école et le désistement de plus de 80% des enseignants de l'école, dont les deux représentantes au Coco¹. Pour assurer la survie du projet amorcé, le prochain directeur est intégré au Coco dès sa nomination en mai 1997, et une autre enseignante devant rester en poste à l'école est également recrutée.

Constats

Le manque de stabilité des personnes a un effet nettement démobilisateur sur le partenariat en construction. Quand ces changements surviennent en même temps dans plusieurs des organismes partenaires, et qu'ils ont lieu avant même que des mécanismes d'information et de liaison soient en place, ils mettent en péril la survie même du projet.

Dès leurs premières rencontres, les membres du Coco discutent de l'objectif général et définissent des sous-objectifs propres au milieu et aux organismes partenaires. La démarche et les orientations générales du projet sont également entérinées avant d'être présentées à l'ensemble de l'équipe-école par le directeur et la chercheuse responsable. Déjà, des préoccupations sont soulevées quant à la pertinence et à la faisabilité du projet dans le contexte actuel d'urgences incessantes. On doute plus spécifiquement des possibilités d'implication réelle de la part du personnel et des parents, doute ayant guidé le choix des premières actions concrètes. Durant toute la première année, le rôle et les activités du Coco restent nébuleux pour l'ensemble de l'équipe-école, malgré la fréquence des mises au point et les tentatives pour diffuser l'information. Cette situation n'est certes pas étrangère au fait que même les représentants du personnel au Coco comprennent mal la démarche en cours et ne peuvent donc assurer pleinement leur rôle de liaison.

¹ Il semblerait pourtant que, selon la convention, la commission scolaire n'est pas tenue d'accepter les désistements représentant plus de 20% des enseignants d'une école.

Constats

Le développement et l'implantation d'une telle démarche ne peuvent prendre un sens, pour les gens du milieu, qu'après une observation graduelle de leurs effets. En attendant, les autres partenaires doivent rester à l'écoute de leurs besoins. Les chercheurs, en particulier, doivent accepter d'être d'abord perçus comme des intrus, possédant un pouvoir certes diffus mais trop important. Il faut également prendre le temps de réexpliquer souvent les objectifs à moyens termes.

Soutien concret à l'équipe-école

Pour faciliter l'implication active du personnel, le Coko décide de lui offrir parallèlement un soutien concret et immédiat, dans la mesure de ses moyens. Selon les représentants de l'école, l'un des besoins prioritaires est de mieux connaître les quartiers d'origine de la nouvelle clientèle afin de référer au besoin certains jeunes à des ressources locales. Un assistant de recherche est donc embauché pour tracer un tel bilan géographique et recueillir des informations sur les ressources disponibles. Ce bilan révèle que la clientèle de l'école provient de plus de vingt territoires de CLSC différents (voir annexe A). En second lieu, à la demande de l'équipe-école, une initiation à l'apprentissage coopératif est organisée lors d'une journée pédagogique en février 1997¹. On sollicite à cet effet une spécialiste de cette approche et on défraye la formation. L'approche suscite un tel intérêt chez le personnel de l'école, qu'une demande est aussitôt acheminée à la direction en vue de son implantation, dès l'année suivante. L'apprentissage coopératif cadrant tout à fait avec les orientations du projet en cours, on intègre ce volet aux changements à venir. Il faut noter que ni les élèves ni les parents ne peuvent être consultés dans cette décision. En effet, les mécanismes de consultation auprès de ces groupes ne sont pas encore en place tandis que des contraintes administratives obligent les directions d'école à planifier, dès le printemps, les structures qui seront en place l'année suivante.

Constats

La démarche participative doit s'adapter au fait que chaque organisme partenaire possède un fonctionnement administratif qui lui est propre. S'il faut viser toujours un consensus des partenaires concernés, certaines décisions ne peuvent être différées. Il convient alors de rallier les autres partenaires, le plus tôt possible, aux changements prévus.

Café Place-aux-Parents

La participation des parents n'est habituellement jamais facile dans les écoles secondaires mais elle représente ici un défi particulier. En effet, les parents de jeunes en difficultés de comportement vivent fréquemment eux-mêmes de nombreux problèmes personnels. De plus, ceux de l'école Espace-Jeunesse habitent souvent des quartiers éloignés, ce qui limite encore leur disponibilité. Enfin, aucun comité de parents n'ayant jamais existé ici, il n'y a pas de tradition de participation de leur part. Pour stimuler cette participation, on décide d'offrir d'abord aux parents un lieu de rencontre, à l'intérieur des murs de l'école, où

¹ Il s'agit d'une méthode d'enseignement faisant appel à la coopération mutuelle des élèves, regroupés en petites équipes hétérogènes. L'enseignant organise les contenus pédagogiques habituels de façon à ce que la participation de tous soit nécessaire pour compléter la tâche scolaire (Doyon, 1991).

ils pourront échanger leurs expériences et s'entraider. Un animateur extérieur est recruté, parmi les cadres en disponibilité dans les CJM, afin d'aider les parents à distinguer ces rencontres des rencontres scolaires habituelles.

Constats

Les parents des élèves fréquentant ce type d'école ne semblent pas prêts à s'impliquer activement dans les décisions de l'école. Plusieurs éprouvent des difficultés à prendre même des décisions personnelles. Il faut tenter de les rejoindre et de les soutenir dans leurs propres besoins, avant de viser une intégration graduelle aux processus de décision.

Le café Place-aux-Parents est mis sur pied en février 1997 et depuis tient ses rencontres à toutes les trois semaines. La fréquence, le moment des rencontres et leur contenu informel sont déterminés par les premiers participants. À chaque fois une collation est offerte gratuitement. Après quelques rencontres et avec l'accord des participants, le directeur se joint au groupe. On recrute d'abord les parents par voie postale, au nom de l'animateur puis des premiers participants. On compte également sur les informations diffusées aux parents lors des contacts individuels avec le directeur ou des rencontres scolaires régulières. Pendant toute l'année, la faible participation des parents au café occupe une place centrale dans les préoccupations du Coco. Aux premières stratégies de recrutement, on ajoute bientôt les invitations directes par les conseillants¹, sans effet apparent sur la participation des parents. Trois ou quatre parents participent néanmoins régulièrement aux rencontres du café, mais refusent de s'impliquer plus avant dans la démarche générale qui est en cours. Ces parents deviennent quand même un peu plus actifs, au fil de leurs rencontres, dans le recrutement des autres parents. Ainsi, ils accompagnent l'animateur pour promouvoir le café lors des rencontres scolaires régulières. Ils préparent à cet effet un dépliant d'information, mis en page et produit par un assistant de recherche. Enfin, en mai 1997, ils conçoivent un sondage pour vérifier l'intérêt et connaître les thèmes à aborder lors des prochaines rencontres. Lors de ce sondage, au moins vingt parents demandent d'être invités à la rencontre de septembre prochain et laissent à cet effet leurs coordonnées téléphoniques. Cet intérêt apparent justifie la continuité des efforts pour l'an prochain. On sait toutefois que le grand roulement de la clientèle propre aux écoles pour jeunes en difficulté de comportement² risque de limiter le nombre de participants parmi les parents s'étant dit intéressés.

¹ Enseignant ou éducateur assigné à chaque élève et ayant donc plus de probabilités d'avoir déjà développé un lien de confiance avec les parents.

² À titre indicatif, 22 % des jeunes inscrits à l'école en septembre 1997 ont décroché pendant l'année, 18 % ont réintégré les milieux scolaires réguliers, 14 % ont été pris en charge par un centre de réadaptation, 8 % ont quitté l'école pour fréquenter une autre école spéciale, 7% ont déménagé avec leur famille à une adresse inconnue et 22% sont toujours présents à l'école en juin 1998.

Constats

Le grand roulement des élèves dans les écoles pour jeunes en difficulté constitue une entrave de plus à la participation des parents. Ce roulement étant inévitable compte tenu du mandat même de l'école, il faut ajuster nos attentes, viser un nombre plus restreint et moins stable de parents participants, et adopter une formule tenant compte de cette réalité.

Enquête sur le climat scolaire régnant à l'école

Pour l'instant, il semble donc difficile d'impliquer les parents dans l'identification des problèmes et des solutions à implanter. D'autre part, l'intensité des problèmes de comportement démontrés par les élèves et le climat plutôt négatif qui règne dans leurs relations avec les adultes de l'école ne favorisent pas leur participation directe dans les décisions en cours. Il devient alors essentiel de vérifier, par une enquête, leurs perceptions du climat et des problèmes de l'école. Une telle enquête peut aussi servir de base à une éventuelle mesure des impacts du projet. En novembre 1996, avec l'aide de la chercheuse, les membres du Coco planifient cette enquête, choisissent les instruments et déterminent les procédures de passation les plus adéquates dans le contexte actuel. On choisit ainsi la période de février/mars, habituellement plus calme, et on convient qu'une seule prise de mesure n'est possible chaque année. Enfin, pour optimiser la participation des jeunes, on opte pour un sondage anonyme qui ne permettra donc pas d'évaluer individuellement l'an prochain les changements de perceptions.

Constats

Les procédures d'évaluation doivent également s'ajuster à la réalité de l'école. Le grand roulement mensuel des élèves, l'absentéisme élevé, le climat de crises constantes, le degré de surcharge du personnel ne permettent pas le respect des procédures habituellement requises pour répondre aux critères scientifiques. La démarche elle-même, en évolution constante, limite les possibilités de validité interne des données au profit de la validité écologique.

Les résultats de cette enquête, discutés au Coco, ne révèlent pas de surprises quant aux problèmes actuels de l'école (voir résumé en annexe B). On observe toutefois que les perceptions des jeunes ne sont pas si éloignées de celles des adultes de l'école. Ces résultats sont présentés par la chercheuse à l'ensemble du personnel, de même qu'aux parents lors d'une rencontre de remise de bulletin. On en discute également à la rencontre suivante du café Place-aux-Parents. Enfin, une assistante de recherche est embauchée et formée pour présenter ces résultats dans chaque classe mais cette activité est annulée à cause d'une recrudescence de l'absentéisme et des problèmes de comportements chez les élèves présents.

Évaluation du déroulement

Une évaluation continue de la démarche et des activités est prévue à l'ordre du jour de chacune des rencontres du Coco, afin de permettre, au besoin, les ajustements nécessaires. Outre les procès-verbaux de ces réunions, d'autres mécanismes sont prévus pour assurer le suivi du déroulement de la démarche. Ainsi, on demande à l'animateur d'effectuer un bilan après chaque rencontre du café Place-aux-Parents. La conseillère partenariat-réseau et la chercheuse tiennent également un journal de toutes les activités qu'elles effectuent. Mais une telle démarche ne peut être exigée de tous les intervenants de l'école et, pour pallier

partiellement à ce problème, un casier est mis à la disposition de la chercheuse, au secrétariat de l'école, pour recevoir toutes les informations écrites qui y circulent. Jusqu'à la fin de l'année scolaire, la chercheuse se charge de colliger l'ensemble des informations relatives au projet, mais également celles qui concernent les autres activités pouvant se dérouler à l'école (ex : organisation d'une semaine pour la paix).

2^e année d'implantation. De septembre 1997 à août 1998

Contexte d'implantation : découragement et panique

1) La clientèle : Le pourcentage de garçons s'accroît, passant à 70%. La clientèle provient toujours de quartiers diversifiés et économiquement défavorisés. Les membres du personnel constatent toutefois que la clientèle s'alourdit. De fait, plusieurs jeunes référés par la CSDM s'avèrent également clients des CJM résidant en milieu naturel, ce qui complique certaines procédures administratives.

2) Le personnel : Les 2/3 des enseignants se sont désistés en juin dernier. Ils sont remplacés par de jeunes enseignants en probation, inexpérimentés et mal formés à la clientèle. Ils savent toutefois que l'apprentissage coopératif doit bientôt être implanté à l'école. La secrétaire et le concierge sont aussi remplacés en début d'année.

3) La direction : Pour la seconde année de suite, un nouveau directeur entre en fonction à l'école. Pour les anciens, élèves, parents ou membres du personnel, cela représente encore une fois un nouveau style de leadership et de gestion auquel il faut s'ajuster.

4) L'organisation scolaire : L'élaboration à l'avance des plans de services individualisés reste difficile à cause du grand roulement des élèves. On commence aussi à ressentir l'absence d'un projet éducatif clairement défini. Devant les urgences sans cesse renouvelées, chacun intervient de son mieux mais à sa façon. Les interventions à caractère psychosocial prennent le pas sur la pédagogie. Si les rumeurs de coupures de postes par les CJM se sont calmées, d'autres rumeurs circulent sur une possible fermeture de l'école par la CSDM.

5) Lieux physiques : Le nouveau directeur conclut une entente avec un organisme du quartier et les jeunes ont maintenant accès à un gymnase extérieur. Il faut toutefois compter environ 45 minutes pour s'y rendre et en revenir en autobus.

Dans la seconde année, des changements plus concrets sont amorcés dans l'organisation scolaire, tant au plan de l'approche pédagogique et du modèle de gestion de classe, que dans le fonctionnement administratif. Dans l'ensemble, on peut parler de la naissance d'une culture de la coopération à l'école.

Comité de coordination

Le Coco continue de se réunir mensuellement durant les heures de classe. Chaque fois, la chercheuse propose un ordre du jour, après consultation de quelques personnes. Elle continue également d'animer les rencontres et d'en produire les procès-verbaux. Toutefois, une assistante de recherche régulière est bientôt embauchée pour l'aider dans ces tâches et chacun participe maintenant, à tour de rôle, à la prise de notes. Parmi les participants actuels, seules la chercheuse et la conseillère partenariat-réseau sont impliquées depuis le début et connaissent l'histoire du projet. En outre, seulement trois autres personnes ont participé à quelques rencontres l'an dernier (le directeur, une enseignante et l'animateur du groupe de parents). S'y

joignent cette année une seconde enseignante, une nouvelle éducatrice remplaçant la première en congé de maladie, le nouveau chef des services scolaires récemment nommé par les CJM, de même que deux stagiaires de doctorat en psychologie de l'éducation. Toutefois, contrairement à l'an dernier, ce nouveau Coco reste relativement stable en cours d'année (voir détails en annexe C).

Constat

Il apparaît maintenant clair que l'absence de stabilité des représentants du Coco affecte négativement le processus en cours, avant tout parce qu'elle nuit à la transmission de l'histoire, de la confiance, de la culture et du langage commun qui s'étaient peu à peu développés entre les partenaires.

Comme les changements dans la composition du Coco, l'ampleur du changement dans le personnel enseignant de l'école nécessite une nouvelle phase d'intéressement et de mobilisation des acteurs. La chercheuse doit expliquer à nouveau les objectifs, les orientations et la démarche, de même que les principales activités amorcées jusqu'ici. Elle doit en outre répondre à nouveau et de la même façon aux préoccupations déjà soulevées l'an dernier sur la pertinence et la faisabilité du projet. Les partenaires extérieurs sont de nouveau perçus comme des intrus plutôt que comme des personnes aidantes.

Constats

Le manque de stabilité du personnel de l'école et le manque d'expérience des nouveaux arrivants ont un effet aussi démobilisateur que celui déjà observé au Coco. Le modèle en développement, qui commençait à prendre un sens, redevient incompréhensible pour les nouveaux arrivants. En outre, un tel changement entraîne un défi additionnel, celui de tenir compte des points de vue des nouveaux acteurs tout en préservant les acquis.

Mécanismes d'information continue

L'expérience récente met en lumière la nécessité de prévoir des mécanismes plus efficaces pour diffuser les informations relatives au projet et en assurer la transmission en cas d'un nouveau roulement massif du personnel. À cet effet, la chercheuse participe à toutes les journées pédagogiques durant lesquelles un temps est prévu pour résumer les derniers développements du projet. De plus, on avise à l'avance l'ensemble du personnel de toutes les rencontres du Coco et on commence à en diffuser largement les procès-verbaux. Enfin, la chercheuse et l'assistante de recherche commencent à produire un bulletin de liaison (le *Super Clic*) diffusé mensuellement au personnel de l'école, aux élèves, aux parents et aux organismes partenaires.

Constats

Idéalement, les représentants de l'école au Coco devraient être des leaders connus et reconnus par leurs pairs, connaissant bien le projet depuis le début, et capables non seulement d'informer leurs pairs mais de porter le projet auprès d'eux. Même dans ce cas idéal, la diffusion régulière d'information sous forme écrite reste essentielle.

Soutien concret à l'équipe-école

Pour soutenir davantage le personnel de l'école dans le processus de changement, trois actions sont encore effectuées. D'une part, un nouveau bilan de la répartition géographique des quartiers d'origine des élèves est tracé par un assistant de recherche. On y observe la même diversité que l'an dernier (voir annexe A). En second lieu, un centre de documentation est organisé et mis à la disposition de tous ; il réunit des textes sur l'apprentissage coopératif et les conseils de gestion, mais également sur tout ce qui touche la pédagogie nouvelle et les élèves ayant des difficultés de comportement. Enfin, à titre exploratoire et à la demande de l'équipe, quelques représentants des enseignants et des éducateurs sont formés en novembre 1997 au programme de médiation des conflits par les pairs *Vers le Pacifique* élaboré par le CIRCM. Selon les participants, plusieurs éléments inclus dans ce programme pourraient être compatibles avec les changements déjà amorcés et les compléter avantageusement. Aussi, des démarches sont amorcées en fin d'année pour adapter le programme à la clientèle, l'intégrer l'an prochain au projet en cours, obtenir à cette fin le soutien régulier d'une personne-ressource et le financer. Suivant cette entente, une collaboration est assurée avec cet organisme jusqu'en juin 2000.

Café Place-aux-Parents

Les rencontres du café continuent suivant une fréquence et une formule semblables, avec la participation de l'animateur, du directeur et de l'une des stagiaires. Le petit noyau de parents réguliers est toujours présent et continue de s'impliquer dans le recrutement des autres parents, lors des rencontres scolaires habituelles. À leur demande, un nouveau sondage d'intérêt est effectué par une assistante de recherche, cette fois par voie téléphonique et au début de l'automne. En effet, plusieurs élèves ont quitté l'école depuis le dernier sondage, ce qui invalide la liste de parents s'étant dits intéressés. À nouveau, 29 parents expriment le désir de participer et d'être directement convoqués aux rencontres du café. Ils reçoivent bientôt des invitations écrites personnalisées. Malgré tout, la participation des parents demeure très faible et on s'interroge à nouveau, au Coco, sur les procédures de recrutement. Ainsi, on met en lumière le fait que les conseillants soient souvent mal à l'aise d'informer les parents de ces rencontres, parce qu'ils entrent surtout en contact avec eux pour leur parler des comportements négatifs de leur enfant. On continue toutefois de miser sur la multiplicité des mécanismes d'information aux parents (contacts avec les conseillants ou le directeur, invitations écrites personnalisées ou non, information par l'entremise de quelques jeunes, insertion de mémos dans le Super Clic, etc.). On discute toutefois d'un éventuel changement de la formule pour inclure de petites formations sur des thèmes choisis par les répondants au dernier sondage. Les participants actuels préférant toutefois la formule habituelle, on pense surtout à combiner les deux approches.

Constats

Il faut chercher de nouveaux moyens adaptés (et pas nécessairement habituels) pour intéresser et mobiliser les parents. L'une des pistes possibles est de favoriser les contacts positifs réguliers (i.e. lorsque tout va bien pour l'élève) entre le conseiller et le parent. Une telle procédure exige toutefois énormément de temps et paraît difficile dans un contexte d'urgences incessantes.

Mobilisation d'un noyau actif d'élèves

Une tentative est faite, en octobre 1997, pour impliquer directement des élèves dans les décisions en cours. Lors d'une première rencontre organisée pendant les heures de cours, la chercheuse et l'une des stagiaires rencontrent cinq élèves représentatifs de chaque foyer de l'école. Ces élèves sont identifiés par leur enseignant titulaire comme étant plus susceptibles de s'intéresser à la démarche et de fonctionner dans un tel groupe. Lors de cette rencontre, les trois élèves plus âgés s'expriment avec enthousiasme et se disent intéressés à participer au choix des solutions à implanter à l'école. Les plus jeunes expriment un accord plus passif. Toutefois, dès la seconde rencontre organisée la semaine suivante, quatre des cinq représentants refusent de continuer, alléguant que les changements attendus ne surviennent pas assez vite. Devant cette situation, les titulaires de classe se concertent et envoient cinq nouveaux représentants. Après cette expérience, les membres du Coco réajustent leurs attentes de participation immédiate des élèves. On opte plutôt pour les activités en classe et la prochaine enquête sur le climat scolaire pour obtenir les points de vue des élèves.

Constats

Le besoin de gratification concrète et rapide est bien connu chez les jeunes ayant des difficultés de comportement, de même que leurs problèmes à entrer en relation. Dans ce contexte la formation d'un nouveau groupe, surtout un groupe de discussion ou de réflexion, paraît irréaliste. Il vaut mieux miser d'abord sur les groupes déjà existants, soit les classes, pour obtenir leur implication.

Modification de la formule pédagogique

La décision d'implanter l'apprentissage coopératif dans les classes date de l'an dernier. Dès septembre, on intègre la spécialiste en apprentissage coopératif à l'école, sur une base partielle mais stable. Son rôle à l'école est multiple : organiser une formation en profondeur sur la question, offrir des formations d'appoints aux nouveaux arrivants, aider les enseignants à traduire les exercices prévus à leur programme en exercices coopératifs et les soutenir lors de rencontres régulières, préparer elle-même une banque d'activités en coopération à faire en classe, colliger régulièrement les écrits sur la question et les mettre à la disponibilité de l'ensemble du personnel au nouveau centre de documentation. Dans l'ensemble de ces tâches, elle est secondée par les deux stagiaires en psychologie. Cette spécialiste s'implique également au Coco et tient un journal de toutes les activités auxquelles elle participe, pour faciliter le travail de suivi de la chercheuse. Enfin, elle rédige bientôt une petite chronique mensuelle dans le *Super Clic* et s'implique directement dans toutes les activités de renforcement de la cohésion de l'équipe-école. Pour faciliter les rencontres régulières entre cette personne et chacun des enseignants, des remplacements rotatifs sont organisés et défrayés par le projet.

Même si tous les enseignants de l'école ont soit participé à la décision d'implanter cette approche, soit accepté leur poste en connaissant cette prochaine implantation, il apparaît rapidement que tous n'ont pas la même curiosité ni la même motivation à changer leur pratique. Tous n'ont pas non plus la même formation ni la même expérience des approches pédagogiques non traditionnelles. On décide donc de promouvoir une implication graduelle dans chaque classe tout en favorisant, dans un premier temps, un accompagnement plus étroit des enseignants les plus intéressés. Ainsi, tous les enseignants savent qu'ils doivent modifier leur approche mais se sentent mieux respectés dans leur rythme de changement. Les exercices coopératifs effectués durant cette première année d'implantation ont finalement touché toutes les classes, même s'ils ont été surtout concentrés dans les foyers 100 et 200.

Constats

L'implantation de l'apprentissage coopératif dans les classes ne peut être que graduelle puisqu'elle nécessite un long travail de traduction des exercices prévus aux différents programmes. Pour une telle implantation, la formation adéquate des enseignants est une condition essentielle mais insuffisante. Un accompagnement régulier par une personne expérimentée dans la nouvelle approche est également nécessaire. Dans tous les cas, il est irréaliste de croire que chaque enseignant pourra modifier sa pratique au même rythme et avec la même intensité. Il vaut mieux travailler plus étroitement avec les plus motivés, en comptant sur l'effet d'entraînement pour généraliser ensuite le changement.

Modification des modes de gestion de conflits

Le niveau de conflits entre les élèves, et entre les élèves et les adultes de l'école, atteint son point maximal à l'automne 1997. Dans les classes, toute forme d'enseignement devient ardue, quelle que soit l'approche utilisée. Mais l'apprentissage coopératif est particulièrement difficile, le travail en équipe augmentant par définition les occasions pour les jeunes d'entrer en conflits. Parce que l'on croit de plus en plus, malgré tout, à la nécessité de développer les habiletés sociales de la clientèle de l'école, on maintient les tentatives d'implantation de l'apprentissage coopératif en classe. On commence toutefois à modifier les modalités habituelles de gestion des conflits en classe, pour y joindre les conseils de coopération¹. Suivant cette approche, les élèves de chaque classe sont invités à noter leurs insatisfactions quotidiennes mais aussi leurs projets sur un tableau commun. À la fin de la semaine, lors du conseil de coopération, ils doivent identifier un problème, en discuter ensemble et choisir des solutions. De même, un projet commun est choisi et discuté, et des moyens d'actions pour le concrétiser sont identifiés. De son côté, l'enseignant facilite les échanges, rappelle aux jeunes les règles de discussion et, au besoin, suggère des thèmes à aborder.

Pour aider l'implantation de ces conseils, une formation est donnée à tous les enseignants et à tous les éducateurs de l'école par la spécialiste en coopération. Un soutien continu est également offert par cette personne, conjointement avec l'éducatrice CJM agissant à titre de conseillère clinique et les deux stagiaires. Encore une fois, dans un premier temps, on respecte le plus possible le rythme de changement des enseignants et des éducateurs mais cette procédure ne semble pas limiter l'implantation générale des conseils

¹ Alors que l'apprentissage coopératif vise l'enseignement du programme scolaire, le conseil de coopération vise plutôt la gestion des conflits et le développement d'habiletés à faire des consensus.

de coopération en classe, la plupart des enseignants jugeant le besoin prioritaire. Jusqu'à maintenant, l'approche semble plaire à plusieurs élèves, surtout les plus âgés. Elle plaît également aux enseignants qui n'ont plus constamment à s'impliquer personnellement et à trancher dans les conflits entre leurs élèves.

Constats

Quand toute forme d'enseignement devient difficile à cause des conflits entre les élèves, les conseils de coopération sont un moyen judicieux de développer l'esprit coopératif entre les élèves. En ce sens, ils complètent très bien les efforts pour implanter l'apprentissage coopératif. Comme pour l'apprentissage coopératif, leur implantation exige non seulement une formation adéquate, mais un accompagnement suivi par une personne expérimentée. Certains conflits dont l'intensité est très élevée sont cependant difficiles à solutionner par le groupe d'élèves. Les conseils de coopération ne peuvent donc en aucun cas remplacer le travail habituel et plus individuel des éducateurs.

Renforcement de la cohésion interne de l'équipe-école

Plusieurs récriminations sont adressées à la chercheuse, en l'absence du directeur, lors d'une rencontre de l'ensemble du personnel à l'automne 1997. On lui reproche d'abord de s'être introduite à l'école depuis maintenant plus d'un an, d'avoir vérifié quels sont les problèmes perçus et de n'y avoir toujours pas trouvé de solution. C'est l'occasion pour la chercheuse d'expliquer à nouveau le sens de la démarche et la nécessité qu'ils soient eux-mêmes partie prenante des solutions. Elle explique également le rôle du Coco, en particulier de leurs représentants enseignants et éducateurs, et les invite à leur transmettre leurs idées de solutions et leurs besoins de soutien concrets immédiats. Plusieurs membres de l'équipe-école formulent aussi des reproches quant à l'organisation et au fonctionnement de l'école. Sont soulevés alors le manque d'expérience et de formation adéquate des nouveaux enseignants face à la clientèle, leur niveau élevé d'épuisement et de doutes quant à leurs capacités de continuer, leur manque de temps pour discuter ensemble des problèmes vécus avec certains jeunes particuliers, le manque de cohésion des interventions effectuées de part et d'autre dans l'école, l'absence d'un projet éducatif clair et bien défini, la nécessité de revoir les procédures d'admission et les politiques de retraits de classe, le besoin de renforcer la confiance et la communication avec la nouvelle direction et, enfin, les pressions additionnelles que représentent les changements générés par le projet.

Devant une telle charge émotive, la chercheuse prend le temps de bien écouter. Elle invite ensuite l'équipe à parler de ces problèmes directement avec le directeur, dès son retour à la table. À la suite de cet événement, plusieurs activités sont enclenchées dans le but de faciliter le travail de l'équipe, de renforcer la cohésion et d'uniformiser les interventions. Parmi ces activités on peut citer la révision des procédures d'admission, la révision des procédures de retenues et de suspension de classe, la mise sur pied de comités cliniques, la création d'un programme spécial pour les jeunes présentant des difficultés plus marquées, l'instauration de rencontres modulaires hebdomadaires, l'intégration de la spécialiste en coopération aux rencontres de l'équipe et aux rencontres modulaires, la formation d'un comité spécial (enseignants, éducateurs, directeur) pour redéfinir formellement le projet éducatif de l'école dans une optique de coopération.

Recherche et création d'alliances avec de nouveaux partenaires

Des ententes de collaboration sont amorcées cette année avec de nouveaux partenaires. En premier lieu, une entente est prise avec le directeur du CIRCM, devant l'intérêt suscité par le programme de médiation *Vers le Pacifique*. De son côté, celui-ci se montre intéressé à adapter son programme à la clientèle des jeunes ayant des difficultés de comportement, en collaboration avec l'école Espace-Jeunesse. L'entente prévoit pour l'an prochain l'adaptation du programme, la formation de l'ensemble du personnel de l'école, de même que la disponibilité d'une personne-ressource à temps partiel dans l'école. Des discussions sont aussi entreprises avec le CLSC du quartier en vue d'obtenir certains services à l'école. On obtient rapidement la collaboration d'une infirmière mais les discussions sont toujours en cours concernant l'implication d'une travailleuse sociale à l'école. En effet, le CLSC ayant un mandat de dispenser des services locaux (et recevant un budget en conséquence) hésite à desservir une clientèle provenant de territoires plus éloignés. Des démarches conjointes sont alors entreprises auprès de la régie régionale, mais ces démarches n'ayant toujours pas porté fruit, l'école ne peut toujours pas compter, à l'heure actuelle, sur les services d'une travailleuse sociale. Or, mis à part les jeunes référés par les CJM, plusieurs des élèves qui arrivent à l'école ne bénéficient du soutien d'aucun service social, malgré leur niveau élevé de besoin. Une autre collaboration s'amorce cette année avec la police de quartier. Une entente est prise à l'effet que toute demande d'aide provenant de l'école soit considérée comme urgente. Dans un second temps, les policiers du quartier acceptent de rencontrer les élèves de chaque classe et de répondre aux questions qu'ils ont préparées, le tout afin de favoriser un contact positif avec les élèves. Si cette activité a d'abord suscité une certaine méfiance de la part de plusieurs élèves, la plupart y ont participé et ont grandement apprécié la rencontre. Conformément au type de partenariat prôné depuis le début du projet, des représentants du CIRCM et du CLSC se sont également joints cette année au Coco. Une invitation semblable est prévue pour les policiers l'an prochain.

Constats

Le développement d'un tel projet nécessite l'inclusion, au fur et à mesure des besoins, des nouveaux partenaires concernés. Le travail de création de ces nouvelles alliances est généralement plus facile lorsqu'un partenariat stable est déjà en cours. Toutefois, les contraintes administratives peuvent compliquer l'inclusion de partenaires ayant un mandat de services locaux. Ainsi, à l'école Espace-Jeunesse, l'implication d'une travailleuse sociale est essentielle mais ne semble pas pouvoir se concrétiser pour l'instant.

Enquête sur le climat scolaire régnant à l'école

Comme l'an dernier, des mesures ont été prises auprès des élèves, des parents et du personnel de l'école en mars 1998. Contrairement à l'année précédente, on convient cette fois de procéder à des mesures non anonymes¹ de façon à pouvoir analyser l'évolution des perceptions de chaque individu l'an prochain, du moins celles des personnes qui fréquenteront toujours l'école. Pour optimiser également la validité des conclusions éventuelles sur les impacts du projet, une entente de collaboration est prise avec l'école secondaire Henri-Julien, qui accepte de participer à titre d'école de comparaison. Un portrait général du climat selon les différents groupes de répondants est ensuite diffusé au Coco, aux deux directions

¹ Les réponses exprimées par chaque jeune restent anonymes mais les questionnaires sont numérotés, ce qui permet à la chercheuse de suivre, dans le temps, l'évolution des perceptions individuelles.

d'école et aux gestionnaires extérieurs. Comme l'an dernier, les résultats sont également présentés par la chercheuse à l'ensemble du personnel des deux écoles, de même que lors de rencontres de parents (voir résumé des résultats en annexe B).

Évaluation du déroulement

L'évaluation continue fait toujours partie du programme des rencontres du Coco. Aux procédures de suivi déjà en place, s'ajoutent des journaux de bord détaillés tenus par la conseillère en apprentissage coopératif et par les deux stagiaires. La présence stable de l'assistante de recherche facilite grandement le travail d'analyse de ces données provenant de différentes sources.

Constats

L'analyse du déroulement d'un tel projet nécessite un suivi et une analyse continus que ne peuvent assumer les membres de l'équipe-école ou les autres partenaires impliqués. L'engagement d'une assistante de recherche à cette effet est un préalable essentiel.

Constats lors du bilan annuel du Coco

Le bilan collectif du Coco en juin 1998 permet d'établir que les personnes ayant un rôle clé à l'école, de même que les représentants au Coco, se sont maintenant approprié les orientations participatives et coopératives du projet. Chacun commence d'ailleurs à prendre une part plus active aux décisions. Le modèle en développement est également mieux connu de l'ensemble du personnel de l'école, mais reste perçu, dans le contexte des urgences qui perdurent, comme utopique et peu utile. Idéalement, les représentants de l'école au Coco devraient être des leaders naturels, capables non seulement d'informer leurs pairs, mais de porter le projet auprès d'eux. Même dans ce cas idéal, la diffusion régulière d'information sous forme écrite reste essentielle.

3^e année d'implantation. De septembre 1998 à août 1999

Contexte d'implantation : reprise de contrôle

1) La clientèle : Le roulement de la clientèle est toujours aussi élevé mais le pourcentage de garçons et la lourdeur des problématiques semblent temporairement stabilisés. La répartition géographique de cette clientèle sur le territoire de l'île est toujours aussi étendue.

2) Le personnel : Le roulement des enseignants est de 40%, soit deux fois moins important que l'an dernier. Les nouveaux enseignants sont toujours en probation, inexpérimentés et non formés à une clientèle ayant des problèmes de comportement.

3) La direction : L'ensemble du personnel s'est adapté au style de leadership du directeur. Celui-ci adopte maintenant une approche de gestion participative, où chaque groupe est consulté au moment de prendre une décision qui le concerne. Il devient un promoteur actif de la coopération, en pédagogie comme en gestion des conflits. Une directrice adjointe, qui s'intéresse aux nouvelles approches pédagogiques depuis plusieurs années, vient le seconder.

4) L'organisation scolaire : *Beaucoup de plans de services sont prêts à la rentrée. Les procédures d'admission ont été révisées. Les procédures de sorties et d'exclusion de classe ont été uniformisées. Le projet éducatif n'est pas encore rédigé mais la coopération y prend une place explicite. Les conseils de coopération sont mis à l'horaire de chaque classe.*

5) Localisation : *L'école a déménagé depuis juin dans un quartier plus central, dans un édifice incluant un gymnase. Plusieurs travaux de rénovation sont toutefois requis. Amorcés au moment de la rentrée scolaire, ces travaux ne se termineront qu'en mars 1999.*

La troisième année, plusieurs des changements déjà entrepris sont intensifiés et consolidés, tandis que de nouvelles activités commencent à s'implanter.

Comité de coordination

Plusieurs des personnes qui forment le Coco, en septembre 1998, y étaient déjà à la fin de l'année précédente. Plus précisément, tout le monde reste en poste à l'exception des deux stagiaires (qui ont terminé leur stage) et de la conseillère clinique en congé de maladie. Aux personnes présentes se joignent cette année la nouvelle directrice adjointe, la coordonnatrice du service enfance-famille du CLSC, une nouvelle stagiaire spécialiste de l'intégration des nouvelles technologies de l'information (TIC) en pédagogie, de même qu'une personne-ressource et un stagiaire du CIRCM. Se joindront également bientôt, à leur demande, le psychologue en place à l'école et le conseiller d'orientation. On commence maintenant à préparer ensemble le contenu des réunions, à prendre les notes et à animer les rencontres à tour de rôle. Tous les membres du Coco sont actifs dès les premières rencontres. Vers avril 1999, la conseillère partenariat-réseau quitte le Coco, tandis que la conseillère en apprentissage coopératif continue d'y assister mais quitte son poste partiel à l'école. L'appropriation de la démarche étant bien avancée, ces départs suscitent de la tristesse mais aucune désorganisation.

Constat

Lorsque l'appropriation de la démarche est enclenchée dans le milieu et que les changements sont en cours d'institutionnalisation, le départ de quelques personnes clés crée un sentiment de tristesse mais ne remet pas en question la survie du projet.

Mécanismes d'information continue

Dès le début de l'année scolaire, un « vernissage pédagogique » est organisé pour permettre au personnel de l'école de récapituler l'histoire du projet, les changements mis en place et ceux à venir. Au cours de cette activité, on utilise l'apprentissage coopératif, le personnel de l'école étant divisé en petites équipes hétérogènes (enseignants et éducateurs, anciens et nouveaux). De plus, un tableau géant est construit et installé dans la salle du personnel, qui illustre l'ensemble de la démarche depuis le début du projet. Par ailleurs, grâce au travail régulier de l'assistante de recherche, les liaisons entre les partenaires et la production du *Super Clic* sont plus faciles. Puisque plusieurs membres du personnel connaissent maintenant le projet, la présence de la chercheuse aux rencontres pédagogiques n'est plus jugée nécessaire. On continue toutefois d'informer les parents, lors des rencontres d'accueil et de remises de bulletin. Par ailleurs, comme la première année, un atelier est présenté aux intervenants CJM dans le cadre de leur journée d'échanges professionnels.

Soutien concret à l'équipe-école

Un nouveau bilan des quartiers d'origine de la clientèle est effectué en début d'année et mis à la disposition du personnel. Les documents réunis au centre de documentation sont mis à jour, et on y ajoute des écrits sur la pédagogie par projets et l'intégration des nouvelles technologies de l'information. La conseillère en apprentissage coopératif (maintenant en place trois jours par semaine plutôt que deux), la stagiaire et la directrice adjointe assurent l'accompagnement des enseignants et des éducateurs dans leur processus de changement pédagogique. Une activité est également organisée par la stagiaire, le lundi midi, pour permettre au personnel de l'école de découvrir des logiciels pédagogiques ou des sites Internet pouvant les aider dans leur travail. La participation du personnel à cette activité est cependant très décevante, ce qui dépend, selon les membres du Coco, du très grand nombre de comités existants à l'école (conflits d'horaires).

Constats

Lorsque l'ensemble du personnel est déjà impliqué activement dans un comité de travail, il arrive nécessairement un temps où les horaires de disponibilité sont saturés. Dans un tel contexte, un accompagnement individualisé et accessible au besoin peut être plus rentable que tous les efforts déployés en vue d'un soutien collectif.

Café Place-aux-Parents

Les quelques participants réguliers annoncent leur départ, leur enfant ayant récemment quitté l'école. Pour assurer la survie du groupe, on les invite à continuer d'assister aux rencontres à titre d'anciens parents, invitation que deux parents acceptent. Une nouvelle formule est à l'essai cette année, combinant les échanges informels et des mini-formations sur des thèmes choisis par des parents lors du dernier sondage. Une équipe composée de l'animateur du groupe, du directeur, de la conseillère en apprentissage coopératif, d'une enseignante, d'une éducatrice et de l'infirmière de l'école, prend en charge le contenu des formations destinées aux parents. Lors des rencontres, un service de gardiennage est offert gratuitement sur demande grâce à l'implication de certains élèves que la direction rémunère. Pour recruter de nouveaux parents, on renouvelle le kiosque d'information et la distribution de dépliants, dès la rencontre d'accueil habituelle. On compte toujours également sur les contacts personnalisés des conseillants, sur les lettres d'invitations qui sont personnalisées dans le cas des parents s'étant dits intéressés à participer. Devant la participation toujours décevante des parents, malgré le changement de formule, on organise en décembre 1998 un souper gratuit pour les parents et leurs enfants, en compagnie du personnel de l'école (voir activité en coopération décrite ci-dessous). Lors du dernier bilan du Coco, en juin 1999, on remet sérieusement en question la possibilité réelle d'une participation parentale aux décisions de gestion de cette école.

Modification de la formule pédagogique

Les différents foyers de l'école sont redivisés permettant la création d'un module axé sur l'apprentissage concret, de façon à mieux répondre aux besoins d'une partie de la clientèle. On valorise toujours l'apprentissage coopératif comme moyen privilégié d'améliorer les compétences scolaires et sociales des jeunes. Toutefois, on combine cette année à cette orientation l'approche de pédagogie par projets et l'intégration des nouvelles technologies de l'information (TIC). Ces deux nouvelles orientations pédagogiques sont

nettement compatibles avec l'apprentissage coopératif et permettent d'optimiser la motivation des élèves pour les apprentissages scolaires. D'une part, la pédagogie par projet implique l'organisation des apprentissages scolaires autour de petits projets concrets, souvent choisis par les jeunes en fonction de leurs intérêts, et susceptibles d'amener des résultats à court terme. D'autre part, le caractère attrayant des nouvelles technologies de l'information pour les adolescents actuels peut devenir un atout majeur pour favoriser leur motivation. À nouveau, des formations et un accompagnement d'appoint sont offerts au personnel de l'école par la directrice adjointe, la conseillère en apprentissage coopératif et la stagiaire travaillant sur les TIC. En outre, l'intégration des TIC en pédagogie nécessite la mise au point du matériel informatique (mise en réseau, achat de logiciel, etc.) et sa redistribution dans l'école. On abolit ainsi le local d'informatique pour redistribuer les appareils dans chaque classe, en vue d'optimiser les occasions de travailler en coopération dans chaque classe (les élèves de chaque classe devant se partager deux appareils, ils doivent nécessairement se répartir les tâches à tour de rôle).

À nouveau, on opte cependant pour une intégration graduelle des changements pédagogiques dans les classes, de façon à respecter les intérêts particuliers de chaque classe et le rythme de changement des enseignants. Néanmoins, des activités ont lieu dans chaque classe combinant les nouvelles orientations pédagogiques (voir liste complète en annexe C). Citons, à titre d'exemple, un projet visant la préparation des curriculum vitae pour faciliter l'intégration professionnelle des jeunes inscrits au module concret, l'organisation et la gestion d'un café étudiant, l'élaboration et la diffusion d'un livre de recettes, l'organisation d'une activité camping pour les foyers 700 et 800, une activité de jeu visant la connaissance et l'utilisation adéquate des ordinateurs dans les foyers 100 et 200, etc. Dans chacune de ces activités, les élèves sont appelés à travailler par petites équipes hétéroclites (apprentissage coopératif), à utiliser les ordinateurs (TIC) et à atteindre certains des objectifs de leur programme de français ou de mathématiques par le biais d'une activité plus concrète (pédagogie par projets).

Constats

La combinaison de l'apprentissage coopératif, de la pédagogie par projet et de l'intégration des TIC semble relativement gagnante avec la clientèle de l'école. En effet, la pédagogie par projets et l'intégration des TIC donnent un sens concret et une utilité immédiate aux apprentissages scolaires, ce qui augmente la motivation des élèves face aux apprentissages de base.

De nombreux projets ont également lieu, impliquant l'ensemble de l'école, qui contribuent à un certain décloisonnement de la pédagogie en classe par rapport aux activités parascolaires. Ainsi, en décembre 1998, la planification et l'organisation du souper spaghettis destiné aux parents impliquent la participation de l'ensemble du personnel et des élèves présents à l'école. Selon leur niveau, les classes de français participent à l'élaboration des cartons d'invitations personnalisés ou des menus, à leur mise en page sur traitement de texte ou à leur correction, tandis que d'autres classes assument la décoration de la classe et même le ménage de l'école. Le jour même, de nombreux élèves sont présents (même si l'activité a lieu en dehors des heures de classe) pour assurer un service d'accueil ou un service de gardiennage. Ce dernier service a si bien fonctionné qu'on décide de le maintenir, sur demandes, pendant toutes les rencontres du café Place-aux-Parents. Cette activité permet enfin à une vingtaine de parents d'être informés des orientations et des activités quotidiennes de l'école. Bien que la participation des parents au café continue d'être

très faible, le souper spaghettis est considéré comme une réussite, de par l'ampleur du travail coopératif qu'il a généré dans l'école. Une activité semblable a lieu à l'occasion de l'inauguration officielle des nouveaux locaux de l'école. Encore une fois, tout le personnel s'implique et l'ensemble des élèves travaille à ce projet, dans leur classe et lors d'activités parascolaires. Le soir même, une trentaine d'élèves sont présents et s'appliquent à différentes tâches. On peut observer ce soir-là la fierté, mais aussi la fatigue de la direction et du personnel. De leur côté, certains élèves plus âgés expriment leur sentiment d'appartenance à l'école et même leur tristesse à l'idée de la quitter bientôt.

Le journal étudiant est un troisième exemple d'activité orientée à la fois vers l'apprentissage coopératif, la pédagogie par projets et l'intégration de TIC et touchant les élèves bien au-delà des frontières de leur classe. Devant le succès du souper spaghettis, le Coco formule l'idée de demander aux élèves, par le biais de leur cours de français, de produire un bilan écrit pouvant être diffusé. Après consultation des enseignants et des élèves des cours de français, on décide de voir plus grand et d'élaborer un numéro de journal, plus complet. Avec l'aide de la stagiaire travaillant sur les TIC, de la ressource en apprentissage coopératif et des enseignants impliqués, les jeunes choisissent d'abord les chroniques à inclure dans ce journal et lui trouvent un nom (*L'Espace Jeunesse*). Tous les élèves sont ensuite invités à produire un texte (selon leur programme particulier en français, il s'agit d'une analyse de livre, d'une poésie, d'un conte, etc.) à soumettre au comité de rédaction, qui se compose d'élèves intéressés provenant de tous les foyers et de la stagiaire travaillant sur les TIC. Plusieurs indices suggèrent la grande motivation des élèves face à ce projet : certains sont restés à l'école après la classe pour travailler au comité de rédaction, d'autres sont restés de leur propre initiative pour préparer un texte à soumettre, les foyers 700 et 800 qui dénigraient le projet rédigent activement des articles pour le second numéro. Malgré leur besoin habituel de renforcement rapide, certains préfèrent différer la publication de leur article jusqu'au prochain numéro du journal afin qu'il paraisse intégralement. On accepte même une certaine censure, de la part du comité de rédaction, dans le contenu et le langage utilisé. Les élèves sont particulièrement fiers que leur journal soit diffusé dans certaines instances de la CSDM, à l'IRDS et à l'école Henri-Julien. Ils reçoivent d'ailleurs les félicitations officielles de la direction de cette école et des chercheurs de l'IRDS.

Bref plusieurs activités concrétisent cette année les nouvelles orientations pédagogiques. Cependant, celles-ci sont encore loin de constituer la formule pédagogique principale à l'école. Deux facteurs peuvent expliquer cette situation. D'une part, la traduction des exercices pédagogiques en exercices coopératifs ou l'élaboration de projets concrets pouvant répondre aux objectifs du programme scolaire exigent du temps, des évaluations et des réajustements fréquents. D'autre part, le matériel pédagogique traitant de ces approches est encore peu développé et relativement coûteux. Bref, en l'absence d'un budget spécial pour renouveler le matériel pédagogique disponible à l'école, il est normal que leur implantation soit très graduelle.

Constats

Le foisonnement des projets prenant place cette année à l'école et impliquant la participation des jeunes et du personnel dans une approche coopérative illustre bien le degré d'appropriation des changements en cours par le milieu. Contrairement aux années passées, ces projets naissent maintenant très souvent de l'initiative des élèves et du personnel de l'école non impliqués au Coco. Un des rôles essentiels de la direction dans ce modèle est de supporter les initiatives du milieu, en fonction des ressources disponibles. Mais l'absence de budget pouvant être alloué à un renouvellement en profondeur du matériel pédagogique à l'école, et compte tenu du temps requis pour traduire soi-même les exercices existants, il est normal que l'implantation des nouvelles formules pédagogiques soit très graduelle.

Modifications des modes de gestion de conflits

Les conseils de coopération sont maintenant intégrés à la grille horaire hebdomadaire de chaque foyer, mais les difficultés de comportements et les conflits entre jeunes dépassent souvent le cadre de leur classe. En conséquence, des démarches ont été effectuées au printemps dernier pour vérifier la pertinence du programme *Vers le Pacifique* (VLP) et l'implanter cette année à l'école. Encore une fois, ce programme cadre bien avec les orientations participatives et coopératives du projet. Il vise en effet à aider les adultes à gérer différemment les conflits entre les jeunes (par la médiation plutôt que par une prise de position pour l'un ou l'autre des élèves en conflit), à aider les jeunes eux-mêmes à régler pacifiquement leurs désaccords et, finalement, à devenir aussi des médiateurs efficaces lors des conflits entre leurs pairs. Comme pour les volets précédents, l'implantation de ce programme requiert d'abord une formation de l'ensemble du personnel à la médiation des conflits et un accompagnement suivi par des ressources expérimentées en place à l'école. De leur côté, dans le cadre de leur cours FPS, les jeunes sont formés à reconnaître les différentes formes de violence et à résoudre leurs conflits de façon pacifique. Pour aider les jeunes dans ces apprentissages, les titulaires de ces classes se voient offrir également une formation d'appoint en animation et se réunissent chaque semaine en comité pour planifier ou ajuster le contenu des cours. La démarche s'amorce assez bien mais on constate, en décembre 1998, que le programme doit également sortir des cours de FPS. Des affiches sont alors accrochées un peu partout dans l'école, pour rappeler aux élèves les contenus vus jusqu'ici dans leur cours. En outre, la seconde journée de formation du personnel, initialement prévue pour leur apprendre comment former des élèves médiateurs, est modifiée dans son contenu. On décide plutôt de revoir les techniques de médiation avec l'ensemble du personnel pour que chacun les utilise dans ses propres interventions lors de conflits entre élèves. En outre, on met sur pied une équipe de médiateurs, formée d'adultes volontaires, en tout temps disponible pour les élèves et les autres adultes de l'école. Un local de médiation est organisé, décoré par des élèves, et un horaire de roulement est planifié dans l'équipe de médiateurs. L'approche de médiation pour résoudre les conflits quotidiens, en classe ou à l'école, et le service de médiation connaissent un certain succès dans l'école. À ce jour, 15 médiations ont été effectuées par un membre de cette équipe (en plus de celles couramment effectuées par l'ensemble du personnel dans sa classe ou son local). De ce nombre, 13 ont conduit à la mise en place d'une solution satisfaisante pour les deux élèves impliqués.

Enquête sur le climat scolaire

Comme par le passé, une nouvelle enquête sur le climat scolaire est effectuée en mars de cette année (voir tableau résumé des résultats en annexe B). S'il est trop tôt pour parler des impacts réels du projet, plusieurs perceptions ont tendance à s'améliorer notamment en ce qui regarde les règles de l'école, le système de reconnaissance, le temps consacré à l'enseignement, le climat relationnel, le climat éducatif ou le sentiment d'appartenance. Contrairement aux années passées, la chercheuse n'a pas eu cette fois à rencontrer l'équipe-école pour discuter des résultats de cette nouvelle enquête. La direction et le personnel de l'école ont pris l'initiative de les regarder ensemble et de déterminer les ajustements devant être faits en conséquence.

Évaluation du déroulement

L'évaluation continue de la démarche et des activités reste à l'ordre du jour de toutes les rencontres du Coco, et les mêmes procédures sont utilisées pour connaître le déroulement des interventions se faisant couramment à l'école. Par ailleurs, un sondage est effectué auprès du personnel et des élèves par le CIRCM pour vérifier l'implantation de ce programme (voir annexe F). À la fin de l'année, des entrevues exploratoires sont aussi effectuées auprès de personnes clés impliquées plus ou moins directement dans le projet depuis un certain temps. Ces entrevues tentent de cerner d'une part le degré de connaissance du projet (date du début, principales composantes, objectifs) mais également les opinions quant à sa pertinence, ses avantages, ses désavantages et ses impacts perceptibles (voir résumé des réponses en annexe D).

Constats après trois ans

Quel que soit leur rôle dans l'école, les membres du personnel misent maintenant sur le développement de la participation des élèves et sur les activités en coopération, tant sur le plan pédagogique que sur le plan de la gestion des conflits. La plupart participent activement, en plus de leurs tâches habituelles, à au moins un comité. Les initiateurs extérieurs du projet prennent maintenant une place plus discrète au Coco et deviennent peu à peu de simples consultants. Ils ne sont plus perçus comme des intrus mais comme un soutien additionnel. Certains les considèrent même comme faisant partie du personnel de l'école. De leur côté, les représentants de l'école au Coco y sont de plus en plus actifs et apprécient maintenant leur rôle. Celui-ci est plutôt valorisé par l'ensemble du personnel et certains demandent eux-mêmes à y siéger parce qu'ils croient pouvoir y apporter quelque chose. Devant les nouvelles crises qui ne manquent pas de se produire, l'équipe se mobilise spontanément, forme un comité de travail, cherche des solutions, les applique et en évalue les résultats. Ainsi, un comité s'est formé récemment pour réviser les procédures de retrait de classe afin d'ajouter une composante réflexion chez les élèves. De même, les personnes-ressources de l'école, souvent présentes sur une base ponctuelle, ont formé leur propre comité pour discuter des moyens dont ils disposent afin de contribuer également à la démarche en cours.

Bien que la période de subvention pour le développement et l'analyse du déroulement de ce projet soit maintenant échu, le projet lui-même continue d'exister à l'école et d'évoluer, suivant les mêmes orientations fondamentales, au fur et à mesure des nouvelles réalités qui se présentent. Loin de se terminer, la démarche a d'autant plus de probabilités de survivre qu'elle correspond tout à fait aux orientations prévues dans la prochaine réforme du ministère de l'Éducation. En ce sens, l'école Espace-Jeunesse est devenue une école-pilote. Bien sûr, des adaptations doivent être faites dès septembre 1999 visant une intensification de la prise en charge du projet par le milieu lui-même. Mais tout en assurant un rôle peut-être moins direct, les autres partenaires ont avantage à continuer leur accompagnement pour la survie de la

démarche elle-même et sa généralisation éventuelle à d'autres milieux en besoin. Nous présenterons, en conclusion, quelques recommandations pour assurer la survie à plus long terme de ce projet.

Les prévisions pour l'année à venir

Contexte dans lequel prendra place la prochaine année

1) La clientèle : Le roulement de la clientèle s'annonce toujours élevé. Toutefois, dès juin de cette année, 98% des places-élèves disponibles sont comblées et la direction dispose même de listes d'attente. Des intervenants référants et même des parents appellent directement le directeur pour demander une place pour leur jeune.

2) Le personnel : Seulement deux enseignants (i.e. 15%) ont annoncé leur départ de l'école pour cette année. Les autres ont acquis une certaine expérience de la clientèle, de l'enseignement et des nouvelles pratiques pédagogiques et cliniques mises de l'avant à l'école. Toutefois, un vaste mouvement de revendications syndicales s'annonce à travers le Québec pour l'automne 1999, mouvement risquant d'affecter la participation des enseignants dans les divers comités de l'école.

3) La direction : Aucun changement n'est prévu.

4) L'organisation scolaire : La CSDM prévoit ouvrir deux classes additionnelles dès l'automne prochain. Les différents comités de travail prévus sont officiellement organisés suivant un organigramme (voir annexe E). La structure du Coco est maintenue, avec un rôle plus discret pour les partenaires extérieurs.

5) Localisation : On prévoit des projets d'aménagement extérieur en collaboration avec les élèves.

3^e PARTIE : PERCEPTIONS À L'ÉGARD DE LA DÉMARCHE

Il est encore trop tôt pour mesurer de façon objective les retombées positives de ce projet sur le climat général de l'école, et sur l'adaptation sociale et scolaire des jeunes qui la fréquentent. À cet effet, les mesures prises chaque année auprès des élèves, du personnel de l'école, de la direction et des parents seront bientôt analysées. Rappelons que ces mesures portent d'abord sur le climat et les problèmes de l'école, tels que perçus par les cohortes de répondants. Ces mesures de cohortes pourront être comparées dans le temps, de même qu'avec celles prises parallèlement à l'école secondaire Henri-Julien. Si quelques mesures plus individuelles sont également utilisées auprès des élèves (motivation scolaire, conduites sociales), il restera difficile de suivre l'amélioration des trajectoires individuelles, compte tenu du grand roulement des élèves.

Pour l'instant, nous analysons ici les perceptions de plusieurs personnes clés rencontrées en février 1999 dans le cadre d'une entrevue qualitative. Au total, 17 adultes représentant différentes catégories de personnes ont été interrogés : membres du personnel s'étant impliqués ou non au Coco, membres de la direction, représentants des partenaires externes au Coco, gestionnaires non impliqués directement, personne référant des jeunes à l'école à partir d'une école régulière. Les questions abordées dans ces entrevues couvrent notamment la pertinence du projet en regard de la clientèle, les avantages et les inconvénients d'une démarche participative, de même que les impacts observables du projet (voir détails sur les personnes rencontrées et réponses plus complètes en annexe D). D'autres indices plus objectifs sont aussi notés parmi les améliorations observables jusqu'ici.

Pertinence perçue du projet en regard de la clientèle

Quinze des 17 personnes rencontrées parmi le personnel de l'école, les participants au Coco ou les gestionnaires extérieurs semblent très positives quant à la pertinence du projet en regard de la clientèle de l'école. Dans leurs réponses, plusieurs membres du personnel de l'école réfèrent à des volets particuliers du projet, notamment la création d'un module concret, mais surtout le développement des habiletés sociales des élèves, par le biais des nouvelles formules pédagogiques ou de gestion des conflits. La pertinence de développer les habiletés sociales de ces jeunes repose, selon certains, sur une simple question de logique : c'est ce qu'il faut faire puisque c'est ce dont ils ont surtout besoin.

« ...Logiquement, s'ils n'ont pas d'habiletés sociales, il faut leur en donner. Mais c'est tellement difficile, ils sont à zéro... » (Enseignante 1, Q.8 : Pertinence du projet pour la clientèle).

« Oui, ils ont de gros besoins au niveau relationnel, pour entrer en relation, échanger avec l'autre, coopérer, se parler, apprendre à résoudre des conflits. Ils en sont à se donner des claques alors ils ont besoin de tout ce qu'on met en branle... Sauf que c'est exigeant de changer plein de choses. On veut innover mais on est dans l'urgence parce qu'ils bougent tout le temps, on n'a rien rôdé encore. » (Éducatrice 1, Q.8 : Pertinence du projet pour la clientèle).

« Oui car il faut que les jeunes apprennent à vivre ensemble, à gérer leurs situations ensemble. Trop souvent ils sont pris individuellement dans des situations, ils ne savent pas se comporter avec les autres jeunes... » (Personne-ressource 1, Q.8 : Pertinence du projet pour la clientèle).

« Oui, c'est important de miser sur la coopération et de développer des habiletés sociales. L'apprentissage coopératif et les TIC aident l'apprentissage mais ont aussi une portée sociale... » (Direction 1, Q.8 : Pertinence du projet pour la clientèle).

« ... Pour le volet socialisation, plusieurs sont antisociaux. Or, l'apprentissage coopératif c'est apprendre à se remettre en question par le biais de la gang... » (Direction 2, Q.8 : Pertinence du projet pour la clientèle).

Ce travail est toutefois loin d'être facile, ce qui transparaît bien dans les réponses des enseignants et des éducateurs de l'école. C'est peut-être pourquoi deux des personnes interrogées à l'école formulent des avis plus mitigés. Ainsi, une enseignante de l'école ne doute pas de la pertinence d'un tel travail auprès de la clientèle mais se demande s'il doit s'effectuer à l'école. De son côté, une éducatrice de l'école semble douter de la pertinence de la démarche, les jeunes de l'école nécessitant selon elle une intervention beaucoup plus rapide.

« Oui et non, ça ne peut pas leur nuire. Les habiletés sociales, ça touche directement nos jeunes mais que ça se fasse via l'école, je ne sais pas, c'est difficile... C'est difficile, pas parce que c'est pas pertinent, c'est la clientèle qui est difficile. » (Enseignante 3, Q.8 : Pertinence du projet pour la clientèle).

« Non. Au niveau de la coopération, ce n'est toujours pas en place parce que la clientèle change, il n'y a pas de stabilité, c'est pareil pour les enseignants. Ça donne des outils à certains enseignants mais ça prendrait quelque chose de plus vite. » (Éducatrice 2, Q.8 : Pertinence du projet pour la clientèle).

Par ailleurs, certaines personnes soulignent que la pertinence du projet s'explique aussi par la souplesse de la démarche elle-même. On réfère plus spécifiquement au développement continu du modèle en fonction des réalités changeantes du milieu : il ne peut être que pertinent puisqu'il s'est construit au fur et à mesure de la reconnaissance des besoins. On réfère aussi à la multiplicité des volets implantés, chaque changement étant susceptible d'atteindre certaines cibles.

« Oui, ça ne peut pas faire autrement car nous devons répondre aux besoins de la clientèle. Et le projet n'a pas été parachuté d'ailleurs, on essaie, on fait des tests, on se réajuste au fur et à mesure. » (Personne-ressource 1, Q.8 : Pertinence du projet pour la clientèle).

« Oui parce que c'est une clientèle tellement difficile qu'il n'y a pas de programme déjà fait qui correspondrait. Là tout le monde participe, choisit les actions à implanter et il y a une évaluation continue qui permet des ajustements constants. Sans cette souplesse, on n'aurait pas pu développer quelque chose dans cette école... » (Ressource externe 1, Q.8 : Pertinence du projet pour la clientèle).

« Oui, chaque chose va atteindre certaines cibles, la médiation va régler certaines choses, en ayant plein de petites choses... » (Personne-ressource 3, Q.8 : Pertinence du projet pour la clientèle).

Enfin, quelques-unes des personnes rencontrées, notamment des gestionnaires, appuient leur avis positif sur les résultats positifs perceptibles jusqu'ici (voir extraits dans la section *Indices perçus d'amélioration*).

Avantages et inconvénients perçus de la démarche participative

Les propos recueillis lors des mêmes entretiens permettent aussi de cerner quelques avantages et inconvénients associés à l'approche participative utilisée, qu'il s'agisse de la participation des acteurs de l'école ou des différents organismes partenaires. Ainsi, parmi les avantages attribués à ce type de démarche, on note qu'elle permet de développer l'implication et le sentiment d'appartenance des gens, qu'elle les responsabilise et les rend partie prenante des solutions choisies.

« Tu vas chercher des gens, par la participation tu les responsabilises. Ils ne sont pas responsables si tu ne les fais pas participer... » (Enseignante 1, Q.11 : Avantages de la démarche participative).

« Ce n'est pas l'adulte qui apporte tout, le jeune est obligé de s'impliquer dans son changement, dans son développement. » (Éducatrice 1, Q.11 : Avantages de la démarche participative).

« Tout ne doit pas être participatif dans le fonctionnement d'une école, mais en participant, tu es partie prenante... » (Personne-ressource 1, Q.12 : Avantages de la démarche participative).

« Plus on leur demande de participer, plus on leur demande leur avis, plus on les implique, plus le sentiment d'appartenance devient grand, plus c'est facilitant pour faire avancer les choses. » (Direction 1, Q.11 : Avantages de la démarche participative).

« Avec cette approche, les gens ont plus de pouvoir dans les changements... Ils ne sont pas seulement consommateurs d'un programme ou d'un service. » (Gestionnaire 3, Q.11 : Avantages de la démarche participative).

On souligne également que la démarche participative permet de limiter les risques d'erreurs dans les décisions.

« On est plusieurs à réfléchir alors on a moins de chances de faire des erreurs et quand on en fait, on est tout le monde pour les corriger... » (Direction 2, Q.11 : Avantages de la démarche participative).

« C'est une bonne approche, tu as les idées de tout le monde. Tu penses que ton idée est la meilleure mais tu entends les commentaires, ça t'amène à réfléchir plus. Plus t'as d'opinions, plus tu risques de ne pas te tromper et de t'aligner sur quelque chose qui a de l'allure. » (Enseignante 1, Q.11 : Avantages de la démarche participative).

Par ailleurs, la démarche participative dans le développement d'une innovation permet également un meilleur ajustement du modèle à la réalité du milieu.

« Ça permet la souplesse. Les réalités de tout le monde sont prises en compte, les gens se reconnaissent dans ce qui est mis sur pied et ils ont le goût de s'impliquer... » (Ressource externe 1, Q.11 : Avantages de la démarche participative).

« Tu créés un produit qui correspond tout à fait aux besoins du milieu. Tu y vas avec les moyens dont tu disposes. C'est très adapté » (Personne-ressource 1, Q.12 : Avantages de la démarche participative).

La démarche participative comporte toutefois certains inconvénients. Plusieurs répondants soulignent par exemple jusqu'à quel point cette démarche est exigeante pour le personnel scolaire. On lui reproche aussi d'être beaucoup plus longue et d'obliger les gens à faire des compromis. La démarche est également exigeante pour la direction de l'école qui reste finalement le principal responsable des décisions qui se prennent.

« C'est plus long, c'est plus facile d'être directif... » (Personne-ressource 2, Q.12 : Désavantages de la démarche participative).

« C'est coûteux en temps, en compromis, en énergie, en respect de l'autre. C'est plus facile d'être seul maître chez soi... » (Gestionnaire 4, Q.12 : Désavantages de la démarche participative).

« Tout le monde parle en même temps, ça prend un comité pour ramasser tout ça, pour coordonner toutes ces idées. Le désavantage, c'est que ça demande un comité de plus. » (Enseignante 3, Q.12 : Désavantages de la démarche participative).

« Dans notre système, la coresponsabilité n'existe pas, alors il faut établir une relation de confiance avec ton monde, connaître ton monde, parce que c'est toi qui reste responsable des décisions en bout de ligne. Mais c'est beaucoup le facteur temps, ça prend du temps. » (Direction 2, Q.12 : Désavantages de la démarche participative).

Un autre répondant souligne qu'une telle démarche nécessite aussi des animateurs compétents, capables de synthétiser et de traduire rapidement les réflexions communes.

« ... Il faut aussi que les personnes qui chapeautent soient à l'aise dans l'animation. Certains ne le sont pas, ça peut créer des conflits, des frustrations... » (Personne-ressource 2, Q.12 : Désavantages de la démarche participative).

Un autre inconvénient associé à la démarche participative dans le développement même du contenu du programme concerne les nombreuses insécurités qu'elle suscite. On explique par exemple que les gens sont souvent plus habitués à fonctionner suivant une recette simple et toute faite. Dans une démarche participative, l'insécurité est d'autant plus grande que l'on mesure souvent l'efficacité des pratiques en termes de rentabilité immédiate.

« Ça créé beaucoup d'insécurités. Les gens sont habitués de travailler avec un canevas, avec du tout cuit. Ici, les gens ne comprenaient pas le projet, c'était difficile même pour moi. On est dans un processus de changement, on n'a pas de balises, on est dans le changement sans certitude. » (Personne-ressource 1, Q.12 : Désavantages de la démarche participative).

« Dans un monde où on attend des résultats concrets, où la définition de l'efficacité est de produire le plus, le plus vite possible, c'est difficile à mener, c'est insécurisant... » (Ressource externe 1, Q.12 : Désavantages de la démarche participative).

« La complexité. C'est difficile de travailler avec la complexité, c'est insécurisant. Ce sont des processus complexes et ambigus et c'est très inconfortable. Il faut gérer l'incertitude. » (Gestionnaire 3, Q.12 : Désavantages de la démarche participative).

Enfin, certains des gestionnaires rencontrés notent qu'une telle démarche, si elle contribue à questionner les pratiques et les cultures institutionnelles, complexifie par contre la gestion des ressources humaines.

« Ça demande de la formation et à cause de ça, l'approche devient restrictive à un petit groupe. Un employé qui arrive demain matin dans la liste de rappel n'est pas dans la game. » (Gestionnaire 1, Q.12 : Désavantages de la démarche participative).

« Ça nous oblige à sélectionner des intervenants ayant le goût de travailler dans cette approche, avec les limites des conventions collectives. Ça nous oblige à nous remettre en question dans nos pratiques et nos structures organisationnelles. Avec le partenariat, il faut accepter de se laisser influencer à tous les paliers décisionnels, or ce n'est pas dans notre culture organisationnelle... » (Gestionnaire 4, Q.12 : Désavantages de la démarche participative).

Indices perçus d'amélioration dans le milieu

Les propos recueillis lors de ces entrevues, les constats effectués au Coco, de même que certains indices plus objectifs témoignent d'un certain nombre d'améliorations, perçues notamment dans l'organisation et le climat général de l'école, mais également chez les jeunes.

Au plan de la gestion et de l'organisation de l'école

Degré d'organisation au moment des rentrées scolaires

Le degré d'organisation de l'école, lors des rentrées scolaires, semble s'être graduellement amélioré. En effet, au moment de la rentrée scolaire 1996 (soit lors du changement de mandat de l'école) plusieurs inscriptions n'étaient pas comblées, obligeant la direction de l'école à chercher activement des élèves en besoin et entraînant inévitablement certains retards dans l'élaboration des plans de services individualisés. Le personnel de l'école devait s'adapter non seulement aux changements habituels (redistribution des tâches d'enseignement, nouveaux programmes, etc.) mais également au changement de direction (style de leadership) et de clientèle (augmentation de la violence externalisée, obligation de fonctionner avec des parents répondants, etc.). Par conséquent, la désorganisation générale était notable. En comparaison, à l'automne 1998, la plupart des places élèves sont déjà comblées, plusieurs plans de services sont prêts, et la direction possède même des listes d'attentes pour certaines classes. Les nouvelles procédures d'admission et de contrôle (retenues, suspensions) sont en place. La direction est stable et la plupart des enseignants possèdent au moins une année d'expérience avec la clientèle. En outre, en juin 1999, la direction prévoit une situation semblable pour l'automne prochain, malgré la décision de la CSDM d'ajouter deux classes dans cette école.

Diminution du roulement du personnel

Les deux tiers du personnel enseignant en place à l'automne 1996 ont annoncé leur départ en juin suivant. En comparaison, la proportion d'enseignants quittant l'école est passée à 33 % pour l'année 1997-1998 et à environ 16 % l'année suivante. L'ampleur de cette diminution dans le roulement du personnel est rapportée comme étant un effet observable du projet par plusieurs des personnes clés interrogées :

« Oui, l'an dernier on parlait de fermer l'école, il y avait plus de burn-out, de mouvement de personnel. La clientèle est toujours difficile mais les gens parlent moins de s'en aller... » (Personne-ressource 1, Q.9 : Changements apportés par le projet).

« Oui, quand on regarde le nombre de profs qui ont changé cette année, comparé à l'an dernier, ça suggère que ce milieu-là offre une qualité qui n'était pas là au départ » (Gestionnaire 3, Q.9 : Changements apportés par le projet).

« Oui, il y a moins d'enseignants qui veulent partir que par les années précédentes, ça veut dire qu'il y a quelque chose qui mobilise le monde, probablement les jeunes aussi » (Ressource externe 2, Q.8 : Pertinence du projet pour la clientèle).

Gestion participative de l'école

Le directeur utilise maintenant un mode de gestion et de prise de décision participatif. Il fait appel de façon constante à des enseignants, des éducateurs et des personnes-ressources pour planifier et prendre ses décisions. Ce changement est noté parmi les impacts probables du projet par certaines des personnes rencontrées en entrevue :

« Le style de gestion a changé, la direction a eu beaucoup d'ouverture à la gestion participative, ça devenait possible de changer dans le sens... Il y a eu de la souplesse. » (Ressource interne 1, Q.13 : Principaux impacts du projet).

« C'est au plan de la gestion que les changements sont les plus importants, c'était souhaité et attendu, des changements dans la compréhension. » (Gestionnaire 4, Q.9 : Changements apportés par le projet).

Au plan de l'implication

Implication active du personnel de l'école

Plusieurs indices montrent une participation plus fréquente et plus active du personnel de l'école lors des formations, des rencontres de personnel, des rencontres d'équipes matière ou de discussions de cas, ou dans les différents comités en place : de coordination, de médiateurs, d'élaboration du projet éducatif, etc. De plus, lorsque se présentent de nouvelles difficultés à l'école, des comités se forment spontanément pour y chercher des solutions. C'est le cas par exemple du comité sur le vécu du personnel, spontanément formé pour discuter des insatisfactions courantes des enseignants, ou du comité multidisciplinaire, formé des personnes-ressources de l'école désirant contribuer plus à la démarche en cours.

« L'école est plus organisée, les gens sont capables de faire face aux crises, ils se prennent en mains. » (Ressource externe 1, Q.9 : Changements apportés par le projet).

« Ça a amené le personnel à s'impliquer plus... » (Gestionnaire 2, Q.9 : Changements apportés par le projet).

Implication active des élèves à l'école

Plusieurs élèves ont eu l'occasion de s'impliquer davantage dans leurs propres apprentissages par le biais des nouvelles approches pédagogiques graduellement implantées. Ainsi, lors de l'enquête sur le climat scolaire de mars 1998, 26% des élèves répondants ont indiqué ne jamais avoir participé à un exercice d'apprentissage coopératif en classe, tandis que 32% l'ont fait une ou deux fois et 41% plus de deux fois. En mars 1999, la proportion d'élèves participants s'est accrue : 19,5% des répondants disent ne jamais avoir fait d'exercice coopératif en classe, 39% l'ont fait une fois ou deux et 42% plus de deux fois. Par ailleurs, la mise sur pied du café étudiant et du journal étudiant, la mise en place d'un service de garderie lors des rencontres de parents, la décoration par des jeunes du local de médiation sont autant de signes évidents d'une participation plus grande des élèves à l'école. Des intervenants de l'école parlent même de mettre bientôt sur pied un conseil étudiant. Mais c'est d'abord dans leur participation aux activités organisées plus largement à l'école que les élèves sont plus actifs. Le souper spaghettis et l'inauguration officielle des nouveaux locaux de l'école sont deux exemples d'activités ayant impliqué une participation massive de nombreux élèves, et ce, même en dehors des heures de classe.

« Oui, ça donne des résultats intéressants quand j'entends parler ces jeunes-là, comme à l'ouverture officielle. Au-delà du discours inaugural, les jeunes semblaient apprécier, et aussi les intervenants et la direction. Il y a eu une évolution... » (Gestionnaire 2, Q.8 : Pertinence du projet pour la clientèle).

Implication active de quelques parents

Plusieurs parents d'élèves en difficultés de comportement ont développé une certaine forme de méfiance face aux structures formelles et d'impuissance face à leurs propres compétences. Selon la direction de l'école Espace-Jeunesse, la collaboration avec les parents est généralement positive dans leurs contacts individuels avec les conseillants. Toutefois, les nombreux efforts déployés pour impliquer un certain nombre de parents dans les décisions qui concernent l'école ont jusqu'ici été décevants. Peu de parents ont effectivement participé aux rencontres du café et les quelques participants réguliers ont refusé de s'impliquer au Coco. Le témoignage suivant dénote un certain découragement à cet effet :

« Une école qui a 200 élèves peut avoir 40 parents au comité. Nous autres on n'a pas été en chercher un, c'est tout le temps de se battre à contre-courant. » (Enseignante 1, Q.9 : Changements apportés par le projet).

Il reste que, malgré leurs grandes réticences initiales, quelques parents ont participé activement au recrutement des autres parents pour les rencontres du café. Avec l'aide de l'animateur et de la chercheuse, ils ont produit un dépliant d'information, organisé deux kiosques d'information lors de rencontres d'accueil et procédé à deux sondages pour connaître les thèmes intéressants les parents. En outre, si l'on ajuste nos

attentes initiales à la réalité de la clientèle, la participation beaucoup plus étendue des parents lors du souper spaghettis peut être considérée comme un indice d'amélioration :

« Le déplacement de plusieurs parents au souper spaghettis... » (Ressource externe 2, Q.13 : Principaux impacts du projet).

Au plan des comportements et des attitudes des élèves

Sentiment d'appartenance, motivation scolaire et développement d'habiletés sociales

Quelques témoignages suggèrent des améliorations dans le comportement ou les attitudes de certains élèves face à l'école.

« Les jeunes vivent un bien-être, ils ont le goût de poursuivre leurs études ici, ils prennent goût à la réussite. Contrairement à ce qu'ils ont toujours vécu, on les accepte comme ils sont par le biais de nos activités, de nos échanges, par Vers le Pacifique, etc. Ça fait qu'ils ont le droit de parole, ils ne se sentent pas jugés. » (Éducatrice 1, Q.13 : Principaux impacts du projet).

« Par exemple, la majorité des personnes de l'école a participé au souper spaghettis, les jeunes aussi. Même chose pour l'inauguration. Ça amène un sentiment d'appartenance. » (Personne ressource 1, Q.12 : Avantages de la démarche participative).

« Je soupçonne des choses mais c'est pas officiel... Je soupçonne qu'on aura une baisse de la violence physique, on verra dans 2-3 ans, là on n'a pas d'impact mesurable. » (Direction 2, Q.13 : Principaux impacts du projet).

« Oui leurs habiletés à travailler en équipe se développent, ils s'appellent par leur nom, ils n'ont pas le choix de s'entraider. » (Enseignante 2, Q.8 : Pertinence du projet pour la clientèle).

Au plan des interventions

Uniformisation des interventions et décloisonnement des frontières

Un certain décloisonnement est maintenant notable entre les rôles respectifs des enseignants, des éducateurs et des personnes de l'école, en grande partie depuis les premiers efforts d'implantation en classe de l'apprentissage coopératif et des conseils de coopération. Un travail d'équipe est amorcé afin d'unifier les interventions de gestion des comportements effectuées de part et d'autre par les enseignants et les éducateurs de l'école. L'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la pédagogie par projet a également largement débordé les frontières des classes, contribuant à intégrer les éducateurs et les personnes-ressources de l'école aux actions à caractère pédagogique. De même, la révision et la diffusion large des nouvelles procédures de contrôle (retraits de classe, suspension) et la gestion plus participative de l'école ont contribué à unifier les orientations des interventions pédagogiques et sociales courantes. En conséquence, la plupart des intervenants de l'école tentent, dans leurs interventions propres, d'impliquer les élèves eux-mêmes dans leur propre processus de développement. Bref, la culture pédagogique et la culture

psychosociale se rapprochent nettement l'une de l'autre, par des pratiques complémentaires mais similairement orientées.

« C'est une nouvelle façon de voir la gestion de conflits et l'enseignement, au lieu d'être en opposition avec eux. » (Enseignante 1, Q.8 : Pertinence du projet pour la clientèle).

« Ça permet aux enseignants d'être plus près des jeunes, dans toute l'organisation, de ne pas se centrer uniquement sur le pédagogique, ce n'est pas juste ça dont ils ont besoin. » (Personne-ressource 2, Q.8 : Pertinence du projet pour la clientèle).

« C'est rare que les enseignants peuvent réfléchir sur le devenir de l'école à moyen terme, pas juste sur leur pédagogie ou sur les objectifs pédagogiques du ministère, mais aussi sur l'amélioration des comportements des jeunes. » (Ressource externe 2, Q.11 : Avantages de la démarche participative).

« Tous les gens qui s'impliquent à fond dans ce projet-là vont continuer à se questionner et à fonctionner avec ce qu'ils apprennent, ce qu'ils développent au fur et à mesure. Ce sont des intervenants qui ne reviendront pas à des anciens modèles d'intervention, ils vont rester comme proactifs dans leurs interventions. » (Direction 1, Q.13 : Principaux impacts du projet).

« Les anciens intervenants qui se sentent plus proches et plus dans le coup avec un projet qui les associe davantage, au lieu de les confiner à un rôle très spécifique... » (Ressource externe 2, Q.13 : Principaux impacts du projet).

« Avec le projet, le changement de mandat de l'école a pris du sens, ça a donné une continuité dans un type d'intervention scolaire et sociale, ça nous a permis de nous repositionner, de bonifier l'intervention. » (Gestionnaire 4, Q.13 : Principaux impacts du projet).

Amélioration des modes de gestion de conflits par les élèves

Les conseils de coopération sont inscrits à la grille horaire de chaque classe depuis deux ans et le nombre d'élèves qui rapportent y avoir participé s'accroît graduellement. Ainsi, en mars 1998, 46 % des élèves répondant à l'enquête ont indiqué avoir participé plus de deux fois à un tel conseil, proportion ayant augmenté à 51 % en mars 1999. Ces activités semblent appréciées par les élèves, qui déplorent même leur faible fréquence. Les enseignants les apprécient également puisque certains parlent de les intégrer à l'horaire de leur classe sur une base quotidienne. D'autre part, au moins 15 médiations ont officiellement eu lieu à l'école par les membres de l'équipe de médiateurs en place depuis le printemps dernier. De ces médiations, 13 ont donné lieu à une résolution pacifique du conflit. Mais le nombre de médiations effectuées couramment par le personnel de l'école ne faisant pas partie de l'équipe de médiateurs est nettement plus important. Ainsi, lors de l'enquête de mars 1999, 63 % des élèves répondants ont indiqué avoir participé à au moins une médiation, tandis que 62 % des enseignants ont rapporté en avoir effectué au moins une. Un sondage effectué au printemps dernier auprès des élèves du cours FPS (maintenant axé sur la résolution pacifique des conflits) indique également que plusieurs élèves ont bien intégré les quatre étapes de ce type de résolution (voir détails en annexe F). Certaines des personnes rencontrées en entrevue témoignent aussi des acquis des élèves :

« En gestion de conflits, on commence à voir des effets... » (Personne-ressource 1, Q.9 : Changements apportés par le projet).

« Je suis sûre qu'ils ont enregistré quelque chose, qu'ils vont s'en servir un jour, ils vont savoir comment tu fais pour gérer tes conflits. » (Enseignante 3, Q.13 : Principaux impacts du projet).

Au plan du climat général

Renforcement de la cohésion dans l'équipe-école

Le climat de l'école s'est amélioré, et ce, principalement au sein du personnel. Les propos de plusieurs des personnes rencontrées en entrevue l'illustrent bien :

« Pour l'instant, c'est surtout sur la cohésion de l'équipe qu'on voit des effets. On s'est rassemblé autour d'un projet, on se supporte, on se rallie. » (Personne-ressource 1, Q.9 : Changements apportés par le projet).

« Au début de l'année, il y avait plusieurs nouveaux enseignants, ce n'était pas une vraie équipe. Tout le monde a changé et maintenant on a une équipe. » (Personne-ressource 2, Q.9 : Changements apportés par le projet).

« Au niveau empirique, ça a donné la cohésion des profs. L'an passé, ils travaillaient en solitaire comme dans beaucoup d'écoles. Ici, le projet a brisé l'isolement... » (Direction 2, Q.9 : Changements apportés par le projet).

« Nous autres on s'en rend pas compte, sauf qu'on s'est mis ensemble, c'est comme un aboutissement heureux... » (Enseignante 1, Q.13 : Principaux impacts du projet).

Sentiment d'espoir

Plusieurs personnes observent également un nouveau souffle d'espoir, pas du tout présent à l'automne 1996 :

« Ça a resserré des liens, donné un souffle d'espoir.... Il y a beaucoup de projets, ça demande du travail mais il y a de l'espoir. » (Ressource externe 1, Q.9 : Changements apportés par le projet).

« Je ne sais pas si ça a changé de quoi au moment où l'on se parle mais c'est sûr que dans l'avenir, nous étant mieux équipés... » (Enseignante 3, Q.9 : Changements apportés par le projet).

« Oui, fondamentalement dans le discours des gens. Notre réflexe de dire que ces jeunes n'ont pas de place à l'école régulière ou même spécialisée... » (Gestionnaire 4, Q.9 : Changements apportés par le projet).

« Ça n'a pas été facile mais on commence à voir la lumière au bout du tunnel. Mais on est encore presque aux couches... » (Enseignante 1, Q.15 : Autres commentaires).

À d'autres niveaux

Renforcement des liens entre les partenaires déjà présents à l'école

Plusieurs des gestionnaires rencontrés en entrevue témoignent, de leur côté, du resserrement des liens entre les organismes partenaires impliqués à l'école :

« Ça a permis de rendre les relations plus intimes entre les différents partenaires, à bien des niveaux, de raffermir les liens sur le terrain. » (Gestionnaire 1, Q.9 : Changements apportés par le projet).

« Ça a amené... des gens à travailler ensemble en partenariat... » (Gestionnaire 2, Q.9 : Changements apportés par le projet).

« Ce modèle réunit le droit des parents à des services de haut niveau pour leur enfant et celui d'être critiques face à ça, le droit de l'école de compter sur des services complémentaires, le droit du réseau de la santé d'influencer la culture scolaire... Le projet est le résultat d'un cheminement de société et aussi de la complicité entre nos organismes. » (Gestionnaire 4, Q.10 : Changements apportés par le projet dans sa propre façon de travailler).

Collaborations réelles avec d'autres partenaires

Avec la participation de l'école secondaire Henri-Julien aux mesures prises en vue de l'évaluation des impacts, des contacts plus étroits et plus réguliers sont maintenant en cours entre les deux directions d'école. Des enseignants des deux écoles échangent un peu plus souvent leurs expertises propres et certains projets communs sont également planifiés impliquant l'ensemble de ces écoles. De nouveaux partenaires du quartier sont également plus présents à l'école. Une infirmière du CLSC du quartier s'est maintenant intégrée à l'école et une représentante de cet organisme siège maintenant au Coco. Des ententes sont amorcées par ailleurs avec les policiers communautaires du quartier, et toute demande d'aide en provenance de l'école est maintenant considérée prioritaire. Les policiers ont également visité chaque classe, acceptant de répondre à toutes les questions des élèves, même les plus gênantes, afin de créer des échanges positifs avec eux.

Amélioration de la réputation de l'école

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 d'Espace-Jeunesse et viennent s'informer auprès de la direction ou de la chercheuse responsable.

« Ça a changé... la façon d'organiser l'école pour l'amener à être reconnue. Car la réputation d'une école spéciale est souvent mauvaise parce qu'on y envoie les jeunes les plus problématiques... La réputation de l'école s'est améliorée même pour les autres écoles spéciales... » (Ressource externe 2, Q.9 : Changements apportés par le projet).

Développement d'un modèle exportable

Enfin, le modèle développé et implanté à l'école Espace-Jeunesse est décrit par plusieurs des personnes rencontrées comme un modèle exportable, pouvant être utile à d'autres écoles spéciales, voire à des écoles régulières :

« On est en train de développer un modèle de prise en charge dans une école, qui va pouvoir être exportable dans d'autres écoles spéciales et même être adapté pour les écoles régulières qui ont des difficultés avec l'encadrement de leurs jeunes. » (Personne-ressource 2, Q.13 : Principaux impacts du projet).

« Oui, absolument, ça fait partie des fiertés qu'on commence à développer. Grâce à la complicité des partenaires, on est en train de développer un modèle qui pourrait être exportable, pas juste à Montréal mais dans bien des régions... » (Gestionnaire 4, Q.8 : Pertinence du projet pour la clientèle).

Il importe de souligner que ces témoignages proviennent tant de personnes qui travaillent quotidiennement à l'école que de personnes ayant suivi le projet de l'extérieur. De même, ils sont partagés non seulement par les individus ayant déjà siégé au Coco (par définition plus impliqués dans le choix des solutions implantées), mais également par certains qui n'en ont jamais fait partie. Enfin, si tous les propos recueillis ne sont pas également favorables aux processus implantés à l'école, il n'en demeure pas moins que plusieurs indices d'amélioration sont observés à l'école, qui sont couramment attribués aux changements mis en place. Il reste que des efforts importants doivent encore être consacrés, notamment pour mieux rejoindre les parents et faciliter leur implication, 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 consolider avec les différents organismes concernés dans le quartier qu'occupe maintenant l'école. Enfin, d'autres changements et ajustements seront requis pour répondre aux nouvelles réalités qui ne manqueront pas de se présenter à l'école durant les prochaines années. Bref, de nombreuses étapes restent à franchir dont plusieurs sont encore imprévisibles. En ce sens, un tel projet n'est jamais complètement achevé.

4^e partie : CONDITIONS DE RÉUSSITE DU PROJET

Les nombreux constats effectués par le Coco au fur et à mesure du développement et du déroulement du projet permettent de cerner certaines conditions qui facilitent nettement tant la mise en place d'un partenariat égalitaire et responsable entre des organismes et entre des individus, que la réussite du projet lui-même. Plusieurs de ces facteurs sont d'ailleurs mentionnés par les personnes clés rencontrées en entrevue en février dernier. Encore une fois, leurs témoignages seront mis ici à contribution pour mieux illustrer nos propos. Il faut noter toutefois que si la liste de ces conditions peut paraître longue, il est évident qu'elles ne doivent pas nécessairement être toutes réunies pour éviter un échec. Inversement, la mise en place de l'ensemble de ces conditions n'assure en rien le succès d'un tel projet. On peut penser toutefois que plus l'on réunit de conditions de réussite, plus les probabilités de succès sont élevées.

Conditions reliées aux individus partenaires

Implication active et soutenue des premiers porteurs du projet

Dans un contexte où le travail en partenariat interorganismes est fortement valorisé mais où n'existe encore aucune tradition de partenariat égalitaire, un projet comme celui-ci exige de l'entêtement et une grande confiance de la part des premiers porteurs du projet. Si l'idée de départ est le fruit de l'expertise réunie de plusieurs membres d'un groupe d'intérêt, seulement deux personnes de ce groupe ont finalement travaillé à la rendre concrète. Le partenariat développé ici n'aurait pu s'amorcer sans le travail initial de la chercheuse de l'IRDS et de la conseillère partenariat-réseau des CJM pour préparer un protocole et amorcer les premiers contacts avec les gestionnaires et la direction de l'école. Il n'aurait pu se concrétiser non plus sans la collaboration immédiate de ces derniers. Bref, jusqu'à ce qu'un nombre suffisant d'acteurs soient effectivement intéressés, mobilisés et activement impliqués, la détermination et les efforts soutenus des premiers partenaires constituent un facteur de réussite certain.

Sélection des personnes représentant les organismes partenaires

Les personnes représentant chacun des organismes partenaires, de même que les représentants du milieu, devraient partager certaines caractéristiques que l'on peut résumer ainsi : a) une volonté et une détermination commune à travailler au mieux-être de la clientèle, b) une ouverture au changement dans ses pratiques traditionnelles, c) une disponibilité à modifier ses conceptions personnelles et son langage au fur et à mesure que se développe une culture commune, d) la capacité de travailler en équipe et de faire des consensus. Idéalement, les représentants du milieu devraient également être des leaders connus et acceptés par leurs pairs, capables de les informer sur une base continue mais également d'être porteurs de la démarche auprès d'eux.

Ouverture des individus partenaires

Quels que soient leur organisme d'attache, leur fonction, leur formation et leur expérience, les individus partenaires doivent être ouverts à se laisser influencer par les autres partenaires. Cela implique pour certains un partage des pouvoirs et des responsabilités. Mais cela implique pour tous la disponibilité à

modifier graduellement son langage, sa vision personnelle, son approche d'intervention, sa culture, au profit d'un langage, d'une vision, d'une approche et d'une culture communs.

Conditions reliées aux organismes partenaires

Stabilité des ressources directement mobilisées pour coordonner le projet

Les nombreux changements ayant eu cours dans la composition du comité de coordination de ce projet ont trop souvent entraîné la perte de certains acquis et le retour en arrière. Particulièrement pendant les deux premières années, un grand nombre de personnes se sont succédé pour représenter tant les enseignants, les éducateurs, les personnes-ressources ou la direction de l'école, que les partenaires extérieurs. Or, c'est justement pendant ces premières années, quand les liens de confiance doivent se créer, quand une vision et un langage communs doivent se construire, que de tels changements sont périlleux. Ce manque de stabilité des personnes impliquées activement dans le partenariat initial semble avoir un double effet négatif. D'une part, il entraîne une démobilisation importante chez les autres participants. D'autre part, il affecte la transmission plus large de l'information dans le milieu et le développement d'une histoire commune. Il ne s'agit pas ici d'assurer la stabilité des postes mais bien de favoriser, le plus possible, la stabilité des individus qui les occupent, du moins entre la période initiale de création d'alliances et l'appropriation des nouvelles pratiques par l'ensemble du milieu.

Stabilité des ressources en place dans le milieu

Outre le roulement des coordonnateurs du projet, le roulement des effectifs dans le milieu lui-même a également nui à l'implantation de la démarche. Le changement massif ayant eu lieu au sein du personnel de l'école en septembre 1998 a suscité de nouveaux retours aux étapes précédentes et une certaine démobilisation parmi le personnel restant. Encore une fois, il ne s'agit pas simplement d'assurer l'ouverture des postes, mais de stabiliser au maximum les individus qui les occupent, et ce, jusqu'à la mise en place de stratégies efficaces de diffusion de l'information, voire même jusqu'à ce que l'ensemble du milieu se soit approprié les changements en cours.

« Si l'équipe de profs est stable, ça peut aider... Quand la moitié de l'équipe se renouvelle à chaque année, on recommence à moitié, il y a toujours un prof qui n'était pas là aux formations. » (Éducatrice 1, Q.14 : Conseils pour une nouvelle implantation du projet).

« Moi je ne suis pas un leader mais imagine, je suis la plus vieille ici... On est trop jeunes et on a besoin que les plus âgés nous tracent un peu la voie, c'est comme dans un poste de pompier. J'ai travaillé dans des écoles où il y avait des gens plus expérimentés, c'était rassurant. Il faut de la stabilité, une certaine sécurité... » (Enseignante 1, Q.15 : Autres commentaires).

« Ça prend une équipe stable avec un peu de vécu ensemble. » (Éducatrice 1, Q.15 : Autres commentaires).

Financement adéquat

Le projet Espace-Jeunesse n'aurait pu survivre sans l'appui financier dont il a bénéficié de la part des CJM d'abord, mais également, en termes de ressources matérielles et humaines, de la part de la CSDM et de l'IRDS. À l'heure actuelle, rares sont les gestionnaires qui osent financer le développement d'une innovation, de sa naissance à sa maturité. Au contraire, les contraintes administratives avec lesquelles ils composent les amènent habituellement à ne financer que les projets ayant déjà démontré une efficacité. Si une telle approche est compréhensible en regard des restrictions budgétaires imposées, elle interfère parfois avec le développement d'un modèle étroitement ajusté à la clientèle et au milieu que l'on tente d'aider. Lorsque l'innovation visée implique un partenariat égalitaire entre divers organismes, un appui financier est nécessaire dès les premières démarches de création d'alliances. Cela nécessite donc également des gestionnaires suffisamment convaincus du bien-fondé de la démarche, pour accepter de différer leurs attentes de résultats et même d'actions concrètes.

Choix des organismes partenaires

L'une des conditions ayant facilité le développement et le déroulement du projet Espace-Jeunesse est reliée à l'implication de différents organismes ayant une expertise propre mais une volonté commune. Dans le cas présent, les expertises de la CSDM, des CJM et de l'IRDS se sont fort bien complétées, et chacun de ces organismes était essentiel au partenariat initial. Ce caractère essentiel paraît évident en ce qui concerne les deux premiers organismes, qui chapeautaient déjà les interventions pédagogiques et sociales à l'école. Il convient de souligner cependant l'apport particulier que peut représenter un organisme comme l'IRDS. Dans une telle démarche, la présence de chercheurs est essentielle, non seulement pour évaluer le déroulement ou les impacts du projet mais également en ce qu'elle aide les autres intervenants à prendre un recul suffisant (vision plus objective) et à conceptualiser l'action qui se construit (théorisation de l'action). Au fur et à mesure du développement de l'action, d'autres organismes sont appelés à se joindre aux partenaires initiaux.

« Il faut des partenaires, et quelqu'un de la recherche qui a une vision plus objective, pour aider à garder le cap. » (Ressource externe 1, Q.14 : Conseils pour la réplique du projet).

« De s'associer des chercheurs car il faut évaluer ce qu'on fait... » (Gestionnaire 2, Q.14 : Conseils pour la réplique du projet).

Ouverture des organismes partenaires

Un tel travail en partenariat égalitaire exige de la part des organismes, comme des individus partenaires, une grande ouverture. De leur côté, les organismes partenaires doivent reconnaître les expertises propres à chacun, accepter de partager non seulement leurs responsabilités mais également leurs pouvoirs, et modifier leur culture organisationnelle au profit d'une nouvelle culture commune de l'intervention. De telles conditions sont loin d'être évidentes si l'on considère les nombreuses contraintes administratives propres à chaque organisme. Une grande ouverture est également requise des gestionnaires concernés face à la démarche elle-même. Ainsi, une telle démarche de construction de nouvelles pratiques requiert un certain ajustement des attentes de résultats concrets et immédiats. De même, les gestionnaires concernés doivent accepter les incertitudes reliées à une approche exploratoire de développement de programme :

« La complexité. C'est difficile de travailler avec la complexité, c'est insécurisant. Ce sont des processus complexes et ambigus et c'est très inconfortable. Il faut gérer l'incertitude. » (Gestionnaire 3, Q.12 : Désavantages de la démarche participative).

« Ça nous oblige à nous remettre en question dans nos pratiques et nos structures organisationnelles. Avec le partenariat, il faut accepter de se laisser influencer à tous les paliers décisionnels, or ce n'est pas dans notre culture organisationnelle. Il va falloir influencer les décideurs pour créer une plus grande ouverture à ça. » (Gestionnaire 4, Q.12 : Désavantages de la démarche participative).

« D'être bien conscients de ce que ça veut dire quand on veut l'appui de tout le monde, en termes de partage des pouvoirs et de risques avec l'imprévu. » (Ressource externe 2, Q.14 : Conseils pour la répliation du projet).

Souplesse commune face aux multiples contraintes administratives

Les contraintes administratives et bureaucratiques augmentent généralement avec la taille d'une institution. Il est donc naturel que le travail en partenariat interorganismes implique la multiplication de ce genre de contraintes. Les gestionnaires concernés doivent bien sûr être conscients de cette situation et veiller par exemple à formuler des demandes qui ne soient pas contradictoires. Mais la démarche participative elle-même doit être ajustée en fonction de ces multiples réalités administratives. Ainsi dans la présente expérience, des élèves et des parents auraient dû idéalement participer, par exemple, à la décision d'implanter l'apprentissage coopératif en classe. Toutefois, une telle participation directe à la décision aurait demandé un certain temps compte tenu des caractéristiques mêmes des élèves et de leurs parents (roulement important des jeunes, niveau élevé de difficultés personnelles, méfiance de plusieurs parents). Or, il fallait décider des orientations pédagogiques au moins six mois à l'avance. Il a donc fallu ajuster la démarche initiale en conséquence.

« Ça demande de la formation et, à cause de ça, l'approche devient restrictive à un petit groupe. Un employé qui arrive demain matin dans la liste de rappel n'est pas dans le coup. » (Gestionnaire 2, Q.12 : Désavantages de la démarche participative).

« Ça nous oblige à sélectionner des intervenants ayant le goût de travailler dans cette approche, avec toutes les limites des conventions collectives. » (Gestionnaire 4, Q.12 : Désavantages de la démarche participative).

La souplesse administrative est d'autant plus requise que le développement d'un tel projet demande du temps. Ainsi, plusieurs des personnes interrogées conseillent aux autres écoles voulant amorcer un processus semblable d'y aller encore plus graduellement. Or, c'est souvent à cause des contraintes administratives que le temps est restreint :

« Tout ne se change pas en un mois ou deux, des fois on veut aller plus vite, on dit c'est pas assez, mais les choses doivent se faire. » (Direction 1, Q.14 : Conseils pour la répliation du projet).

« De prendre son temps car on a été bousculés. » (Direction 2, Q.14 : Conseils pour la répliation du projet).

« De ne pas y aller avec trop d'affaires en même temps. Les élèves sont tellement difficiles, on a de la misère à faire des choses qui ont du bon sens. Faut y aller tranquillement, une chose à la fois. » (Enseignante 2, Q.14 : Conseils pour la réplication du projet).

« De ne pas y aller avec trop de choses à la fois. Ici, on essaie de tout passer en trois ans. C'est beaucoup de gestion quand tu veux participer à tout... » (Enseignante 3, Q.14 : Conseils pour la réplication du projet).

« D'y aller progressivement, d'attendre d'avoir atteint les objectifs. J'ai l'impression que l'on veut trop que ça aille bien. Il y a tellement de petites choses qui vont mal, ce serait bon de s'attaquer à une chose à la fois... » (Personne-ressource 3, Q.14 : Conseils pour la réplication du projet).

« Le projet n'est pas parti dans des conditions idéales, alors ça prend un certain temps à démontrer son efficacité, il faut être patient. » (Gestionnaire 1, Q.15 : Autres commentaires).

Conditions reliées à la démarche elle-même

Connaissance des besoins initiaux

Plusieurs des personnes rencontrées en entrevue, parmi le personnel scolaire, insistent sur la nécessité de bien connaître les besoins du milieu avant d'amorcer un projet semblable :

« De savoir ce qu'ils veulent... » (Personne-ressource 1, Q.14 : Conseils pour la réplication du projet).

« Faut commencer par une étude de milieu... » (Personne-ressource 2, Q.14 : Conseils pour la réplication du projet).

« La première chose c'est de bien définir le portrait de son école. Quand on veut changer des choses, faut savoir ce qui va ou non, comment on change les choses et lesquelles on change... » (Direction 1, Q.14 : Conseils pour la réplication du projet).

Démarche participative pour le choix des solutions

À plusieurs reprises depuis le début du projet, le Coco a dû ajuster les solutions et les procédures choisies initialement, devant les réalités changeantes du milieu. Il est clair que cette flexibilité, reliée à la démarche même du projet, a contribué à son bon déroulement. Or, c'est certainement grâce à la participation rapide et régulière des représentants du milieu au Coco, que ces réalités ont été analysées et que des ajustements ont été effectués au contenu des activités implantées.

« C'est pas le contenu qu'il faut répéter, c'est la démarche, l'idée de faire participer le monde au choix des solutions, de gérer l'école ensemble... » (Ressource externe 1, Q.14 : Conseils pour la réplication du projet).

« Il ne faut pas voir ici une recette mais s'intéresser plutôt aux processus implantés et à l'analyse des dynamiques présentes. Le leadership participatif, l'apprentissage coopératif, la gestion de conflits, ce sont toujours des ingrédients utiles, mais d'abord, il a fallu mettre en place des structures. » (Gestionnaire 3, Q.14 : Conseils pour la réplication du projet).

Soutien à l'implication des intervenants du milieu

Les représentants du milieu sont les premiers experts quand il s'agit de déterminer les problèmes prioritaires et les solutions à implanter. Leur implication dès les premières étapes de la démarche est donc essentielle. Paradoxalement, dans un milieu comme Espace-Jeunesse, les disponibilités de ces personnes sont déjà requises, sur une base constante, pour l'action immédiate. Il est donc nécessaire que des moyens soient mis en place afin que la participation à la démarche ne constitue pas, pour eux, une surcharge additionnelle. Ces moyens peuvent se traduire le plus souvent par un certain allègement de la tâche, des formations d'appoints ou des soutiens concrets parallèles :

« Tout le monde parle en même temps, ça prend un comité pour ramasser tout ça, pour coordonner toutes ces idées. Le désavantage, c'est que ça demande un comité de plus. » (Enseignante 3, Q.12 : Désavantages de la démarche participative).

« Faut... donner de la formation pour s'habiller... » (Personne-ressource 2, Q.14 : Conseils pour la réplication du projet).

« C'est une clientèle difficile, les gens veulent aller ailleurs, surtout les enseignants. Faut trouver quelque chose pour les garder, par le projet, il faut aller chercher un peu plus pour alléger leur tâche. » (Personne-ressource 2, Q.15 : Autres commentaires).

De leur côté, les partenaires extérieurs doivent reconnaître la difficulté particulière que représente une telle implication des intervenants de première ligne et ajuster en conséquence leurs attentes à leur endroit. Ainsi, la démarche implantée à Espace-Jeunesse ne pouvait prendre un sens que graduellement pour les enseignants et les éducateurs de l'école, confrontés quotidiennement à l'obligation d'agir d'abord et de réfléchir ensuite. Un certain soutien est également requis lorsqu'il s'agit d'appliquer plus largement, dans le milieu, certains changements de pratique. Ce soutien est d'autant requis que les pédagogies nouvelles prennent encore une place très restreinte dans le curriculum de formation universitaire des enseignants. Il est donc normal que l'ampleur des changements demandés crée une certaine insécurité chez le personnel en place :

« Ça créé beaucoup d'insécurité. Les gens sont habitués à travailler avec un canevas, avec du tout cuit. Ici, les gens ne comprenaient pas le projet, c'était difficile même pour moi. On est dans un processus de changement, on n'a pas de balises, on est dans le changement sans certitude. » (Personne-ressource 1, Q.12 : Désavantages de la démarche participative).

L'implantation graduelle de l'apprentissage coopératif, de la pédagogie par projets, des nouvelles technologies de l'information en pédagogie, des conseils de gestion et de la résolution de conflits par la médiation ont nécessité la présence régulière, dans l'école, de personnes-ressources expérimentées. Ces personnes doivent toutefois travailler à outiller les intervenants du milieu non seulement à l'utilisation de ces nouvelles pratiques mais également à leur transmission aux nouveaux intervenants qui arrivent à l'école. Ainsi, quand on les interroge sur les ressources de l'école les ayant personnellement aidées, 80 % des personnes rencontrées en entrevue, parmi le personnel en place à l'école, soulignent l'apport de la conseillère en apprentissage coopératif ; il s'agit tant d'enseignants, d'éducateurs, de personnes-ressources que de membres de la direction. De même, la stagiaire apportant son soutien à l'intégration des nouvelles technologies de l'information est citée par différentes catégories du personnel (voir détails en annexe D, question 6).

Soutien à l'implication des parents et des élèves

Tout comme il était nécessaire de prévoir des mécanismes pour faciliter la participation active des intervenants de première ligne au processus de décision, un soutien est également nécessaire pour favoriser la participation active des parents et des élèves. L'expérience en cours à l'école Espace-Jeunesse ne permet pas de cerner les moyens pour favoriser l'implication des parents, malgré les nombreux efforts pour les rejoindre. Il est clair que le caractère sous-régional de l'école, sa localisation éloignée des quartiers d'origine des élèves (ici pendant les deux premières années), le roulement important des élèves, de même que les nombreuses difficultés vécues dans les familles, limitent énormément les possibilités d'implication de la part des parents. De telles réalités doivent être considérées dans le développement des attentes de participation des parents. Ainsi, il vaut mieux viser une participation effective, bien que restreinte, et miser d'abord sur les activités à caractère informel. Du côté des élèves, cette expérience illustre bien comment il est plus facile de les impliquer graduellement, en commençant par les lieux d'implication qui les touchent plus directement (le contenu des activités en classe, la gestion de leurs conflits, etc.) et par des moyens qu'ils jugent attrayants (les ordinateurs, les activités physiques, le travail concret). Parce qu'ils sont souvent peu conscients de leurs propres compétences, il convient de les renforcer rapidement et systématiquement chaque fois qu'ils prennent part activement à la conception d'un projet, à sa planification, à son organisation ou à sa concrétisation.

Mise en place de mécanismes d'information efficaces

Même dans le cas idéal où des leaders reconnus et stables sont impliqués dans le partenariat dès le début du projet, la diffusion régulière d'informations sous forme écrite reste essentielle, tant auprès de l'ensemble du personnel scolaire, qu'auprès des élèves, des parents et des organismes partenaires.

« Les mettre au courant, leur donner un compte rendu, les rendre plus partie prenante du projet » (Enseignante 1, Q.14 : Conseils pour la réplique du projet).

Souplesse des procédures d'étude d'impact

Ni les nombreuses particularités de cette école et de sa clientèle ni la démarche du projet elle-même ne permettent l'utilisation des procédures de recherches habituellement jugées minimales pour répondre aux critères scientifiques. Le roulement des élèves (parfois même hebdomadaire) constitue un obstacle majeur à cet égard. Or, un tel roulement est inhérent au mandat même de l'école (les élèves fonctionnant mieux risquant d'être réinsérés au secteur régulier tandis que les élèves fonctionnant moins bien risquant d'être pris en charge en centre de réadaptation). Pour vérifier réellement et de façon scientifique les impacts réels du projet, il faudrait donc un suivi longitudinal des élèves qui partent de l'école après un certain séjour. Même dans ces conditions, il reste difficile d'évaluer jusqu'à quel point chaque élève fut directement touché par tel ou tel changement mis en place (à cause de l'absentéisme habituel, de l'implantation des changements au rythme de chaque classe et des enseignants, des dates différentes d'arrivée à l'école, etc.). Dans le contexte actuel, nous devons donc nous contenter de mesures prises auprès des cohortes annuelles qui composent la clientèle de l'école, à un moment donné de l'année scolaire (dans ce cas-ci en mars). De telles mesures devraient être en place l'an prochain. Pour l'instant, des indices indirects mais non moins importants doivent être considérés. Bref, les chercheurs impliqués dans une telle démarche doivent

accepter d'ajuster leurs attentes et favoriser la validité écologique à la validité interne de la recherche. Il en est de même, en conséquence, des gestionnaires concernés :

*« Dans un monde où on attend vite des résultats concrets, où la définition de l'efficacité est de produire le plus, le plus vite possible, c'est difficile à mener, c'est insécurisant... »
(Ressource externe 1, Q.12 : Désavantages de la démarche participative).*

CONCLUSION

Malgré les nombreux indices encourageants, il est encore trop tôt pour conclure à l'efficacité des changements et des interventions mis en place, depuis trois ans, à l'école Espace-Jeunesse. Bien sûr, plusieurs améliorations sont notées quant au climat de l'école, au sentiment d'appartenance, à l'organisation, à l'implication du personnel, etc., qui peuvent certainement être, du moins en partie, attribués au projet. Ces améliorations sont notées non seulement par les personnes ayant participé de près au comité de coordination du projet, mais également d'un point de vue plus extérieur. Mais ce qui apparaît avec plus de clarté, à l'heure actuelle, c'est que la démarche choisie rejoint maintenant la plus grande partie du personnel et de la direction de l'école. En effet, les notions de participation et de coopération font maintenant partie des orientations de la plupart des interventions qui sont effectuées actuellement à l'école, de la part de la direction comme dans les activités régulières des enseignants et des éducateurs avec les élèves. Par ailleurs, ces notions de participation et de coopération rejoignent directement les visées de la réforme du ministère de l'Éducation. Ainsi, le présent projet permet à l'école Espace-Jeunesse de se retrouver à l'avant-garde de cette révolution prochaine.

Si la démarche est maintenant relativement bien implantée à l'école, les changements pédagogiques et cliniques s'implantent, pour leur part, plus graduellement. Cette situation est normale compte tenu des réalités particulières de cette école (roulement élevé de la clientèle, difficultés de plus en plus lourdes que cette clientèle présente, mandat sous-régional de l'école, difficultés voire impossibilité actuelle d'obtenir certaines ressources d'aide locale pourtant essentielles, manque d'expérience des enseignants, manque de formation des enseignants à la clientèle ayant des difficultés de comportement, etc.). Néanmoins, on observe encore une fois des indices d'amélioration fort encourageants. C'est pourquoi, il apparaît essentiel de se questionner maintenant sur les moyens d'assurer la survie des changements amorcés et de la démarche plus générale. À cet effet, certaines recommandations peuvent être faites :

1) Les problèmes de comportement et de violence sont de plus en plus préoccupants dans les milieux scolaires réguliers. En conséquence, les jeunes référés aux écoles spéciales présentent souvent des problématiques plus lourdes et multiples. Or, si certains d'entre eux bénéficient déjà d'un soutien psychosocial (en particulier ceux référés par les CJM), plusieurs n'ont pas cette chance. Il est essentiel que tous les jeunes de ces écoles puissent compter sur les services d'un travailleur social à l'école, d'autant qu'ils ne reçoivent pas toujours un tel service dans leur milieu d'origine.

2) Les enseignants destinés à ce type d'école devraient être formés à la clientèle présentant des problèmes de comportement. Or, la formation universitaire des enseignants est centrée presque exclusivement sur les aspects pédagogiques de leur rôle. En outre, les cours qu'ils reçoivent en éducation spécialisée ne concernent généralement que l'enseignement au primaire. Cette situation est dramatique si l'on considère de plus que seuls les moins expérimentés acceptent habituellement une affectation auprès de cette clientèle. En attendant les ajustements requis dans les curriculum de formation universitaire des enseignants, des formations plus poussées, de même qu'un accompagnement continu en gestion de conflits, doivent être disponibles dans les écoles comme Espace-Jeunesse.

3) Par ailleurs, la formation universitaire des enseignants reste encore trop souvent confinée aux approches pédagogiques traditionnelles. En conséquence, un soutien pédagogique particulier est requis, à l'école Espace-Jeunesse comme dans toutes les écoles qui tentent actuellement un changement vers les pédagogies nouvelles. On parle encore une fois non seulement de formations suffisantes, mais également d'un accompagnement régulier par une personne expérimentée, d'un soutien financier pour renouveler le matériel pédagogique disponible, etc.

4) Il faut aussi continuer d'alléger la tâche des enseignants, des éducateurs et des personnes-ressources impliquées directement dans les processus de décisions et de gestion de l'école (comités de coordination). Un budget doit donc être prévu à cet effet.

5) Il faut maintenir et renforcer les liens de partenariat interorganismes développés dans le cadre de ce projet, et élargir ce partenariat à d'autres organismes encore peu impliqués, notamment le SPCUM et la STCUM

6) Si une partie de la clientèle des CJM et de la CSDM reste spécifique, on note une certaine atténuation des frontières et le partage d'une clientèle maintenant commune. En effet, l'alourdissement des problématiques et la nouvelle approche déployée par les CJM font que certains jeunes, référés à l'école par la CSDM, reçoivent en fait les services des CJM. D'autres ne sont pas pris en charge actuellement, mais sont à risques élevés de l'être bientôt. Une telle situation requiert une redéfinition, plus concertée, des rôles de chacun afin de permettre à tous les élèves en difficultés de comportement de bénéficier de services équivalents

7) Enfin, suivant l'entente MSSS-MEQ, seulement trois écoles secondaires de la CSDM ont un mandat régional et s'adressent à cette clientèle spécifique. Ces écoles bénéficient de certaines ressources spécialisées mais, comme dans les écoles régulières, l'attribution de ces ressources est basée sur la notion de prorata des clientèles, ce qui les place parfois en position de compétition mutuelle. Il nous semble, au contraire, qu'il faut favoriser une meilleure concertation entre ces écoles.

Malgré toutes les bonnes volontés et advenant même une certaine reconnaissance de leur bien-fondé, de telles recommandations peuvent rester longtemps sans réponse. Le risque est encore plus grand lorsqu'un partenariat interorganismes est en jeu. En effet, chacun peut alors compter sur l'autre pour aller plus avant, ce qui va justement, selon nous, à l'encontre d'un partenariat réellement responsable et égalitaire. Dans toutes les tentatives actuelles pour développer ce type de partenariat, il importe donc, avant tout, de rester centré sur l'objectif commun des partenaires, soit le bien-être et le développement maximal des jeunes.

PROLOGUE

Un certain délai s'est écoulé entre le début de l'écriture de ce rapport, en août 1999, et son dépôt officiel. Ce délai est normal compte tenu des nombreux partenaires directement impliqués qui en ont révisé les différentes versions initiales. Nous pouvons donc aujourd'hui ajouter quelques informations sur les événements et le déroulement des activités, à l'école Espace-Jeunesse, depuis la rentrée de septembre dernier.

Contrairement aux attentes, plusieurs changements ont finalement eu lieu parmi le personnel de l'école depuis la rentrée mais très peu d'entre eux sont dus à des désistements. En fait, seulement deux enseignants ont annoncé leur désistement en juin 1999 et ont été remplacés dès la rentrée. Étant donné l'ouverture de deux classes additionnelles à l'école, le nombre d'élèves est passé à 104 et trois nouveaux postes d'enseignant ont été créés et comblés à la rentrée. Cependant, des groupes-classes ayant été fermés peu après à l'école Henri-Julien, trois enseignants de cette école mis en disponibilité sont venus remplacer, à Espace-Jeunesse, les trois nouveaux arrivés (règle administrative). Enfin, deux enseignantes ont également quitté l'école pour un congé de maternité. Un nouvel éducateur (CJM) s'est aussi joint à l'équipe, conséquemment à l'augmentation de la clientèle, tandis qu'un ancien éducateur (CSDM) s'est vu remplacé par un autre, plus expérimenté et mis en disponibilité ailleurs (règle administrative). Enfin, à la fin du mois d'octobre, le directeur de l'école obtient un congé temporaire pour raisons de santé. La directrice adjointe assume depuis la direction par intérim tandis qu'une enseignante la remplace temporairement comme adjointe à la direction, en attendant la nomination officielle de quelqu'un d'autre. Par ailleurs, l'étudiante spécialiste de l'intégration des nouvelles technologies de l'information a terminé son stage, mais est remplacée par l'un de ses collègues. Enfin, la conseillère en apprentissage coopératif est mutée depuis mai dernier à la centrale de la CSDM. Elle accepte toutefois d'assurer un certain suivi ponctuel et de procéder à de nouvelles formations à la coopération et à la pédagogie par projets pour les nouveaux arrivants.

Entre septembre et décembre 1999, un mouvement provincial est organisé par les syndicats des enseignants dans le contexte du renouvellement de leur convention collective. Suivant la politique alors établie, les enseignants se voient obligés de limiter toute implication dépassant la cadre pédagogique strict. Ce contexte limite grandement la mise sur pied des nouveaux comités préalablement prévus (voir organigramme en annexe E), de même que l'avancement de tous les volets, à l'exception de ceux qui concernent les changements pédagogiques. En attendant le règlement du litige en cours, on décide donc de reconduire le fonctionnement du Coco suivant sa structure habituelle, mais de le déplacer toutefois à l'intérieur du temps habituellement alloué à des rencontres de personnel.

Malgré tout, l'implantation graduelle des différentes activités continue, bien qu'à un rythme plus lent, à l'exception du café Place-aux-Parents, temporairement annulé. De nouvelles activités sont aussi implantées, dont l'organisation régulière de cours d'arts martiaux pour les jeunes.

RÉFÉRENCES

- Allard, D. 1996. *De l'évaluation de programme au diagnostic socio-systémique : trajet épistémologique*, thèse de doctorat. Montréal, UQAM, Département de sociologie.
- Aucoin, L., G. Boucher, D. Grutier, M.A. Laniel et D. Pelletier. 1995. *Le partenariat entre les Centres jeunesse de Montréal et le milieu scolaire*, rapport de recherche. Montréal, École nationale d'administration publique.
- Bouchard, J.M. 1994. *Modèles de relations ou d'interactions*, conférence présentée lors du Colloque de l'école Liberté-Jeunesse, St-Eustache, automne 1994.
- Callon, M. et B. Latour. 1986. « Les paradoxes de la modernité : Comment concevoir la modernité? », *Prospective et Santé*, no 36, 13-29.
- Doyon, M. 1991. « L'apprentissage coopératif en classe : Un mode d'apprentissage », *Science et Comportements*, volume 21, no 2, 126-146.
- Janosz, M. et D. Leclerc. 1993. « L'intervention psychoéducative à l'école secondaire : Intervenir sur l'individu ou dans son milieu ? », *Revue Canadienne de Psychoéducation*, volume 22, no 1, 33-55.
- Panet-Raymond, J. et D. Bourque. 1991. *Partenariat ou pater-nariat ? La collaboration entre établissements publics et organismes communautaires oeuvrant auprès des personnes âgées à domicile*, Montréal, Groupe de recherche en développement communautaire.
- Pransky, J. 1991. « School climate improvement », dans *The Critical Need*, Springfield, Burrel Foundation.
- Renihan, F.I. et P.J. Renihan. 1995. « Responsive high schools: Structuring success for the at-risk student », *High School Journal*, volume 79, no 1, 1-13.
- Sévigny, R. 1996. « La complexité des interventions : Éléments pour une classification », *Cahiers de Recherche sociologique*, no 27, 73-86.
- Solomon, D., M. Watson, V. Battistich, E. Schaps et K. Delucchi. 1996. « Creating classrooms that students experience as communities », *American Journal of Community Psychology*, volume 24, no 6, 719-748.
- Venne, L. 1997. « A-t-on le temps d'innover ? Ou l'étincelle qui fait démarrer », *Vie Pédagogique*, octobre, 19-20.

ANNEXE A

Répartition de la clientèle par quartier d'origine

**Répartition géographique de la clientèle par territoire de CLSC
pour l'année scolaire 1996-1997**

Territoire de CLSC	Nbre d'élèves	% d'élèves
Ahuntsic	3	4 %
Anjou/ Mercier Est	6	7 %
Centre-Sud/ Centre-Ville	2	2 %
Côte-des-Neiges	3	4 %
Côte St-Luc/ Hampstead	1	1 %
Du Vieux Lachine	2	2 %
Hochelaga-Maisonneuve	9	11 %
J.-Octave-Roussin	1	1 %
LaSalle	1	1 %
Montréal-Nord	2	2 %
Notre-Dame de Grâce/ Montréal-Ouest	3	4 %
Olivier-Guimond	4	5 %
Parc Extension	1	1 %
Petite Patrie	3	4 %
Plateau Mont-Royal	3	4 %
Pointe St-Charles	4	5 %
Rivière-des-Prairies	1	1 %
Rosemont	4	5 %
St-Henri	7	9 %
St-Léonard	1	1 %
St-Michel	5	6 %
Verdun/ Côte St-Paul	11	14 %
Villeray	2	2 %
	81	100 %

**Répartition géographique de la clientèle par territoire de CLSC
pour l'année scolaire 1997-1998**

Territoire de CLSC	Nbre d'élèves	% d'élèves
Ahuntsic	1	2 %
Anjou/ Mercier Est	2	3 %
Centre-Sud/ Centre-Ville	5	8 %
Châteauguay	1	2 %
Côte-des-Neiges	5	8 %
Côte St-Luc/ Hampstead	1	3 %
Du Vieux de Lachine	1	2 %
Hochelaga-Maisonneuve	10	17 %
LaSalle	1	2 %
Notre-Dame de Grâce/ Montréal Ouest	6	10 %
Olivier Guimond	4	7 %
Parc Extension	1	2 %
Petite Patrie	1	2 %
Plateau Mont-Royal	2	3 %
Pointe St-Charles	4	7 %
Rosemont	1	2 %
St-Henri	2	3 %
St-Michel	3	5 %
Verdun	7	12 %
	58**	100 %

**Total de la clientèle dont le domicile actuel était connu au moment de l'étude

**Répartition géographique de la clientèle par territoire de CLSC
pour l'année scolaire 1998-1999**

Territoire de CLSC	Nbre d'élèves	% d'élèves
Ahuntsic	3	4 %
Anjou/Mercier Est	6	8 %
Centre-Sud/ Centre-Ville	4	5 %
Côte-des-Neiges	2	3 %
Côte St-Luc/ Hampstead	2	3 %
Des Mille Iles	1	1 %
Hochelaga-Maisonneuve	17	22 %
J.-Octave-Roussin	1	1 %
LaSalle	1	1 %
Métro	2	3 %
Montréal-Nord	1	1 %
Olivier-Guimond	3	4 %
Notre Dame de Grâce/ Montréal-Ouest	6	8 %
Parc Extension	1	1 %
Petite Patrie	1	1 %
Plateau Mont-Royal	5	6 %
Pointe St-Charles	3	4 %
Rivière-des-Prairies	1	1 %
Rosemont	4	5 %
Villeray	2	3 %
St-Henri	3	4 %
St-Louis du Parc	3	4 %
Verdun/ Côte St-Paul	6	8 %
	78	100 %

ANNEXE B

Résumé des résultats des enquêtes sur le climat scolaire

**Perceptions du climat et des problèmes à l'école Espace-Jeunes
selon l'enquête systématique de mars 1997**

Légende Élèves * Enseignants 0 Non enseignants • Parents

	Très fort	Assez fort	Assez faible	Très faible
Règlements				
Implantation des règles	* 0 •			
Connaissance des règles	* 0			
Application des règles	*	0		
Implication des élèves			* 0	
Implication des parents				•
Processus éducatif				
Système de reconnaissance		* 0		
Accent sur la réussite	* 0			
Temps consacré à enseigner				* 0
Occupation des temps libres	0	*		
Participation des parents		* 0		
Encadrement de la direction	* 0			
Climat relationnel				
Entre les élèves		•	0	*
Entre élèves/enseignants	* •	0		
Entre élèves/surveillants		* 0		
Entre enseignants	* 0			
Entre enseignants/direction	* 0			
Entre parents/école				•
Autres aspects du climat				
Climat éducatif	* 0 •			
Climat de sécurité		•	* 0	
Climat de justice	* 0 •			
Climat d'appartenance			* 0	
Problèmes				
Délinquance		•	* 0	
Relations interethniques		* 0		
Relations élèves/enseignants			0 •	*
Consommation		•	* 0	
Scolarisation			•	* 0
Motivation des enseignants		* 0		

**Perceptions du climat et des problèmes à l'école Espace-Jeunesse
selon l'enquête systématique de mars 1998**

Légende Élèves * Enseignants 0 Non enseignants • Parents

	Très fort	Assez fort	Assez faible	Très faible
Règlements				
Implantation des règles	* 0 •			
Connaissance des règles	*	0		
Application des règles	*	0		
Implication des élèves			*	0
Implication des parents		•		
Processus éducatif				
Système de reconnaissance		* 0		
Accent sur la réussite		* 0		
Temps consacré à enseigner				* 0
Occupation des temps libres		*	0	
Participation des parents		*	0	
Encadrement de la direction	* 0			
Climat relationnel				
Entre les élèves		•	* 0	
Entre élèves/enseignants	* •	0		
Entre élèves/surveillants	* •	0		
Entre enseignants	* 0			
Entre enseignants/direction	* 0			
Entre parents/école		•		
Autres aspects du climat				
Climat éducatif	* •	0		
Climat de sécurité		•	* 0	
Climat de justice	* 0 •			
Climat d'appartenance		•	* 0	
Problèmes				
Délinquance		•	* 0	
Relations interethniques		* 0		
Relations élèves/enseignants			* 0 •	
Consommation		•	* 0	
Scolarisation		•	*	0
Motivation des enseignants		* 0		

**Perceptions du climat et des problèmes à l'école Espace-Jeunesse
selon l'enquête systématique de mars 1999**

Légende
Élèves
* Enseignants
0 Non enseignants
• Parents

	Très fort	Assez fort	Assez faible	Très faible
Règlements				
Implantation des règles	* 0 •			
Connaissance des règles	* 0 •			
Application des règles	* 0			
Implication des élèves		0	*	
Implication des parents		•		
Processus éducatif				
Système de reconnaissance	* 0			
Accent sur la réussite		* 0		
Temps consacré à enseigner			0	*
Occupation des temps libres		* 0		
Participation des parents		* 0		
Encadrement de la direction	* 0			
Climat relationnel				
Entre les élèves		0 •	*	
Entre élèves/enseignants	* 0 •			
Entre élèves/surveillants	* 0 •			
Entre enseignants	* 0			
Entre enseignants/direction	* 0			
Entre parents/école		•		
Autres aspects du climat				
Climat éducatif	* 0 •			
Climat de sécurité		•	0	*
Climat de justice	* 0 •			
Climat d'appartenance		0 •	*	
Problèmes				
Délinquance		•	0	*
Relations interethniques	* 0			
Relations élèves/enseignants		0	* •	
Consommation		•	0	*
Scolarisation		•		* 0
Motivation des enseignants	0	*		

ANNEXE C

LISTE DÉTAILLÉE DES ACTIVITÉS ET BILANS D'IMPLANTATION

LISTE DÉTAILLÉE DES ACTIVITÉS S'ÉTANT DÉROULÉES À L'ÉCOLE ET BILANS D'IMPLANTATION

Comité de coordination (Coco)

Le Coco est un lieu de rencontre pour les représentants des organismes partenaires et les représentants des différents acteurs de l'école. Son rôle est de définir l'objectif global en sous-objectifs spécifiques, de diffuser l'information à l'ensemble des milieux concernés, de planifier et d'actualiser le projet dans ses différentes phases, de l'arrimer aux autres activités prenant place dans l'école, d'en ajuster le contenu en fonction des réalités changeantes du milieu.

Composition du comité

En septembre 1996 :

- Directeur de l'école (no 1)
- Enseignante de l'école (no 1)
- Éducatrice CJM postée à l'école (no 1)
- Éducatrice CJM conseillère à l'école (no 1)
- Chef des services scolaires CJM (no 1)
- Conseillère CJM partenariat-réseau (no 1)
- Chercheure de l'IRDS (no 1)

Changements en cours d'année :

- Arrivée d'une enseignante de l'école (no 2)
- Arrivée d'un nouveau directeur de l'école (no 2)
- Départ de l'ancien directeur de l'école (no 1)
- Arrivée d'une enseignante de l'école (no 3)
- Arrivée d'un chercheur de l'IRDS (no 2)
- Départ d'un chercheur de l'IRDS (no 2)
- Arrivée d'une assistante de recherche de l'IRDS (no 1)
- Départ d'une assistante de recherche de l'IRDS (no 1)
- Arrivée d'un conseiller cadre CJM comme animateur (no 1)
- Départ du chef des services scolaires CJM (no 1)

En septembre 1997 :

- Directeur de l'école (no 2)
- Enseignante de l'école (no 3)
- Enseignante de l'école (no 4)
- Éducatrice CJM postée à l'école (no 1)
- Éducatrice CJM conseillère à l'école (no 1)
- Chef des services scolaires CJM (no 2)
- Conseillère CJM partenariat-réseau (no 1)

- Chercheure de l'IRDS (no 1)
- Assistante de recherche de l'IRDS (no 2)
- Conseiller cadre CJM agissant comme animateur (no 1)
- Stagiaire en psychologie de l'éducation (no 1)
- Stagiaire en psychologie de l'éducation (no 2)
- Personne-ressource en apprentissage coopératif (no 1)

Changements en cours d'année :

- Départ d'une enseignante de l'école (no 4)
- Arrivée d'une enseignante de l'école (no 5)
- Départ d'une éducatrice CJM (no 1)
- Départ d'une éducatrice CJM conseillère à l'école (no 1)

En septembre 1998 :

- Directeur de l'école (no 2)
- Directrice adjointe de l'école (no 1)
- Enseignante de l'école (no 3)
- Enseignante de l'école (no 6)
- Éducatrice CJM postée à l'école (no 2)
- Chef des services scolaires CJM (no 2)
- Conseillère CJM partenariat-réseau (no 1)
- Chercheure de l'IRDS (no 1)
- Assistante de recherche de l'IRDS (no 2)
- Conseiller cadre CJM agissant comme animateur (no 1)
- Personne-ressource en apprentissage coopératif (no 1)
- Stagiaire spécialiste des TIC (no 3)
- Personne-ressource en médiation (no 1)
- Stagiaire en médiation (no 1)
- Représentante du CLSC (no 1)

Changements en cours d'année :

- Départ partiel de la ressource en apprentissage coopératif (no 1)
- Départ de la conseillère CJM partenariat-réseau (no 1)
- Arrivée du prochain stagiaire spécialiste des TIC (no 2)
- Arrivée du conseiller d'orientation de l'école (no 1)
- Arrivée du psychologue CJM en poste à l'école (no 1)
- Départ du psychologue CJM en poste à l'école (no 1)

Composition prévue pour septembre 1999 :

- Directeur de l'école (no 2)
- Directrice adjointe de l'école (no 1)
- Enseignante de l'école (no 7)
- Enseignante de l'école (no 8)
- Éducatrice CJM en poste à l'école (no 2)

- Éducateur CSDM en poste à l'école (no 3)
- Chef des services scolaires CJM (no 2)
- Technicien en loisirs de l'école (no 1)
- Conseiller d'orientation de l'école (no 1)
- Personne-ressource en médiation (no 1)
- Personne-ressource en apprentissage coopératif (no 2)
- Stagiaire spécialiste des TIC (no 2)
- Chercheure de l'IRDS (no 1)
- Conseillère CJM partenariat-réseau (no 2)

Tâches accomplies au cours des trois années

- Création d'alliances et mobilisation des acteurs : Échanges des expertises; création graduelle d'un lien de confiance et d'un langage commun; création de nouvelles alliances et développement de nouveaux liens de confiance à chaque nouvelle arrivée au Coco; information et mobilisation de l'ensemble du personnel de l'école; information et nouvelle mobilisation de l'ensemble du personnel de l'école lors du changement massif de 1997; création d'alliances avec d'autres partenaires, au fur et à mesure du développement du projet (CIRCM, CLSC, policiers).
- Bonification de la démarche : Consensus autour de la démarche initiale et de l'objectif global; délimitation des sous-objectifs plus spécifiques; détermination des orientations de base : participation et coopération; ajustements de la démarche au fur et à mesure du déroulement.
- Diffusion continue des informations : Information auprès du personnel (lors des journées pédagogiques, par des rencontres du personnel, des mémos hebdomadaires du directeur, la diffusion des procès-verbaux du Coco et du bulletin de liaison *Super Clic*); information aux parents (lors des rencontres d'accueil et de remise de bulletins, par des lettres du directeur ou de la chercheure, la diffusion du bulletin de liaison *Super Clic*); information aux élèves (par les titulaires de classe et par la diffusion du bulletin de liaison *Super Clic*).
- Suivi des activités de financement : Décision d'une stratégie pour financer le développement et le déroulement du projet; bonification du protocole préparé à cette fin par la chercheure; suivi des démarches de la conseillère CJM partenariat-réseau auprès des gestionnaires des organismes impliqués; suivi des démarches de la chercheure auprès de fondations privées; suivi des démarches de la chercheure pour financer une éventuelle étude des impacts; bonification du protocole préparé à cette fin par la chercheure.
- Planification et implantation des changements : Analyse des réalités de l'école et de la clientèle; décision, implantation, suivi continu et ajustements pour les différentes actions entreprises.
- Activités de recherche : Bilans mensuels du déroulement des activités; suivi continu des activités et ajustements; suivi des activités se déroulant par ailleurs à l'école; rédaction de journaux de bord par des personnes clés; bilans et planification annuels; bonification du rapport d'étape et du rapport final préparés par la chercheure; mise en place des procédures d'enquête annuelle; suivi du déroulement des enquêtes, discussion et diffusion des résultats.
- Autres activités : Information sur les événements se produisant chez les organismes partenaires et discussion de leurs impacts possibles pour le projet; élaboration et présentations communes du projet lors des journées d'échanges professionnels organisées par les CJM; production ou suivi des textes d'informations publiés sur le projet Espace-Jeunesse.

Bilan d'implantation

Depuis octobre 1996, le Coco se réunit une fois par mois jusqu'à la fin de l'année scolaire, soit jusqu'au mois de juin de chaque année. Au total, 29 rencontres ont donc eu lieu en trois ans. Ces rencontres d'en moyenne trois heures se tiennent toutes à l'école pour limiter les déplacements des représentants école. De octobre 1996 à janvier 1997, elles se tiennent après les heures de

classes, ce qui représente toutefois une surcharge de travail pour les enseignants et les éducateurs impliqués. On déplace donc bientôt les rencontres pendant les heures de classe et on défraye alors le remplacement des enseignants dans leur classe. À partir de septembre 1998, on défraye également les remplacements de l'éducatrice impliquée.

Durant toute la première année, la chercheuse convoque les rencontres, prépare les ordres du jour, prend les notes, anime les rencontres et prépare les procès-verbaux. La conseillère partenariat réseau l'assiste pour la planification des rencontres et la prise de notes. Le directeur, le chef des services scolaires CJM et l'éducatrice CJM conseillère à l'école sont actifs dans les discussions. Il en va autrement des représentants enseignants et de l'éducatrice, relativement passifs. L'annonce du changement de direction et d'un grand nombre d'enseignants pour l'an prochain ne permet pas la tenue du bilan annuel lors de la dernière rencontre; on discute plutôt de la survie du projet.

Dès la seconde année, on instaure la prise de notes à tour de rôle. Comme la conseillère partenariat-réseau, le directeur est maintenant consulté pour la préparation de l'ordre du jour. Toutefois, l'animation et la production des procès-verbaux sont toujours assumées par la chercheuse, en collaboration avec l'assistante de recherche. Graduellement, tous les membres du Coco commencent à prendre une part active aux discussions et aux décisions. Lors du bilan annuel, on appuie la pertinence de la démarche. On souligne que les orientations participatives et coopératives sont maintenant intégrées dans le travail de la direction et des personnes-ressources influentes à l'école. Mais on souligne la difficulté des changements pour les intervenants de première ligne et les incompréhensions qui demeurent à l'endroit du projet chez le personnel de l'école.

Au début de la troisième année, on modifie en profondeur le fonctionnement du Coco, tenant compte de l'implication de plus en plus active des représentants maintenant expérimentés. On planifie ensemble le contenu des rencontres. La prise de notes et l'animation se font à tour de rôle. Chacun démontre de l'enthousiasme face à la démarche enclenchée. Des comités se forment spontanément à l'école et des demandes sont acheminées à la direction pour intégrer leurs représentants au Coco. Lors du bilan annuel, on reconnaît que l'ensemble du personnel partage maintenant les orientations participatives et coopératives et les inclut le plus possible dans sa pratique. On souligne que les changements amorcés correspondent à ceux prévus dans la prochaine réforme de l'éducation. On souligne enfin plusieurs améliorations observables dans le fonctionnement de l'école, sa réputation, le climat au sein du personnel et entre les jeunes et les adultes, la cohésion des interventions, ainsi qu'en ce qui concerne la violence observée entre les jeunes.

Soutien concret à l'équipe-école

Ces activités visent à répondre aux préoccupations exprimées par les représentants école au Coco, puis par l'ensemble du personnel de l'école, concernant les possibilités réelles d'une implication de leur part dans le contexte des urgences et des nombreux ajustements déjà requis ou rendus nécessaires par l'ampleur de leur tâche et la clientèle difficile. Il s'agit d'offrir à l'ensemble du personnel un soutien concret et immédiat, dans la mesure de nos moyens, parallèlement aux changements plus profonds qui sont en cours.

Tâches accomplies au cours des trois années

- Planification des stratégies : Consultation continue auprès du personnel; détermination des stratégies pour le soutenir concrètement et immédiatement.
- Bilans des quartiers d'origine de la clientèle : Suivi des bilans annuels effectués par la chercheuse et les assistants de recherche concernant les quartiers d'origine des jeunes; diffusion de ces bilans et des informations relatives aux services disponibles dans ces quartiers au personnel de l'école.
- Initiation à l'apprentissage coopératif : Recherche d'une personne-ressource en apprentissage coopératif; suivi de la planification du contenu de la formation; organisation des horaires de formation; discussion des impacts de la formation; décision d'implanter cette formule pédagogique, ajustements à la démarche, planification de l'implantation; entente avec la personne-ressource pour l'an prochain.
- Initiation d'un sous-groupe au programme *Vers le Pacifique* : Entente avec le CIRCM en vue de la formation d'une sous-équipe parmi le personnel de l'école; suivi de la formation; discussion de la pertinence et décision d'implanter le programme; suivi des démarches d'adaptation et de planification de l'implantation; entente avec la direction du CIRCM pour les deux années prochaines.
- Centre de documentation : Création d'un centre de documentation pour le personnel de l'école; collecte de documents écrits (apprentissage coopératif, pédagogie par projets, intégration des TIC en pédagogie, logiciels pédagogiques et sites Internet, médiation des conflits, troubles de comportements, etc.); mise à jour continue de la documentation.
- Remplacements : Remplacements défrayés pour permettre la participation des enseignants; organisation de remplacements semblables pour les éducateurs; remplacements à tour de rôle organisés et partiellement défrayés pour permettre les rencontres individuelles avec les personnes-ressources, la planification de l'implantation des changements dans les classes et les formations d'appoint.

Bilan d'implantation

Avant la mise sur pied du centre de documentation, les documents recueillis sur les quartiers d'origine des jeunes se perdent souvent dans les bureaux des éducateurs. Il est difficile d'évaluer la fréquence de son utilisation par les membres du personnel, mais les éducateurs et les enseignants siégeant au Coco soulignent son utilité. L'ensemble des enseignants et des éducateurs en place en 1996 a bénéficié de l'initiation à l'apprentissage coopératif. Celle-ci a duré une demi-journée et a eu lieu dans le cadre d'une journée pédagogique. La formule utilisée combine les fondements théoriques et pratiques et les exercices d'application. L'initiation à l'apprentissage coopératif a été si bien accueillie par l'ensemble du personnel en place qu'une demande a été acheminée à la direction en vue de son implantation prochaine. La personne-ressource en apprentissage coopératif, un éducateur et une enseignante de l'école ont été délégués pour recevoir la formation de base en médiation des conflits. Cette formation d'une durée de deux jours a eu lieu au CIRCM et vise à initier les intervenants au contenu et à l'application du programme de résolution des conflits par la médiation. Après discussion avec l'en-

semble du personnel de l'école, on peut dire que celui-ci juge la formule pertinente et complémentaire aux changements déjà en cours.

Café Place-aux-Parents

La création de ce groupe est décidée en réponse aux préoccupations du personnel quant aux possibilités réelles d'une implication active des parents dans la démarche. La participation des parents n'est facile dans aucune école secondaire mais elle s'avère ici plus difficile encore. En effet, les parents de l'école vivent souvent eux-mêmes de nombreux problèmes personnels et habitent des quartiers éloignés de l'école. L'idée de base est de favoriser leur participation en les amenant d'abord à l'école pour répondre à leurs propres besoins de soutien.

Tâches accomplies depuis trois ans

- Recherche d'un animateur extérieur à l'école : recherche d'une personne-ressource parmi les cadres en disponibilité dans les CJM; Entente avec les CJM; engagement de cet animateur après son départ des CJM.
- Planification de la formule : Planification d'une formule de rencontres informelles; suivi continu du déroulement des rencontres; consultations auprès des parents participants; ajustements des horaires; mise sur pied d'un service gratuit de gardiennage; suivi de sondages par les parents; sondages par voie postale, puis téléphonique; ajustement de la formule pour combiner les échanges informels et mini-formations; suivi de la planification des mini-formations par un comité hétérogène formé à l'école (enseignante, éducatrice, animateur, directeur, conseillère en apprentissage coopératif, infirmière).
- Recrutement : Planification des premières stratégies de recrutement; suivi continu de la participation des parents et ajustements des stratégies de recrutement; recrutement direct par contacts individualisés, lors des rencontres d'accueil et de remise de bulletin, par invitations postales à chaque rencontre, par invitations postales personnalisées et par téléphone pour les parents intéressés; rappels au personnel de l'école impliqué dans le recrutement; consultations auprès des parents participants; recherches et consultations des stratégies de recrutement utilisées par d'autres écoles ou par des programmes s'adressant aux parents de jeunes en difficulté; organisation du souper spaghettis pour informer et recruter des parents.
- Participation aux rencontres : Participation de certains membres du Coco sur une base continue (animateur, directeur, stagiaire); participation occasionnelle pour informer les parents de sujets pointus (chercheure, conseillère en apprentissage coopératif).

Bilan d'implantation

De février à juin 1997, six rencontres du café Place-aux-Parents ont lieu à l'école un soir de semaine, de 19 à 21 heures. La fréquence de ces rencontres (environ aux trois semaines) est déterminée par les premiers participants qui valident également la formule des échanges informels. Avec l'aide de l'animateur, les parents se parlent de leurs difficultés avec leur jeune ou face à l'école. Du café et des biscuits sont offerts gratuitement. Après consultation des participants, le directeur se joint aux rencontres en avril 1997. De un à quatre parents seulement participent à chaque rencontre. Au total, dix parents y assistent (six mères et quatre pères) représentant toutefois neuf élèves. Mais on peut identifier, à la fin de cette année, un petit groupe de trois parents réguliers. Devant la faible participation des parents, le Coco multiplie bientôt les procédures de recrutement et les lieux de diffusion des informations. Aux invitations par le directeur lors des rencontres d'accueil et de remises de bulletin et aux invitations postales effectuées par la

chercheure au nom des parents participants, on ajoute les invitations par les conseillants qui ont déjà un contact privilégié avec chaque parent.

De septembre 1997 à juin 1998, dix rencontres du café ont lieu, la plupart à l'heure habituelle bien que l'on tente de modifier les horaires pour augmenter la participation parentale. L'animateur et le directeur sont toujours présents, tandis qu'une stagiaire se joint bientôt au groupe après consultation des participants. Au total, seulement sept parents sont rejoints par ces rencontres durant l'année (six mères et un grand frère), dont les trois parents ayant régulièrement participé l'année précédente. Ces trois parents refusent de participer plus avant aux décisions de l'école mais acceptent de s'impliquer plus activement dans le recrutement des autres parents. Avec l'aide de l'animateur, ils conçoivent un dépliant d'information, mis en forme par la chercheure et diffusé par l'ensemble du personnel de l'école, de même que par voie postale. Les parents réguliers organisent également un kiosque d'information lors des rencontres d'accueil et y accompagnent l'animateur. Vers la fin de l'année, ils conçoivent un sondage pour vérifier l'intérêt général des parents, les thèmes qui les intéressent, les horaires à privilégier. La chercheure procède à ce sondage par voie postale avec l'aide d'assistants de recherche. Environ quarante parents retournent le questionnaire et une vingtaine d'entre eux laissent leurs coordonnées pour être directement contactés avant la prochaine rencontre. Ces parents sont contactés au téléphone par l'animateur, puis par le biais d'invitations postales personnalisées. Malgré tout, la participation aux rencontres n'augmente pas. À la fin de l'année on planifie de modifier la formule informelle pour y ajouter des mini-formations sur les thèmes préoccupants les parents. Un comité est formé à l'école pour élaborer le contenu de ces formations. Les participants réguliers annoncent toutefois leur départ du groupe, leur enfant ne fréquentant plus l'école. On les invite néanmoins à continuer de participer à titre d'anciens parents et deux acceptent.

De septembre 1998 à juin 1999, sept rencontres du café Place-aux-Parents ont lieu à l'école aux heures habituelles. Ces rencontres rejoignent un total de 16 parents. Les thèmes abordés dans la partie plus formelle de ces rencontres touchent la toxicomanie des jeunes, leurs problèmes d'estime de soi, le vécu des parents à l'école, etc. Devant la participation toujours décevante des parents, malgré la multiplication des efforts de recrutement et les changements à la formule, on organise en décembre 1998 un souper spaghettis gratuit pour tous les parents et leurs enfants. Tout le personnel et tous les élèves présents sont impliqués, en coopération, à l'organisation de cette activité. La rencontre vise à recruter des parents pour le café mais également à les renseigner sur les changements en cours à l'école. Une trentaine de parents participent à cette rencontre et se disent très satisfaits. L'ensemble du personnel y est présent de même que des élèves qui assurent un service d'accueil et un service de garde. Celui-ci sera maintenu au besoin, en échange de rémunérations, lors de toutes les rencontres du café Place-aux-Parents. Toutefois, la participation à ces rencontres reste faible. En outre, lors de l'enquête effectuée en mars 1999, seulement 15 % des parents répondants ont dit être prêts à participer à un groupe de travail pour trouver des solutions aux problèmes de l'école, tandis que 50 % ont répondu « peut-être » et 35 % ont dit « non ». Le bilan assez négatif de la participation des parents aux rencontres du café ne semble pas découler d'une publicité insuffisante. En effet, dans la même enquête, non moins de

85 % des parents répondants avaient déjà entendu parlé du café, même si 75 % n'y avaient jamais participé.

Lors des nombreuses discussions au Coco et des consultations diverses auprès des parents, on reconnaît plusieurs obstacles à la participation des parents dans cette école. D'une part, l'éloignement de l'école par rapport au domicile des parents, même après son déménagement dans un quartier plus central, a un impact négatif certain. Plusieurs parents manquent de temps, d'autres ont peur de se déplacer seuls en autobus ou en métro le soir. Le grand roulement de la clientèle est un second obstacle établi par le Coco et par les parents participants. Un troisième obstacle pour certains parents est relié à l'ampleur des difficultés de comportement présentées par l'enfant et au sentiment d'impuissance parentale qui en découle. Enfin, on souligne au Coco que le recrutement par les conseillants ne se fait peut-être pas de façon systématique. En effet, les contacts habituels des conseillants avec les parents ont souvent lieu lorsqu'un problème particulier est présenté par le jeune à l'école, et les conseillants sont parfois mal à l'aise de formuler leur invitation. Lors du dernier bilan du Coco, en juin 1999, on remet en question la pertinence de la formule utilisée jusqu'ici et on parle d'essayer d'organiser quelques soupers gratuits pour informer et consulter les parents.

Modifications de la formule pédagogique

Les approches pédagogiques mises de l'avant sur une base graduelle visent toutes à stimuler l'intérêt des élèves pour les apprentissages scolaires ou professionnels et à les faire participer plus activement à ces apprentissages. Plus spécifiquement, l'apprentissage coopératif vise à impliquer les jeunes dans leurs apprentissages scolaires et à développer également des habiletés. La création d'un module concret vise, dans une perspective d'insertion professionnelle, à répondre aux intérêts et aux besoins spécifiques de certains jeunes qui ont peu de chances de terminer le cheminement scolaire traditionnel. L'approche de pédagogie par projets (qui s'allie bien à l'apprentissage coopératif) vise à développer les apprentissages scolaires requis selon les programmes du ministère, par le biais de petits projets concrets, choisis par les jeunes et donc plus attrayants. De même, l'intégration en pédagogie des nouvelles technologies de l'information et des communications (TIC) vise à augmenter la motivation des élèves par l'utilisation d'un moyen plus attirant. Ces approches correspondent tout à fait à celles préconisées dans la prochaine réforme québécoise de l'éducation. Néanmoins, la formation universitaire des enseignants restant plus traditionnelle, leur implantation nécessite un soutien particulier (formations, accompagnements), de même qu'une bonne dose de travail et de détermination.

Tâches accomplies entre septembre 1997 et juin 1999

- Implantation de l'apprentissage coopératif : Entre juin et septembre 1997, recrutement de nouveaux enseignants intéressés par l'approche coopérative; planification des étapes d'implantation, suivi du déroulement et ajustements continus; recrutement et intégration à l'école d'une personne-ressource en apprentissage coopératif; organisation d'une formation en profondeur pour l'ensemble du personnel de l'école; recherche de documents théoriques et d'exercices pratiques préexistants; mise sur pied d'un centre de documentation; organisation de remplacements à tour de rôle pour permettre à tous les enseignants de rencontrer régulièrement la conseillère en apprentissage coopératif; formation d'appoint et accompagnement individualisé des enseignants dans la préparation d'exercices coopératifs à faire en classe; intégration de deux stagiaires en psychologie de l'éducation pour soutenir les enseignants; exercices

d'apprentissage coopératif dans toutes les classes mais à une fréquence variable selon l'intérêt et le rythme de changement des enseignants.

- Création du module concret : Entente prise avec l'école secondaire Henri-Julien sur la répartition de la clientèle en septembre 1998; réorganisation des aménagements intérieurs pour offrir une meilleure formation en cuisine et en reliure.
- Implantation de la pédagogie par projets : À partir de septembre 1998, formation des enseignants à la pédagogie par projets par la directrice adjointe, le conseiller pédagogique et la conseillère en apprentissage coopératif; mise à jour du centre de documentation; formations d'appoint et accompagnement des enseignants dans la préparation des projets et la détermination des objectifs scolaires se rattachant à chacun; implantation de la pédagogie par projets dans les classes, avec une fréquence variable selon l'intérêt et le rythme de changement des enseignants; activité de création et de gestion du café étudiant avec les élèves de l'ISPMT; activité camping avec les élèves plus âgés des foyers 700 et 800; activité « Fort Boyard » avec les élèves de toutes les classes et l'ensemble du personnel (à l'exclusion de ceux impliqués dans l'activité précédente). La plupart de ces activités impliquent également l'approche coopérative.
- Intégration des nouvelles technologies de l'information et des communications (TIC) : Intégration à l'école d'une stagiaire spécialiste des TIC; évaluation individualisée des connaissances et des intérêts de chaque enseignant; mise à jour du centre de documentation; production d'un site Internet accessible à l'ensemble du personnel; recherche et remplacement d'une partie du matériel informatique, mise à jour des systèmes et des logiciels disponibles, mise en réseau des appareils et branchement sur Internet; abolition du laboratoire d'informatique et répartition des appareils dans chaque classe pour favoriser le travail en coopération et par projets; formation individualisée des enseignants selon leurs connaissances préalables; accompagnement des enseignants dans la planification des activités en classe faisant appel aux TIC; mise sur pied des CD Lundi destinés au personnel de l'école pour apprendre de nouveaux logiciels; activité d'élaboration des curriculum vitae avec les élèves du module concret; activité d'élaboration et de diffusion d'un livre des meilleures recettes avec les élèves du cours de cuisine; activité d'initiation au contenu d'un ordinateur et à sa manipulation avec les plus jeunes élèves des foyers 100 et 200; activités de préparation du souper spaghetti destiné aux parents avec les élèves de toutes les classes; préparation d'articles (poèmes, contes, chronique de lecture, chronique vidéos, chronique jeux, chronique sports, etc.) avec les élèves de toutes les classes pour le journal étudiant; création d'un comité de rédaction pour le journal avec des élèves de toutes les classes, sélection, correction, mise en page des articles et diffusion du journal dans l'école et à l'extérieur de l'école. La plupart de ces activités impliquent également l'approche coopérative.

Bilan d'implantation

L'ensemble du personnel présent à l'école a suivi les formations à l'apprentissage coopératif. Dans les classes, des activités s'implantent, depuis octobre 1997, suivant un rythme inégal, selon la disponibilité des enseignants. Le nombre d'enseignants qui en font usage dans leur classe, de même que le nombre d'élèves touchés semble augmenter quelque peu depuis ce temps. Ainsi, en mars 1998, 27 % des jeunes répondant à l'enquête n'avaient jamais participé à une activité d'apprentissage coopératif en classe, tandis que 32 % l'avaient fait une fois ou deux et 41 % plus de deux fois. En comparaison, les données de mars 1999 indiquent que 19 % des élèves n'ont jamais fait d'exercice coopératif en classe, 39 % ont participé à une ou deux de ces activités, tandis que 42 % l'ont fait plus de deux fois. De leur côté, 62 % des enseignants interrogés en mars 1999 ont indiqué avoir utilisé cette approche plus de deux fois en classe. En outre, tous les non-enseignants, de même que 43 % des parents répondants en ont entendu parlé.

Pour leur part, les nouvelles technologies de l'information sont graduellement implantées au cœur même de la pédagogie depuis octobre 1998. Tout comme pour l'apprentissage coopératif, le rythme d'implantation varie dans chaque classe en fonction des dispositions et de l'expérience des enseignants. Il reste qu'en mars 1999, environ le tiers des enseignants a utilisé ces technologies

plus de deux fois en classe, 33 % les ont déjà essayées et 33 % ne l'ont pas encore fait. Quand on regarde plutôt les réponses des élèves, seulement 12 % indiquent n'avoir jamais participé à une telle activité en classe à l'école Espace-Jeunesse, 36 % l'ont fait une fois ou deux et 52 % plus de deux fois.

La pédagogie par projets étant implantée depuis peu, nous pourrions vérifier en mars prochain son utilisation effective par les enseignants et le nombre d'élèves touchés cette année.

Modifications des modes de gestion des conflits

Cette activité implique d'une part l'inclusion des conseils de coopération dans les classes, afin d'y favoriser le travail en coopération et de faciliter ainsi l'implantation de l'apprentissage coopératif. Il s'agit d'impliquer les jeunes de chaque classe dans la reconnaissance des problèmes, la détermination des solutions à mettre en place dans la classe et dans l'organisation de projets communs. Une telle activité, sur une base régulière, permet aux élèves l'acquisition de certaines compétences (écouter les différents points de vue, faire et suivre un consensus, etc.). Elle permet par ailleurs à l'enseignant de ne pas avoir à trancher soi-même dans certains conflits impliquant des élèves de sa classe. Ce volet implique également l'implantation graduelle de la médiation comme mode de résolution de conflits, dans les classes comme dans l'ensemble de l'école. Dans un premier temps, ces procédures permettent la formation de l'ensemble du personnel à la médiation des conflits (capacités d'aider les autres à résoudre leurs conflits sans s'impliquer personnellement), la formation des élèves à des modes de résolution de conflits pacifiques, la mise en place d'un service de médiateurs dûment identifiés dans l'école et, finalement, la formation d'élèves pouvant jouer le rôle de médiateur lors de conflits impliquant d'autres élèves. Dans tous les cas, il s'agit d'outiller les élèves à régler eux-mêmes leurs conflits de façon pacifique.

Tâches accomplies entre octobre 1997 et juin 1999

- Implantation des conseils de coopération : En octobre 1997, constat des difficultés d'implantation de l'apprentissage coopératif et de la recrudescence des problèmes de comportements dans les classes; formation des enseignants et des éducateurs de l'école aux conseils de coopération par la conseillère en apprentissage coopératif; organisation de conseils de coopération dans les classes, animés par la conseillère en apprentissage coopératif ou les deux stagiaires en psychologie; accompagnement des enseignants dans l'utilisation des conseils de coopération en classe, par la conseillère en apprentissage coopératif et la conseillère clinique; à l'automne 1998, inclusion des conseils de coopération à la grille horaire de chaque classe.
- Implantation du programme de résolution de conflits par la médiation : Au printemps 1997, formation d'un enseignant, d'un éducateur et d'une personne-ressource de l'école au programme *Vers le Pacifique*, dans le cadre d'une activité de soutien concret à l'équipe-école; discussion sur la pertinence de ce programme et sur sa complémentarité avec les changements déjà en place; en juin 1997, entente de deux ans signée avec la direction du CIRCM en vue d'une adaptation et d'une implantation du programme à l'automne suivant; à l'automne 1997, inclusion à l'école d'une ressource en médiation de conflits sur une base partielle; adaptation du programme avec les personnes ayant suivi la formation; mise sur pied de trois comités impliquant des enseignants et des éducateurs pour la formation de l'ensemble du personnel de l'école à la médiation dans la résolution de conflits; formation des élèves à reconnaître les différentes formes de conflits et à les résoudre pacifiquement, dans le cadre des cours FPS; promotion de l'utilisation de la médiation par les intervenants de l'école et de la résolution de conflits pacifique par les élèves; suivi de l'implantation de la médiation comme mode de gestion de conflits, report de la formation de certains élèves à la médiation, nouvelle formation plus en profondeur du personnel scolaire à la médiation; attribution d'un local de l'école pour fins de médiation; décoration du local de médiation par des élèves; en février 1998, inauguration d'un service de médiation à l'école et suivi de son utilisation; en mai 1998, sondage auprès des élèves ayant suivi le cours FPS.

Bilan d'implantation

Les conseils de coopération sont nettement plus utilisés par les enseignants depuis qu'ils sont intégrés à la grille horaire de chaque classe. Selon les représentants au Coco, ils sont appréciés de plusieurs enseignants en ce qu'ils leur permettent de se dégager de l'obligation de trancher lorsque certains conflits surviennent entre des élèves. Lors des entrevues en profondeur auprès de quelques élèves (printemps 1999), certains d'entre eux ont mentionné que l'un des éléments qu'ils n'aiment pas dans cette école, c'est que les conseils de coopération n'y sont pas assez fréquents. Cela peut dénoter également une certaine satisfaction des jeunes à l'égard de ces procédures de gestion de conflits. De plus, lors de la dernière enquête sur le climat scolaire, 85 % des élèves répondants indiquent avoir participé à au moins un conseil de coopération depuis leur arrivée à l'école, proportion qui était un peu plus faible en mars précédent (70 %). Du côté des enseignants, 58 % ont dit l'avoir utilisé en classe tandis que 90 % des non-enseignants et 21 % des parents en ont entendu parler. Il reste que ce moyen semble efficace lorsque les conflits sont relativement mineurs.

De son côté, la médiation en résolution de conflit n'est implantée que depuis peu à l'école. Depuis l'inauguration du service continu de médiateurs (février 1998), 15 médiations ont officiellement eu lieu au local prévu à cet effet et ont permis la résolution satisfaisante de 13 conflits (voir aussi sondage sur la médiation en annexe F). Mais tous les membres du personnel peuvent également utiliser la médiation lorsqu'ils rencontrent quotidiennement des jeunes en conflits. Ces médiations « non officielles » sont plus difficiles à comptabiliser. Il reste qu'en mars dernier, 37,2 % des élèves répondant à l'enquête n'avaient jamais eu recours à une médiation, tandis que 44 % y avaient eu recours à une ou deux reprises, et que 19 % l'avaient fait plus de deux fois. De leur côté, au moment de la même enquête, 38 % des enseignants n'avaient jamais mis en pratique la médiation pour résoudre les conflits entre jeunes, 31 % y avaient eu recours une ou deux fois et 31 % l'avaient fait plus souvent encore. L'activité était par ailleurs connue de tous les non-enseignants de l'école, de même que de 36 % des parents répondants.

Activités de renforcement de la cohésion de l'équipe-école

Ces activités visent à améliorer le climat général entre les membres du personnel de l'école, à améliorer les conditions dans lesquelles ils interviennent, à décloisonner les rôles des éducateurs et des enseignants, et à uniformiser les interventions qui se font de part et d'autre auprès des jeunes.

Tâches accomplies depuis trois ans

- **Révision des procédures** : Après avoir déterminé plusieurs sources d'insatisfaction lors d'une rencontre du personnel de l'école, révision des procédures d'admission, de retenues, de retraits de classe, d'élaboration des plans de service individualisés, de relances auprès des parents, de gestion financière; élaboration de procédures spéciales pour les jeunes présentant des difficultés de comportement plus marquées que les autres; à l'automne 1998, nouvelle révision des procédures et des outils de suivis utilisés lors des retraits de classe.

- Organisation de rencontres : Mise sur pied de rencontres cliniques régulières et de rencontres modulaires hebdomadaires; formation d'un comité spécial pour définir le projet éducatif de l'école dans une optique de coopération, etc.

Bilan d'implantation

Les procédures révisées permettent une certaine amélioration du climat régnant au sein du personnel. Mais de telles révisions sont requises sur une base périodique, notamment devant l'alourdissement des problématiques présentées par la clientèle.

Tentative de formation d'un noyau d'élèves impliqués

Cette activité vise à former un premier noyau de jeunes intéressés à participer à la démarche pour choisir les changements à effectuer et des solutions à apporter.

Tâches accomplies à l'automne 1997

- Planification des procédures : Discussions au Coco, pendant toute la première année, sur les meilleurs moyens de faire participer les jeunes à la démarche enclenchée; planification d'une première rencontre auprès de jeunes ciblés provenant de chaque foyer à l'automne 1997; suivi du contenu de cette rencontre; information auprès du personnel enseignant.
- Rencontres des élèves : Identification par les titulaires de chaque foyer d'un élève pouvant être intéressé par la démarche et susceptible de fonctionner dans un tel groupe; première rencontre; identification de certains élèves remplaçants pour la seconde rencontre; seconde rencontre.
- Suivi des rencontres : Discussions au Coco du déroulement de la première et de la seconde rencontre; décision d'ajuster la stratégie et de favoriser plutôt l'implication des élèves par le biais des exercices coopératifs et des enquêtes sur le climat scolaire.

Bilan d'implantation

Les deux rencontres ont eu lieu en octobre 1997, pendant les heures de classe, et sont animées par la chercheuse et l'une des stagiaires. Ces rencontres durent environ une heure. Lors de la première rencontre, cinq élèves sont présents représentant leur foyer respectif. La chercheuse explique sommairement les objectifs et la démarche en cours. Parmi les participants, les trois plus âgés se montrent enthousiastes et prêts à participer plus avant. Bien que plus passifs, les plus jeunes indiquent également leur intérêt. Dès la seconde rencontre cependant, fixée la semaine suivante, trois des cinq jeunes rencontrés ne veulent plus participer alléguant que les changements ne surviennent pas assez vite. Pris de court, les enseignants titulaires envoient d'autres jeunes pour les remplacer. La seconde rencontre a donc lieu mais prend la même forme que la précédente. Au Coco suivant, on convient que la formule ne tient pas compte des caractéristiques particulières de la clientèle de l'école. On décide de miser plutôt sur les exercices coopératifs en classe et sur les enquêtes afin d'augmenter la participation des jeunes et d'obtenir leurs points de vue.

Activités de diffusion des informations

Ces activités visent à assurer une diffusion optimale des informations relatives au projet auprès des élèves, des parents, du personnel de l'école ne faisant pas partie du Coco et des gestionnaires concernés à l'extérieur de l'école.

Tâches accomplies

- **Bulletin de liaison** : Élaboration régulière par les membres du Coco de petites chroniques d'information sur les différents changements en cours dans le cadre du projet; organisation et mise en page de ces informations; organisation d'un concours auprès des élèves pour nommer le bulletin; diffusion, d'abord sur une base irrégulière puis mensuelle, auprès des élèves, des parents, des membres du personnel, des gestionnaires extérieurs.
- **Autres activités d'information** : Participation de la chercheuse à plusieurs rencontres du personnel pour expliquer le projet et ses développements; rencontres annuelles de la chercheuse et du personnel de l'école pour diffuser les données d'enquête; participation de la chercheuse aux rencontres d'accueil des parents; élaboration d'un dépliant d'information par et pour les parents; organisation d'un kiosque d'information et participation de certains parents et de l'animateur aux rencontres d'accueil régulières; diffusion auprès du personnel du procès-verbal de toutes les rencontres du Coco; à la suite du changement massif de personnel, organisation d'une activité en apprentissage coopératif entre les membres du personnel, pour résumer les changements en cours et à venir.

Bilan d'implantation

Malgré tous les efforts, il semble extrêmement difficile d'assurer au début la diffusion des informations. En effet, les membres du personnel présents au Coco durant toute la première année comprennent mal le sens du projet et ne peuvent donc informer adéquatement leurs collègues. De même, le manque d'information se fait également sentir à la suite du changement massif survenu en septembre 1997 au sein du personnel. Il convient donc de multiplier les canaux d'information. L'élaboration du bulletin de liaison (le Super Clic) est parfois perçue par les représentants au Coco comme une tâche additionnelle. Le soutien de l'assistante de recherche est ici essentiel pour rappeler les dates de tombées, recueillir les mémos élaborés mensuellement, les intégrer et les mettre en page et s'occuper de la diffusion. Quatre numéros de ce bulletin ont paru et ont été diffusés entre décembre 1997 et juin 1998; ce nombre est passé à dix l'année suivante. Environ 200 exemplaires de ce bulletin ont été chaque fois distribués.

Enquêtes sur le climat scolaire

Cette activité comporte un double objectif. Elle vise d'abord à connaître les perceptions des élèves, des parents, des enseignants et du personnel non enseignant de l'école relativement à l'organisation scolaire, au climat de l'école et aux différents problèmes, afin de déterminer les changements à effectuer. Elle vise également à comparer ces perceptions d'une année à l'autre afin de vérifier certains impacts possibles du projet. Les mesures sont basées principalement sur les instruments développés par Janosz (c.f. Janosz et Leclerc, 1993), en voie d'être validés au Québec.

Tâches accomplies depuis trois ans

- Sélection des mesures : Recherche d'instruments de mesure validés dans les écoles secondaires québécoises; entente avec Michel Janosz en vue de l'utilisation de ses instruments; adaptation d'une version de ces instruments pour les parents et les professionnels non enseignants.
- Sélection des procédures : Ajustement des procédures habituelles selon la réalité de l'école en 1996 (un seul temps de mesure, moment de passation en mars, questionnaire anonyme ne comportant aucun numéro d'identification); ajustement des procédures lors des enquêtes subséquentes (questionnaires numérotés); sélection d'une stratégie pour encourager la participation de tous (tirages de billets de cinéma).
- Planification des enquêtes : Recherche de fonds d'appoint auprès des gestionnaires de l'IRDS pour financer ces enquêtes; à chaque année, information au personnel de l'école par le directeur lors de rencontres d'équipes; information aux parents par le directeur par voie postale; information aux élèves par leur enseignant titulaire; mise en page et production des questionnaires à remplir; mise à jour des listes du personnel, des élèves et des parents; formation d'assistants de recherche pour la passation aux élèves; la 2^e et la 3^e année, entente avec l'école secondaire Henri-Julien pour servir d'école de comparaison et répétition de toutes les activités de planification dans cette seconde école.
- Collectes de données : Distribution des questionnaires au personnel de l'école accompagnés d'une lettre explicative; envoi de questionnaires à tous les parents avec une enveloppe-réponse; passations orales du questionnaire aux élèves de chaque classe, pendant deux semaines consécutives, par les assistants de recherche; passations individuelles du questionnaire pour les élèves absents de leur classe au moment de la passation collective.
- Analyse des données : À chaque année, préparation des fichiers informatiques pour recevoir les données; formations d'assistants de recherche pour l'entrée de données; entrée des données; analyses; production d'un rapport d'enquête annuel pour l'école Espace-Jeunesse et de deux rapports annuels pour chacun des secteurs de l'école Henri-Julien.
- Diffusion des résultats : À chaque année, diffusion des rapports dans les écoles et auprès des organismes partenaires; discussions des résultats au Coco; présentations des résultats au personnel et aux parents des deux écoles; planification de la présentation des résultats aux élèves des deux écoles.

Bilan d'implantation

À l'automne 1996, les procédures à suivre pour la première enquête sont beaucoup discutées au Coco. On convient finalement, compte tenu du degré élevé de désorganisation de l'école, qu'il vaut mieux ne procéder qu'à une seule prise de mesure chaque année (au lieu d'un prétest et d'un posttest annuels). De toutes façons, le grand roulement des élèves pendant l'année scolaire compliquerait les comparaisons entre les deux temps de mesure. On convient aussi qu'il vaut mieux, pour la première année, demander des réponses entièrement anonymes (questionnaires non numérotés) pour faciliter la participation de tous. On choisit le mois de mars pour procéder à cette enquête, car les répondants ont eu le temps de connaître le climat de l'école et parce qu'il s'agit d'une période habituellement assez calme dans les classes. La passation dure au total deux semaines, pendant lesquelles les adultes de l'école répondent aux questionnaires tandis que les assistants rencontrent tous les élèves à deux reprises, collectivement en classe ou individuellement. Les questionnaires aux parents sont envoyés pendant la même période avec une note explicative et une enveloppe-réponse. Les mêmes procédures sont utilisées en mars 1998 et 1999. Toutefois, les questionnaires sont alors numérotés et la chercheur peut retracer les répondants afin de pouvoir déterminer éventuellement les changements dans les perceptions de chacun. De plus, l'école secondaire Henri-Julien participe à la 2^e et à la 3^e enquête à titre d'école de comparaison. Les détails sur les taux de participation et les résultats de ces enquêtes ont déjà

fait l'objet de rapports séparés. En général à chaque année, la participation des élèves et du personnel de l'école Espace-Jeunesse est excellente, tandis que la participation des parents est plus limitée. Une prise de mesure semblable est prévue en mars 2000 dans les deux écoles, et des analyses seront alors effectuées pour vérifier certains impacts possibles du projet à l'école Espace-Jeunesse.

Activités de suivi du déroulement

Cette activité a pour but de permettre la présente analyse du déroulement à partir du suivi continu des informations provenant de différentes sources. Les informations colligées au fur et à mesure des événements, depuis trois ans, concernent soit directement les changements mis en place soit les différents événements ou activités survenant parallèlement à l'école.

Tâches accomplies depuis trois ans

- Détermination des différentes sources d'information disponibles : Procès-verbaux de chaque rencontre du Coco, bilan de chaque rencontre du café Place-aux-Parents par l'animateur, tenue de journaux de bord par la conseillère en apprentissage coopératif, les stagiaires intégrés à l'école, la conseillère partenariat-réseau et la chercheure, case installée au secrétariat à l'intention de la chercheure pour recevoir toutes les informations circulant dans l'école, mémos du directeur, etc.
- Centralisation des informations continue : Élaboration d'un outil de suivi général, intégration continue des informations provenant des différentes sources d'information.
- Rapport d'étape : Analyse préliminaire des données de déroulement après deux ans de fonctionnement; rédaction d'un rapport d'étape; diffusion de ce rapport à l'école et auprès des gestionnaires impliqués.
- Rapport final : Analyses des données de déroulement à la fin de la période de subvention; rédaction du présent rapport.

Bilan d'implantation

Ce travail de suivi du déroulement est grandement facilité depuis l'embauche d'une coordonnatrice de recherche. Avec l'aide de la secrétaire de l'école, celle-ci recueille, sur une base régulière, l'ensemble des documents écrits diffusés à l'école, de même que les comptes-rendus de réunions et les journaux de bord. Elle procède à un premier classement de ces documents et rédige un journal global, intégrant l'ensemble des activités ayant trait au projet. Ce travail resterait nettement incomplet cependant sans la complicité de certaines personnes clés travaillant sur place à l'école, notamment le directeur, la directrice adjointe, la conseillère en apprentissage coopératif, l'animateur du groupe de parents et les stagiaires.

ANNEXE D

Résumé des entrevues auprès des personnes-clés

Ces entrevues ont été effectuées par une assistante de recherche auprès de personnes ciblées représentant divers organismes impliqués et différents niveaux d'implication dans le projet. Ainsi, sont interrogées des personnes rattachées à l'école, à la CSDM, aux CJM ou à l'IRDS, qui ont soit suivi de loin le déroulement du projet, soit été directement impliquées au Coco (voir tableau ci-dessous). Ces entrevues ne visent qu'à avoir une idée des connaissances relatives au projet et des perceptions quant à sa pertinence et à ses impacts. Les réponses rapportées ici sont bien sûr résumées mais les éléments essentiels de chaque réponse s'y trouvent.

Catégorie de répondants	Non impliqués au Coco	Impliqués au Coco
Enseignants de l'école	2	1
Éducateurs de l'école	1	1
Personnes-ressources de l'école	1	2
Direction de l'école	0	2
Ressources extérieures à l'école	0	2
Gestionnaires extérieurs à l'école	4	0
Personne référant des jeunes à l'école	1	0

Q1. Selon vous, à quel moment le projet Espace-Jeunesse a-t-il commencé ?

Personnes ayant siégé au Coco

Sur les huit personnes interrogées ici, six ont situé le début du projet en 1996. L'éducatrice de l'école, de même qu'un membre de la direction croient plutôt que le début du projet date de 1997.

Personnes n'ayant jamais siégé au Coco

Cinq des neuf personnes interrogées dans ce groupe ont réussi à situer le début du projet en 1996. Parmi elles, on trouve une enseignante, trois gestionnaires extérieurs ainsi que la personne référante. Deux autres personnes ont situé le début du projet en 1997, une autre en 1998, tandis qu'un répondant n'a fourni aucune réponse.

Q2. Pourriez-vous décrire dans vos mots les principales composantes de ce projet ?

Personnes ayant siégé au Coco

Enseignante 1	Les profs, on était dans le jus, on essayait de tracer une route mais... C'est l'apprentissage coopératif. Puis si Claire n'était pas là, il n'y aurait pas de stagiaires. C'est des gens qui se parlent autour d'une table avec les CJM.
Éducatrice 1	Côté enseignement il y a eu le travail en équipe avec les jeunes, l'apprentissage coopératif. On a travaillé le respect, puis sur le programme Vers le Pacifique, puis sur les procédures et l'organisation de l'école.
Personne-ressource 1	C'est un partenariat avec des organismes extérieurs. L'école identifie ses besoins, décide des moyens et le Coco appuie la démarche en constante évolution. Parmi les moyens, il y a les TIC, l'apprentissage coopératif, la pédagogie concrète puis le truc de Mariebourg. Ça vise à faire participer les élèves, à les rendre plus responsables de leurs apprentissages.

Personne-ressource 2	C'est la prise en charge du milieu par les intervenants, par des activités comme les conseils de coopération, la pédagogie par projets, le café Place-aux-Parents. Et aussi le souper spaghettis, l'apprentissage coopératif, la médiation, la gestion de conflits.
Direction 1	Il y a autant un travail pédagogique que psychosocial. Ce qui est innovateur, c'est qu'on travaille l'apprentissage coopératif et la gestion des conflits. On veut développer les habiletés sociales des jeunes et en même temps leur donner l'espoir de poursuivre leurs études même s'ils ne feront pas l'université.
Direction 2	Aux partenaires CSDM, CJM et IRDS se greffent le centre Mariebourg et le CLSC. Avec la disparition de la Villa, il fallait transformer l'école. Ça a amené une étude de milieu et des ressources ont été ajoutées. Il y a eu l'apprentissage coopératif, la restructuration des politiques et du fonctionnement de l'école, la création d'un module concret, la médiation.
Ressource externe 1	Il y a les changements pédagogiques, avec l'apprentissage coopératif, la pédagogie par projets, les TIC. Puis un volet de gestion de conflits avec les conseils de gestion et la médiation. Aussi des volets de renforcement de la cohésion dans l'équipe, de gestion participative et un groupe de soutien pour les parents. Le tout vise la participation active de tous.
Ressource externe 2	C'est le développement d'un modèle à la fois pédagogique et social pour les jeunes en grandes difficultés, pour modifier leur trajectoire d'avenir. On veut amener tout le monde à participer aux décisions qui les concernent pour augmenter l'appartenance et la prise qu'ils ont.

Personnes n'ayant jamais siégé au Coco

Enseignante 2	C'est de créer un module scolaire plus concret, avec moins de matières de base. Le scolaire est concentré sur les élèves ayant moins de difficultés et plus de chances d'aller au régulier.
Enseignante 3	C'est le café Place-aux-Parents et ça doit avoir un lien avec l'apprentissage coopératif et les stratégies pour changer les insatisfactions des profs. On est entendus, il y a quelque chose qui existe pour ça.
Éducatrice 2	C'est l'arrivée du conseil de coopération. Ça donne d'autres outils pour travailler avec les jeunes. Mais je ne suis pas au comité et l'information n'a pas le temps de se rendre, avec les bouleversements. C'est le café Place-aux-Parents, des choses comme ça.
Personne-ressource 3	C'est la mise en place de ressources pour le bon fonctionnement de l'école, changer la façon de faire avec cette clientèle. C'est le travail en coopération, ces jeunes-là ne peuvent pas apprendre comme les autres. Là ça va plus ou moins bien mais à force de tenter des choses, ça va devenir plus agréable pour tout le monde et eux vont avancer plus dans leur développement.
Gestionnaire 1	On veut établir un modèle coopératif dans le fonctionnement de l'école, associer les jeunes, les parents, les intervenants dans la résolution des problèmes qui sont là.
Gestionnaire 2	Ça comprend toute la gestion de l'agressivité, l'apprentissage des comportements, l'approche de médiation.
Gestionnaire 3	Le milieu est visé dans sa globalité, pas seulement les jeunes. C'est une approche de changement de système et non de changement de personnes. Une grande partie des actions touchent la coopération à tous les niveaux : relations direction-profs, profs-étudiants, méthode pédagogique, manière de résoudre les conflits.

Gestionnaire 4	Le projet a plusieurs volets dont le plus important est celui de la culture de l'école et des approches pédagogiques spécialisées. Le volet clinique est en train de se consolider et de donner à cette école une expertise et une capacité d'intervention plus adéquates que ce qu'on connaissait par le passé.
Personne référente	L'école regroupe des élèves ayant des difficultés de comportement marquées, qui ne peuvent plus fonctionner dans le cadre normal d'une école traditionnelle. Il y a un encadrement plus serré, plus de congruence, de clarté. Là-bas, je pense que dès qu'un jeune est en désorganisation, il est retiré et encadré par un éducateur.

Q3. Quels sont, selon vous, les principaux objectifs du projet ?

Personnes ayant siégé au Coco

Enseignante 1	Faire en sorte que ça parte des gens, qu'on trouve des solutions aux difficultés qu'on avait.
Éducatrice 1	Répondre le mieux possible à notre clientèle difficile, la socialiser.
Personne-ressource 1	Rendre le milieu autonome, l'aider à trouver des moyens répondant à ses besoins, l'appuyer dans cette démarche et dans le processus. En bout de ligne, c'est donner un meilleur service aux élèves, à cette clientèle spécifique.
Personne-ressource 2	Rendre le milieu plus sain pour nos jeunes, répondre à leurs besoins, leur donner plus de moyens pour s'en sortir et aller dans la vie de tous les jours et faire quelque chose qui corresponde avec ce que la société demande.
Direction 1	Ça vise le mieux-être des élèves, à les équiper pour faire face à leur future vie d'adulte. Ils ne deviendront peut-être pas parfaits mais ce qu'ils auront appris ici, tant mieux si ça leur est utile. Souvent des choses sont faites sans qu'on en voit tout de suite les résultats, c'est les autres après qui les voient.
Direction 2	Développer un partenariat CJM-IRDS-CSDM, pour des élèves en très grands troubles qui ne peuvent plus aller en centre de réadaptation depuis leur fermeture. Donc créer un partenariat pour faire une réadaptation en fonction des objectifs d'apprentissage fixés par la CSDM et des objectifs de réadaptation fixés par la mission.
Ressource externe 1	Permettre à ces jeunes de vivre des réussites sociales d'abord, et peut-être scolaires. À plus long terme, briser la trajectoire de marginalisation sociale.
Ressource externe 2	Principalement, après avoir pris le pouls de l'école, de développer le sentiment d'appartenance, de développer un modèle pédagogique concret, plus proche de la réalité des jeunes en difficulté.

Personnes n'ayant jamais siégé au Coco

Enseignante 2	Que les élèves puissent aller au secteur régulier.
Enseignante 3	Une meilleure qualité des services, être plus proches des jeunes, les aider mieux.
Éducatrice 1	Amener d'autres outils au milieu, je ne sais pas.
Personne-ressource 3	Les amener à s'intéresser à l'école. À cet âge, c'est pas ce qu'il y a de plus le fun. Ce n'est pas tellement qu'ils apprennent des choses scolaires mais qu'ils apprennent à vivre en société, avec les personnes autour d'eux.

Gestionnaire 1	Développer les compétences des jeunes, l'estime de soi, leur donner confiance. Ultiment, c'est le retour de ces jeunes-là dans le milieu scolaire régulier.
Gestionnaire 2	Amener une nouvelle approche auprès des jeunes en difficultés d'adaptation scolaire et sociale, qui vivent des problèmes d'agressivité à l'école. C'est de développer de nouveaux modes d'intervention pour cette clientèle.
Gestionnaire 3	J'en vois deux, l'un psychosocial, l'autre pédagogique. Le premier pour diminuer la violence dans l'école, le second c'est de travailler la socialisation des jeunes pour améliorer leurs conditions de vie et leur intégration sociale et professionnelle.
Gestionnaire 4	Réponse inaudible.
Personne référente	Au plan pédagogique, c'est que le jeune poursuive son cheminement scolaire. Mais le gros du travail, c'est l'aspect comportemental, l'amener à être plus fonctionnel pour pouvoir intégrer éventuellement un milieu normal.

Q4. Depuis votre arrivée à l'école, estimez-vous avoir été directement impliqué par le projet ?

Personnes ayant siégé au Coco

Enseignante 3	Réponse inaudible.
Éducatrice 1	Je fais partie du Coco, je m'occupe des activités Vers le Pacifique qui sont montées en classe sur des thèmes comme la violence. Je m'implique où je peux, en médiation, dans les équipes.
Personne-ressource 1	Je me suis impliqué dans le projet Mariebourg, l'apprentissage coopératif, le conseil de coopération, les TIC un peu moins. J'ai fait aussi des interventions pour avoir une bonne cohésion dans l'équipe, pour développer un esprit d'équipe. Je participe aussi à l'organisation du café Place-aux-Parents.
Personne-ressource 2	J'ai fourni des éducateurs de remplacement pour le Coco. J'ai été au Coco et à d'autres rencontres pour assurer par exemple la collaboration du centre Mariebourg.
Direction 1	De par ma fonction, je me dois de connaître tout ce qui se passe dans l'école et je m'implique dans tous les comités de travail. J'essaie de faire avancer les projets novateurs qui vont de pair avec la démarche.
Direction 2	À 100%, à soixante heures par semaine, je ne sais pas comment dire.
Ressource externe 1	Depuis le début, j'ai piloté toutes les étapes, je suis peut-être la personne la moins objective de toutes.
Ressource externe 2	J'ai assuré la liaison entre les organismes partenaires, les gestionnaires en charge du personnel de l'école. J'ai contribué au développement de la démarche, aux rencontres tenues à l'école par le Coco, et de toutes sortes de façons en faisant la promotion du projet.

Personnes n'ayant jamais siégé au Coco

Enseignante 2	J'ai assisté aux réunions générales, je donnais mon avis comme ça.
Enseignante 3	Je n'ai pas été beaucoup impliquée, j'étais pas dans les comités de coordination de ce projet directement. J'ai fait du bénévolat au souper spaghetti.

Éducatrice 1	Je ne me suis pas impliquée.
Personne-ressource 1	En essayant de trouver des moyens de faire. Je ne suis pas en classe mais depuis que je suis arrivé, il y a eu des changements dans ma tâche.
Gestionnaire 1	Oui, pour la recherche de fonds. J'ai donné mon point de vue sur les premiers documents d'évaluation qui sont sortis. J'ai fait des représentations auprès des CLSC et des commissions scolaires, au comité de direction des CJM, pour faire valoir l'importance du projet et que des sommes y soient attribuées.
Gestionnaire 2	Non, je reçois seulement les procès-verbaux des comités.
Gestionnaire 3	Je me suis impliqué dans le groupe initiateur du projet. Toute la partie réalisation, je n'ai pas été très actif même si j'ai été consultant, en donnant mon avis, en parlant du projet.
Gestionnaire 4	Réponse inaudible.
Personne référente	Oui, j'ai référé des jeunes, ma participation se jouait là.

Q5. Parmi les activités suivantes, indiquez celles auxquelles vous avez participé ? (Répondants postés à l'école seulement)

Personnes ayant siégé au Coco

Enseignante 1	Rédaction du Super Clic, rencontre du café Place-aux-Parents, Coco, formations à l'apprentissage coopératif, apprentissage coopératif en classe, conseil de coopération en classe, formation à la médiation, planification du projet éducatif, souper spaghettis.
Éducatrice 1	Rédaction du Super Clic, Coco, formations à l'apprentissage coopératif, apprentissage coopératif en classe, conseil de coopération en classe, formation à la médiation, activité de médiation, planification du projet éducatif, souper spaghettis.
Personne-ressource 1	Rédaction du Super Clic, rencontre du café Place-aux-Parents, organisation de formations pour les parents, Coco, formations à l'apprentissage coopératif, apprentissage coopératif en classe, conseil de coopération en classe, formation à la médiation, planification du projet éducatif, souper spaghettis.
Personne-ressource 2	Coco, formation à la médiation.
Direction 1	Rédaction du Super Clic, Coco, organisation de formations pour les parents, formation à la médiation, planification du projet éducatif, souper spaghettis.
Direction 2	Rédaction du Super Clic, rencontre du café Place-aux-Parents, organisation de formations pour les parents, Coco, formations à l'apprentissage coopératif, formation à la médiation, formation aux TIC, planification du projet éducatif, souper spaghettis. Aussi toutes les rencontres de collaboration ou de planification avec les partenaires et le travail auprès du CLSC.

Personnes n'ayant jamais siégé au Coco

Enseignante 2	Formations à l'apprentissage coopératif, apprentissage coopératif en classe, conseil de coopération en classe, activité de médiation.
---------------	---

Enseignante 3	Formations à l'apprentissage coopératif, apprentissage coopératif en classe, conseil de coopération en classe, formation à la médiation, formation aux TIC, planification du projet éducatif, souper spaghettis.
Éducatrice 2	Formations à l'apprentissage coopératif, apprentissage coopératif en classe, conseil de gestion en classe, formation à la médiation.
Personne-ressource 3	Formation à la médiation, activité de médiation, planification du projet éducatif.

Q6. Parmi les ressources et services suivants, implantés à l'école dans le cadre du projet, lesquels vous ont aidé cette année dans votre travail à l'école ? (Répondants postés à l'école seulement)

Personnes ayant siégé au Coco

Enseignante 1	La conseillère en apprentissage coopératif, la stagiaire travaillant sur les TIC, l'infirmière du CLSC, la documentation sur la coopération, la documentation sur Internet et les TIC.
Éducatrice 1	La conseillère en apprentissage coopératif, l'infirmière du CLSC, la documentation sur la coopération, la documentation sur les quartiers d'origine des jeunes.
Personne-ressource 1	La stagiaire travaillant sur les TIC, l'infirmière du CLSC, la documentation sur la coopération, la ressource du centre Mariebourg. Aussi la chercheuse et l'assistante de l'IRDS.
Personne-ressource 2	La conseillère en apprentissage coopératif.
Direction 1	La conseillère en apprentissage coopératif, la stagiaire travaillant sur les TIC, l'infirmière du CLSC, la documentation sur les TIC et Internet.
Direction 2	La conseillère en apprentissage coopératif, l'infirmière du CLSC, la documentation sur la coopération, la documentation sur les TIC et Internet, les documents sur les quartiers d'origine des jeunes.

Personnes n'ayant jamais siégé au Coco

Enseignante 2	La conseillère en apprentissage coopératif.
Enseignante 3	La conseillère en apprentissage coopératif, la stagiaire travaillant sur les TIC, l'infirmière du CLSC, la documentation sur la coopération.
Éducatrice 2	La stagiaire travaillant sur les TIC, l'infirmière du CLSC.
Personne-ressource 3	La conseillère en apprentissage coopératif, l'infirmière du CLSC.

Q7. Lesquelles connaissez-vous, parmi les activités et ressources suivantes implantées à l'école dans le cadre du projet ? (Répondants non postés à l'école seulement)

Personnes ayant siégé au Coco

L'ensemble des activités et ressources présentées est mentionné par les deux personnes interrogées qui font partie du Coco mais non du personnel de l'école.

Personnes n'ayant jamais siégé au Coco

Gestionnaire 1	Le Super Clic, le café Place-aux-Parents, l'apprentissage coopératif dans les classes, les formations pour les parents, les formations pour le personnel de l'école, le programme de médiation par les pairs, les activités TIC avec les élèves, la conseillère en apprentissage coopératif, la stagiaire travaillant sur les TIC, la documentation sur la coopération.
Gestionnaire 2	Le Super Clic, le café Place-aux-Parents, le Coco, l'apprentissage coopératif dans les classes, les formations pour les parents, les formations pour le personnel de l'école, le programme de médiation par les pairs, la conseillère en gestion de classe.
Gestionnaire 3	Le Super Clic, le café Place-aux-Parents, le Coco, l'apprentissage coopératif dans les classes, les formations pour les parents, les formations pour le personnel de l'école, les conseils de coopération dans les classes, le programme de médiation par les pairs, les activités TIC avec les élèves, la conseillère en apprentissage coopératif, la stagiaire travaillant sur les TIC, l'infirmière du CLSC, la documentation sur la coopération, la documentation sur Internet et les TIC, la documentation sur les quartiers d'origine des jeunes.
Gestionnaire 4	Le Super Clic, le café Place-aux-Parents, le Coco, l'apprentissage coopératif dans les classes, les formations pour les parents, les formations pour le personnel de l'école, les conseils de coopération dans les classes, le programme de médiation par les pairs, les activités TIC avec les élèves, la conseillère en apprentissage coopératif, la stagiaire travaillant sur les TIC, l'infirmière du CSLC, la documentation sur la coopération, la documentation sur Internet et les TIC, la documentation sur les quartiers d'origine des jeunes.
Personne référante	Aucune.

Q8. Ce projet vous semble-t-il convenir à la clientèle de l'école ? Pourquoi ?

Personnes ayant siégé au Coco

Enseignante 1	Oui, c'est une autre façon de voir la gestion de conflits et l'enseignement, au lieu d'être en opposition avec eux. Avant, c'était de les faire travailler en individuel, t'avais beaucoup moins de problèmes, là les faire travailler ensemble, c'est de l'ouvrage. Logiquement, s'ils n'ont pas d'habiletés sociales, il faut leur en donner mais c'est tellement difficile, ils sont à zéro. Si la conseillère en apprentissage coopératif s'en allait demain, je ne sais pas ce qu'on ferait. La médiation, c'est correct. L'apprentissage coopératif aussi, mais vu que c'est des nouveaux profs, le but qu'il faut viser c'est trois ans.
Éducatrice 1	Oui, ils ont de gros besoins sur le plan relationnel pour entrer en relation, échanger avec l'autre, coopérer, se parler, apprendre à résoudre des conflits. Ils en sont à se donner des claques alors ils ont besoin de tout ce qu'on met en branle. D'être valorisé aussi, l'estime de soi, c'est criant. Sauf que c'est exigeant de changer plein de choses. On veut innover mais on est dans l'urgence parce qu'ils bougent tout le temps, on n'a rien rôdé encore.
Personne-ressource 1	Oui, ça ne peut pas faire autrement parce que nous devons répondre aux besoins de la clientèle. Et le projet n'a pas été parachuté d'ailleurs, on essaie, on fait des tests, on se réajuste au fur et à mesure.
Personne-ressource 2	Oui car il faut que les jeunes apprennent à vivre ensemble, à gérer leurs situations ensemble, trop souvent ils sont pris individuellement dans des situations, ils ne savent pas se comporter avec les autres jeunes. Ce qui se met en place, c'est une autre façon de gérer leur quotidien. Ça permet aux enseignants d'être plus près des jeunes, dans toute l'organisation, de ne pas se centrer juste sur le pédagogique, ce n'est pas juste ça dont ils ont besoin.

Direction 1	Oui, c'est important de miser sur la coopération et de développer des habiletés sociales. L'apprentissage coopératif et les TIC aident l'apprentissage mais ont aussi une portée sociale. C'est valorisant pour un élève d'expliquer la matière à un autre. C'est aussi rentable parce que ça rend le jeune plus compétent et l'autre comprend mieux parce que l'explication est plus proche de sa réalité. Le projet ne peut pas ne pas être valable pour notre clientèle.
Direction 2	Oui, surtout les apprentissages concrets, ils apprennent plus facilement avec leurs mains. Le modèle papier-crayon est dépassé, eux sont visuels et ils ne peuvent pas zapper le prof. Pour le volet socialisation, plusieurs sont asociaux. Or, l'apprentissage coopératif, c'est apprendre à se remettre en question par le biais de la gang. Il resterait à toucher la notion de développement moral mais c'est plus problématique.
Ressource externe 1	Oui parce que c'est une clientèle tellement difficile qu'il n'y a pas de programme déjà fait qui correspondrait. Là tout le monde participe, choisit les actions à implanter et il y a une évaluation continue qui permet des ajustements constants. Sans cette souplesse, on n'aurait pas pu développer quelque chose dans cette école, surtout au début. Mais ça prend de la patience quand on vise le développement des habiletés sociales de ces jeunes-là. Ça prend de l'entêtement et c'est long. Mais je pense que c'est le seul type de démarche qui peut s'appliquer. L'important, c'est la concertation entre l'école et les partenaires extérieurs.
Ressource externe 2	Oui. C'est une clientèle très difficile, qui change chaque année ou même en cours d'année. Hier, les gens de l'école disaient qu'ils commençaient à voir une diminution de la violence physique, mais ça dépend de quoi ? On a de la difficulté à identifier une action particulière, c'est l'ensemble de la démarche qui permet au personnel de prendre une distance sur le quotidien avec les élèves, ça leur donne une vision d'ensemble, une stratégie conjointe avec les jeunes. Et de transformer le matériel pédagogique, de donner des outils aux intervenants, tout ça donne un souffle à l'école qui lui permet de s'organiser stratégiquement. Il y a moins d'enseignants qui veulent partir que par les années précédentes, ça veut dire qu'il y a quelque chose qui mobilise le monde, probablement les jeunes aussi.

Personnes n'ayant jamais siégé au Coco

Enseignante 2	Oui parce que c'est coopératif, l'équipe est pacifique, ça convient à la clientèle mais à long terme, car ils ne sont pas habitués à ça. Leurs habiletés à travailler en équipe se développent, ils s'appellent par leur nom, ils n'ont pas le choix de s'entraider.
Enseignante 3	Oui et non, ça ne peut pas leur nuire. Les habiletés sociales, ça touche directement nos jeunes, mais que ça se fasse par l'école, je ne sais pas, c'est difficile. Comme l'apprentissage coopératif, c'est difficile, nos jeunes sont ici justement parce qu'ils ne sont pas très équipés sur le plan social. C'est difficile, pas parce que c'est pas pertinent, c'est la clientèle qui est difficile.
Éducatrice 2	Non. Au sujet de la coopération, ce n'est toujours pas en place parce que la clientèle change, il n'y a pas de stabilité, c'est pareil pour les enseignants. Ça donne des outils à certains enseignants, mais ça prendrait quelque chose de plus vite.
Personne-ressource 3	Oui, chaque chose va atteindre certaines cibles, la médiation va régler certaines choses, en ayant plein de petites choses...
Gestionnaire 1	On cherche de nouvelles façons de favoriser les apprentissages de ces jeunes, dans un cadre qui les met beaucoup à contribution. Il faudra vérifier les résultats dans leurs apprentissages, sur des échelles d'estime de soi, de compétences.

Gestionnaire 2	Oui, ça donne des résultats intéressants quand j'entends parler ces jeunes-là, comme à l'ouverture officielle. Au-delà du discours inaugural, les jeunes semblaient apprécier, et aussi les intervenants et la direction. Il y a eu une évolution. Avant c'était juste des filles et les six premiers mois ont été très difficiles, l'arrivée du projet a amené des éléments très favorables auprès des jeunes.
Gestionnaire 3	Oui, le grand mérite de ce projet c'est de considérer que le client, c'est l'ensemble du milieu. Ça ne victimise pas plus les jeunes. On a souvent tendance à avoir envers ces jeunes-là des standards plus élevés que l'on n'a pas pour nous-mêmes. Ce qui est intéressant ici, c'est que tout le milieu est partie prenante de la solution comme du problème, c'est une approche plus respectueuse des jeunes.
Gestionnaire 4	Oui, absolument, ça fait partie des fiertés qu'on commence à développer. Grâce à la complicité des partenaires, on est en train de développer un modèle qui pourrait être exportable, pas juste à Montréal mais dans bien des régions. Ces jeunes ont toujours requis une approche éducative et rééducative très spécialisée. Or, les enseignants ont eu une excellente formation mais centrée sur l'apprentissage. Il faut leur offrir une autre expertise qui leur permette de mieux saisir les difficultés de comportement de ces jeunes. Si l'école est l'un des milieux naturels des jeunes, il faut se retrouver ensemble à l'école.
Personne référente	Selon moi, oui, ça répond à un besoin. Mais je ne sais pas si à la longue, le fait qu'un jeune côtoie longtemps d'autres jeunes aussi problématiques, si ça peut influencer négativement, je ne sais pas.

Q9. Selon vous, ce projet a-t-il changé des choses à l'école ?

Personnes ayant siégé au Coco

Enseignante 1	Oui, c'est un peu ce que je te disais...
Éducatrice 1	Oui, l'équipe de profs va toute vers un même but. Les aides qui viennent de l'extérieur soulagent et allègent le travail, ça aide.
Personne-ressource 1	Oui, l'an dernier on parlait de fermer l'école, il y avait plus de burn-out, de mouvements de personnel. La clientèle est toujours difficile mais les gens parlent moins de s'en aller. Il y a beaucoup de projets, ça demande du travail mais il y a de l'espoir. L'apprentissage coopératif, ça n'a pas d'effet après quelques semaines. En gestion de conflits, on commence à voir les effets. Mais pour l'instant, c'est surtout sur la cohésion de l'équipe qu'on voit des effets. On s'est rassemblé autour d'un projet, on se soutient, on se rallie.
Personne-ressource 2	Oui au début de l'année, il y avait plusieurs nouveaux enseignants, ce n'était pas une vraie équipe. Tout le monde a changé et maintenant on a une équipe. C'est sûr que le milieu est très perturbé mais ça a un impact. L'an prochain, ça va être mieux implanté, on va voir une incidence sur les jeunes, le climat va s'en ressentir.
Direction 1	Je ne sais pas.
Direction 2	Oui mais va falloir l'évaluer concrètement. De façon empirique, ça a donné la cohésion des profs. L'an passé, ils travaillaient en solitaires comme dans beaucoup d'écoles. Ici, le projet a brisé l'isolement. Ça aide à aborder les nouveaux programmes, à voir ce qui s'en vient, à inculquer de nouveaux modes d'apprentissage aux ados, à y aller par la coopération et la médiation, à apprendre à régler les problèmes autrement.

Ressource externe 1	C'est pas encore démontré mais je pense que ça a changé des choses dans le climat de l'équipe, ça a resserré des liens, donné un souffle d'espoir, et aussi dans le climat avec les jeunes. L'école est plus organisée, les gens sont capables de faire face aux crises, ils se prennent en mains. Tout le monde a le goût de travailler dans le sens d'une participation de tous. Puis quand on parle aux jeunes, y'en a maintenant qui sont fiers de leur école.
Ressource externe 2	Ça a changé les stratégies, la vision, la façon d'organiser l'école pour l'amener à être reconnue. Car la réputation d'une école spéciale est souvent mauvaise parce qu'on y envoie les jeunes les plus problématiques. Quand tu les mets ensemble, il y a une explosion dans l'école assez terrible, alors les profs ne trippent pas et c'est seulement les plus jeunes qui se retrouvent là. Là, la réputation de l'école s'est améliorée, même pour les autres écoles spéciales, ça permet de bâtir quelque chose à moyen terme.

Personnes n'ayant jamais siégé au Coco

Enseignante 2	Non parce que ça ne fait pas assez longtemps.
Enseignante 3	Oui, sans ce projet, je ne suis pas sûre qu'on aurait entendu parler de tout ça. Si on se fie juste aux perfectionnements de la CSDM, on serait bien en arrière. Là, on sait c'est quoi l'apprentissage coopératif, les conseils de coopération, les TIC, la médiation. Je ne sais pas si ça a changé de quoi au moment où l'on se parle, mais c'est sûr que dans le futur, nous étant plus équipés... On croit à ça et on va essayer de le mettre en place de plus en plus.
Éducatrice 2	Non, mais ma vision est courte, je ne l'ai pas vu encore. Les jeunes me reviennent aussi vite, ils n'ont pas intégré beaucoup de choses par rapport à ça.
Personne-ressource 3	Non, on ne peut pas dire qu'il y a eu beaucoup d'améliorations depuis un an mais c'est en cours. L'année est toute chambardée, le déménagement, la formation des groupes, le changement de professeurs... On ne pourra pas sentir l'impact cette année.
Gestionnaire 1	Ça a permis de rendre les relations plus intimes entre les différents partenaires, à bien des niveaux, de raffermir les liens sur le terrain.
Gestionnaire 2	Oui, ça a amené le personnel à s'impliquer plus et des gens à travailler ensemble en partenariat. Donc une valorisation du personnel et un meilleur partenariat. Automatiquement ça devrait avoir des résultats sur la clientèle.
Gestionnaire 3	Oui quand on regarde le nombre de profs qui ont changé cette année, comparé à l'an dernier, ça suggère que ce milieu-là offre une qualité qui n'était pas là au départ. Le climat a changé entre les profs et la direction, et entre les élèves et les profs. Des processus ont été instaurés qui peuvent produire des changements. Est-ce qu'on verra ces effets-là, c'est là qu'il faut être patient. Le défi pour l'instant, c'est de voir comment ces processus vont continuer de se développer et se maintenir.
Gestionnaire 4	Oui, fondamentalement dans le discours des gens. Ce qui nous semblait une limite difficile à franchir, notre réflexe de dire que ces jeunes n'ont pas de place à l'école régulière ou même spécialisée. On est en train d'amener une nouvelle expertise, une prise en charge et une certaine orientation sociale... Le projet a atteint ses objectifs et il faut maintenant assurer sa continuité... C'est au plan de la gestion que les changements sont les plus importants, c'était souhaité et attendu, des changements dans la compréhension... Il y aura toujours de la place pour l'intervention particulière, mais le modèle qui se développe en est un conjoint, globalisant, où chacun tire son profit dans sa responsabilité propre de donner des services adéquats aux jeunes. Je trouve que c'est une orientation valable. Il faut y mettre l'énergie et les ressources nécessaires.
Personne référente	Toutes ces activités devraient avoir des répercussions à moyen et long terme.

Q10. Ce projet a-t-il changé votre propre façon de travailler auprès des élèves, des parents, de vos collègues ou de la direction ? (Répondants postés à l'école seulement)

Personnes ayant siégé au Coco

- | | |
|----------------------|--|
| Enseignante 1 | Oui, dans ma façon d'enseigner. Aussi, on se perfectionne par la médiation, l'apprentissage coopératif, c'est des nouvelles façons de faire, ça change ta vision. |
| Éducatrice 1 | Oui et j'espère que ça va la changer plus. Avant j'étais au centre d'accueil, en relation directe avec les jeunes pendant les activités, au repas, ces échanges-là on les avait. Quand je suis arrivée à l'école, tout ce que je faisais c'est de l'aide à agir, je recevais les jeunes à mon bureau, je les envoyais en retrait, je les revoyais ensuite pour faire une petite réflexion, je n'avais pas de contact en activité. Ce que je voudrais, c'est que les éducateurs puissent aller plus loin dans le dialogue avec les jeunes. On peut animer des activités, les professeurs pourraient enseigner et nous, animer, on ferait une bonne paire. |
| Personne-ressource 1 | Non parce qu'ils cherchaient quelqu'un qui travaillait comme ça. Je me remets toujours en question, on confronte nos idées, je suis habituée à travailler en équipe. Quand on est allés voir les enseignants sur le terrain, on a vérifié dans les classes, j'ai changé, on a trouvé une autre manière, on s'est adaptés. On doit changer d'idée souvent, s'adapter. |
| Personne-ressource 2 | Non pas vraiment. Je suis plus quelqu'un de l'extérieur que les autres, je ne suis pas tellement impliqué dans l'école comme tel. À un niveau en fait, mais pas personnellement. |
| Direction 1 | Oui, ça a changé. J'essaie d'y aller par une approche de consensus pas juste dans les grandes décisions, même dans les petits détails, par exemple une politique de sortie de classe. Donc plus de consensus que de consultation quand il y a moyen. C'est sûr que je suis le dernier en bout de ligne. Ce n'est pas de la cogestion, je n'ai pas la notion de coresponsabilité, j'ai des enseignants et des éducateurs qui sont des professionnels, qui sont capables d'en faire un bout et qui le démontrent régulièrement. |
| Direction 2 | Non, ça n'a rien changé parce que si j'ai accepté le poste ici, c'est parce que l'on travaillait de cette façon, parce que c'était cette clientèle-là. |

Personnes n'ayant jamais siégé au Coco

- | | |
|----------------------|--|
| Enseignante 2 | Oui, ça donne des idées... Bon on fait ça en coopération, ça va mieux passer. |
| Enseignante 3 | Non, je n'ai pas changé ma façon d'enseigner, sauf que je suis plus préoccupée à intégrer les TIC, je suis plus sollicitée à y réfléchir. Faut que j'y pense, tout le monde en parle, les personnes-ressources sont là. L'apprentissage coopératif c'est la même chose, j'en fais mais pas assez, je veux en faire plus, je suis dedans. |
| Éducatrice 2 | Non, ce n'est pas le projet comme tel. Avec les modifications de clientèle, je n'ai pas été assez informée pour savoir que... |
| Personne-ressource 3 | Non. |

Q11. Quels sont, selon vous, les avantages de l'approche participative utilisée ?

Personnes ayant siégé au Coco

Enseignante 1	Tu vas chercher des gens, par la participation tu les responsabilises. Ils ne sont pas responsables si tu ne les fais pas participer. Si tu les fais participer, tu développes une belle relation quand tu as leur participation.
Éducatrice 1	Ce n'est pas l'adulte qui apporte tout, le jeune est obligé de s'impliquer dans son changement, dans son développement.
Personne-ressource 1	Tu crées un produit qui correspond tout à fait aux besoins du milieu. Tu y vas avec les moyens dont tu disposes. C'est très adapté.
Personne-ressource 2	Tout ne doit pas être participatif dans le fonctionnement d'une école, mais en participant, tu es partie prenante. Par exemple, la majorité des personnes de l'école a participé au souper spaghettis, les jeunes aussi. Même chose pour l'inauguration. Ça amène un sentiment d'appartenance.
Direction 1	Plus on informe les gens, plus on leur demande de participer, plus on leur demande leur avis, plus on les implique, plus le sentiment d'appartenance devient grand, plus c'est facilitant pour faire avancer les choses. C'est comme de toujours créer un consensus où les choses sont dites, où tout est clair. Quand on achète un projet, c'est tout le monde qui l'achète.
Direction 2	Tout le monde est impliqué et le risque d'erreur diminue grandement. Personne ne peut arriver et dire « je n'ai pas été impliqué donc je ne le mets pas en application ». Par consensus, on est plusieurs à réfléchir alors on a moins de chances de faire des erreurs et quand on en fait, on est tout le monde pour les corriger. C'est très formateur, très le fun.
Ressource externe 1	Ça permet la souplesse. Les réalités de tout le monde sont prises en compte, les gens se reconnaissent dans ce qui est mis sur pied et ils ont le goût de s'impliquer. Mais il faut prendre du temps pour établir un vrai processus de partenariat, une vraie collaboration.
Ressource externe 2	Ça met tout le monde dans le coup, ça ne vient pas de l'extérieur, ça oblige les gens à réfléchir sur la situation de l'école, sur les stratégies à mettre de l'avant. Ça amène un changement culturel. C'est rare que les enseignants peuvent réfléchir sur le devenir de l'école à moyen terme, pas juste sur leur pédagogie ou sur les objectifs pédagogiques du ministère, mais aussi sur l'amélioration des comportements des jeunes. Ça permet de donner des outils à ces gens-là pour les aider à assurer une gestion de classe qui a du sens, pour améliorer la situation des jeunes et augmenter leurs connaissances.

Personnes n'ayant jamais siégé au Coco

Enseignante 2	Ça aide les jeunes dans leurs habiletés sociales.
Enseignante 3	C'est une bonne approche, tu as les idées de tout le monde. Tu penses que ton idée est la meilleure mais tu entends les commentaires, ça t'amène à réfléchir plus. Plus t'as d'opinions, plus tu risques de ne pas te tromper et de t'aligner sur quelque chose qui a de l'allure.
Éducatrice 2	Pour les jeunes ou les adultes ? Essayez de faire participer le foyer 500 à une décision, de discuter, je n'ai pas réussi. Ils ne sont pas rendus à pratiquer, ils sont rendus à essayer de comprendre ce qu'on leur demande. S'ils comprenaient, s'ils acceptaient de l'utiliser... Faut les faire évoluer un peu avant.

Personne-ressource 3	Je pense que c'est bon. Les jeunes ont toujours une opinion, ils vont toujours avoir quelque chose à dire. En demandant l'opinion de tout le monde, ça va faire moins de chialage, c'est facile après coup de dire « on aurait dû faire ceci ou cela ».
Gestionnaire 1	D'apprendre à résoudre collectivement des problèmes, à travers ça on donne confiance aux jeunes qui sont capables de trouver des solutions à des problèmes. C'est aussi important que d'investir sur le plan scolaire.
Gestionnaire 2	L'implication des gens, c'est une nouvelle façon de gérer les classes et de gérer nos interrelations entre partenaires.
Gestionnaire 3	Avec cette approche, les gens ont plus de pouvoir dans les changements. La direction, les profs, les jeunes n'ont pas été seulement les consommateurs d'un programme ou d'un service. Ils en ont été les acteurs, ils ont pu influencer le cours des événements, être responsables des changements.
Gestionnaire 4	Ils sont nombreux. Ça laisse aux gens la possibilité d'avoir droit au chapitre et d'influencer le développement des services et leur qualité. L'école n'appartient pas aux enseignants, aux élèves ou aux parents mais à tous ces gens. Ce modèle réunit le droit des parents à des services de haut niveau pour leur enfant et celui d'être critiques face à ça, le droit de l'école de compter sur des services complémentaires, le droit du réseau de la santé d'influencer la culture scolaire... Le projet est le résultat d'un cheminement de société et aussi de la complicité entre nos organismes.
Personne référente	Le jeune forme un tout, il n'est pas segmenté parce qu'il est à l'école ou dans un autre milieu. Tout le monde vise les mêmes objectifs, c'est parfait.

Q12. Quels sont, selon vous, les désavantages de l'approche participative utilisée ?

Personnes ayant siégé au Coco

Enseignante 1	Une école qui a 200 élèves peut avoir 40 parents au comité. Nous autres, on n'a pas été en chercher un, c'est tout le temps de se battre à contre-courant.
Éducatrice 1	Ça peut être exigeant.
Personne-ressource 1	Ça crée beaucoup d'insécurités. Les gens sont habitués de travailler avec un canevas, avec du tout cuit. Ici, les gens ne comprenaient pas le projet, c'était difficile même pour moi. On est dans un processus de changement, on n'a pas de balises, on est dans le changement sans certitudes.
Personne-ressource 2	C'est plus long, c'est plus facile d'être directif. Il faut aussi que les personnes qui chapeautent soient à l'aise dans l'animation. Certains ne le sont pas, ça peut créer des conflits, des frustrations. Si l'idée d'un jeune ou d'un parent n'est pas retenue, elle est critiquée, ça crée des frictions. Ça fait partie du kit.
Direction 1	Je n'en vois pas.
Direction 2	Dans notre système, la coresponsabilité n'existe pas, alors il faut établir une relation de confiance avec ton monde, connaître ton monde, parce que c'est toi qui reste responsable des décisions en bout de ligne. Mais c'est beaucoup le facteur temps, ça prend du temps.

Ressource externe 1	Dans un monde où on attend vite des résultats concrets, où la définition de la rentabilité est de produire le plus, le plus vite possible, c'est difficile à mener, c'est insécurisant. Au début, tu es constamment confronté aux incompréhensions des autres. Mais la seule façon de travailler en partenariat réel, c'est d'en inventer les processus, comme la seule façon d'aider les jeunes, c'est d'ajuster nos interventions au fur et à mesure. Ce qui importe, ce n'est pas tant que ça soit rapide et efficace à 100%, c'est que ça corresponde à la culture du milieu.
Ressource externe 2	C'était un double défi de proposer à un milieu scolaire d'adapter des modèles en fonction d'objectifs comme ceux-ci, et de les faire travailler ensemble, et en plus avec une clientèle en difficultés...

Personnes n'ayant jamais siégé au Coco

Enseignante 2	Les jeunes n'ont pas les habiletés sociales qui pourraient les aider dans la vie. Cette approche les aide mais leur manque d'habiletés sociales peut aussi devenir un problème.
Enseignante 3	Tout le monde parle en même temps, ça prend un comité pour ramasser tout ça, pour coordonner toutes ces idées. Le désavantage, c'est que ça demande un comité de plus.
Éducatrice 2	Ces jeunes sont tellement agissants, ils ne sont pas dans l'échange.
Personne-ressource 3	C'est dur d'amener une idée avec les différentes opinions, ça prend une idée de base. Avec plusieurs personnes, c'est dur d'avoir l'unanimité. Chez les jeunes, ça ne fera pas nécessairement l'affaire de tout le monde.
Gestionnaire 1	Avec les jeunes, ça peut être plus long de préparer leurs décisions. Mais les Japonais consacrent 80% de leur temps à préparer leurs décisions et au bout du compte, ça prend 20% moins de temps!
Gestionnaire 2	Ça demande de la formation et à cause de ça, l'approche devient restrictive à un petit groupe. Un employé qui arrive demain matin dans la liste de rappel n'est pas dans la « game ».
Gestionnaire 3	La complexité. C'est difficile de travailler avec la complexité, c'est insécurisant. Ce sont des processus complexes et ambigus et c'est très inconfortable. Il faut gérer l'incertitude.
Gestionnaire 4	C'est coûteux en temps, en compromis, en énergie, en respect de l'autre. C'est plus facile d'être seul maître chez soi... Ça nous oblige à sélectionner des intervenants ayant goût de travailler dans cette approche, avec toutes les limites des conventions collectives. Ça nous oblige à nous remettre en question dans nos pratiques et nos structures organisationnelles. Avec le partenariat, il faut accepter de se laisser influencer à tous les paliers décisionnels, or, ce n'est pas dans notre culture organisationnelle. Il va falloir influencer les décideurs pour créer une plus grande ouverture à ça. Le projet a été dérangeant mais très productif. Ça nous amène à une autre étape dans le processus de changement, dans notre culture organisationnelle, dans notre capacité à développer des modèles plus cohérents avec les besoins.
Personne référente	Il faut vivre avec les limites de tous les acteurs. Certains ne peuvent pas donner ce qu'ils n'ont pas reçu.

Q13. Quels sont, selon vous, les principaux impacts du projet ?

Personnes ayant siégé au Coco

Enseignante 1	Très positifs, pour plein de choses... Nous autres, on s'en rend pas compte sauf qu'on s'est mis ensemble, c'est comme un aboutissement heureux. Souvent nous autres on est trop dedans pour voir les choses, mais au comité, ils ont un œil plus objectif. Le vrai moyen, au lieu de chialer, c'est d'avoir une prise sur la réalité.
---------------	--

Éducatrice 1	Les jeunes vivent un bien-être, ils ont le goût de poursuivre leurs études ici, ils prennent goût à la réussite. Contrairement à ce qu'ils ont toujours vécu, on les accepte comme ils sont par le biais de nos activités, de nos échanges, par Vers le Pacifique, etc. Ça fait qu'ils ont le droit de parole, ils ne se sentent pas jugés...
Personne-ressource 1	Actuels ou possibles ? Dans l'équipe-école, le climat est meilleur. Le style de gestion a changé, la direction a eu beaucoup d'ouverture à la gestion participative, ça devenait possible de changer dans le sens, il y a eu de la souplesse.
Personne-ressource 2	On est en train de développer un modèle de prise en charge dans une école, qui va pouvoir être exportable dans d'autres écoles spéciales et même être adapté pour les écoles régulières qui ont des difficultés avec l'encadrement de leurs jeunes. Ça a amené une meilleure prise en charge.
Direction 1	Tous les gens qui s'impliquent à fond dans ce projet-là vont continuer à se questionner, et à fonctionner avec ce qu'ils apprennent, ce qu'ils développent au fur et à mesure. Ce sont des intervenants qui ne reviendront pas à des anciens modèles d'intervention, ils vont rester proactifs dans leurs interventions.
Direction 2	Ils sont difficiles à mesurer parce qu'on est en implantation. Je soupçonne des choses, mais c'est pas officiel, je ne peux pas en parler. Puis on ne peut pas déterminer c'est dû à quoi, plusieurs choses sont arrivées, le projet, l'IRDS, le déménagement, la police de quartier qui nous donne meilleur service. Mais des choses sont flottantes, je soupçonne qu'on aura une baisse de la violence physique. On verra dans 2-3 ans, là on n'a pas d'impact mesurable.
Ressource externe 1	Probablement l'amélioration du climat, le sentiment d'appartenance. On le sent mais c'est dur de dire si c'est dû seulement au projet. Nécessairement, il a joué mais peut-être pas directement. Directement, les effets sont d'abord dus au travail du personnel de l'école, à leur volonté d'aider les jeunes, au fait qu'ils ne comptent pas leur temps. Mais je pense que le projet a peut-être contribué à ce que l'équipe soit capable de travailler comme ça.
Ressource externe 2	La mobilisation du personnel, le taux de roulement moins grand, la violence des jeunes qui diminue, le déplacement de beaucoup de parents pour le souper spaghettis, les anciens intervenants qui se sentent plus proches et plus dans le coup avec un projet qui les associe davantage, au lieu de les confiner à un rôle très spécifique. Un tel projet va nécessairement rapprocher aussi les jeunes dans les stratégies qu'ils vont décider.

Personnes n'ayant jamais siégé au Coco

Enseignante 2	À long terme c'est bon car les élèves ont plus d'habiletés, ils vont pouvoir intégrer l'école régulière.
Enseignante 3	On en parle, Vers le Pacifique, la gestion de conflits... On a souvent l'impression avec nos jeunes qu'il n'y en a pas d'impact, qu'il n'y a rien qui reste, qu'ils ne se souviennent plus à la fin du cours. On espère qu'il reste quelque chose. Je me dis, ce genre de programme, oui ça a un certain impact. Je suis sûre qu'ils ont enregistré quelque chose, qu'ils vont s'en servir un jour, ils vont savoir comment tu fais pour gérer tes conflits.
Éducatrice 2	C'est à l'avenant, ça n'a pas d'impact.
Personne-ressource 3	Je ne suis pas en classe, je n'ai pas vécu les impacts. Peut-être qu'avec l'approche participative, les jeunes sentent plus un sentiment d'appartenance à l'école. S'ils amènent des choses qui font leur affaire, ça peut juste aider à créer un climat agréable. Ce n'est pas évident dans une école comme ici mais ça peut amener ça.

Gestionnaire 1	Des impacts au niveau du partenariat. Mais je suis un peu mal à l'aise de répondre, j'aimerais voir des études d'impacts avant de me prononcer.
Gestionnaire 2	Ils sont importants. Le changement de mandat de l'école, c'était expérimental au début, mais c'était voué à l'échec. Avec le projet, ça a pris du sens. Ça donne une continuité dans un type d'intervention scolaire et sociale. Ça nous a permis de nous repositionner, de bonifier l'intervention. C'est une nouvelle école, un nouveau milieu, une nouvelle dynamique.
Gestionnaire 3	Des impacts sur les processus. Quant aux jeunes, vivront-ils moins de violence ? Vont-ils mieux se scolariser ? On s'attend à ce genre de résultats mais on n'est pas encore en mesure de statuer. Un autre effet, c'est l'effet sur d'autres écoles, la reconnaissance du projet, sa réputation, la possibilité de le généraliser, la reconnaissance qu'obtiennent les acteurs du projet et leur mobilisation dans la poursuite de ce projet.
Gestionnaire 4	On devrait atteindre une grande stabilité dans le personnel, les gens étant plus rassurés, plus compétents à intervenir, ils n'auront plus en tête de s'en sortir pour aller dans un environnement moins exigeant. Quant aux impacts sur les jeunes, il va falloir se donner les outils pour les mesurer. Mais ces jeunes sont parmi ceux ayant le taux de diplomation le plus bas, on ne peut pas attendre des impacts dans les 24 prochains mois...
Personne référente	De mieux intégrer les jeunes à la société.

Q14. Si une autre école comparable voulait développer un projet semblable, quels seraient vos conseils ?

Personnes ayant siégé au Coco

Enseignante 1	Les mettre au courant, leur donner un compte-rendu, les rendre plus partie prenante du projet.
Éducatrice 1	Si l'équipe de profs est stable, ça peut aider. C'est beaucoup de choses à partir en même temps, c'est une autre façon de travailler. Quand la moitié de l'équipe se renouvelle à chaque année, on recommence à moitié, il y a toujours un prof qui n'était pas là aux formations. Ça prend des gens qui s'impliquent, si certains se mettent de côté, ça ne marchera pas.
Personne-ressource 1	De bien comprendre le processus plus que le contenu. De former une équipe solide, de savoir ce qu'ils veulent et de comprendre que ce sont eux qui vont le développer. Parce que l'année dernière, les gens ne comprenaient pas le genre de projet. Il faut s'attaquer d'abord au processus.
Personne-ressource 2	Même chose qu'à Espace-Jeunesse. On commence tranquillement, on avance, puis on rajoute du monde, des gens de l'extérieur. Faut commencer par une étude de milieu, puis modifier les choses tranquillement, donner de la formation pour devenir habile, puis intégrer d'autres organismes.
Direction 1	La première chose c'est de bien définir le portrait de son école. Quand on veut changer des choses, faut savoir clairement ce qui va ou non, savoir comment on change les choses et lesquelles on change, s'associer avec les bons partenaires. Tout ne se change pas en un mois ou deux, des fois on veut aller plus vite, on dit c'est pas assez, mais les choses doivent se faire.
Direction 2	De prendre son temps, car on a été bousculés. Puis le fondateur du mouvement scout disait toujours « ask the boys », demande aux jeunes pour créer ton modèle. Je dirais au directeur, demande à ton personnel et fais-lui confiance.

Ressource externe 1	C'est pas le contenu qu'il faut répéter, c'est la démarche, l'idée de faire participer le monde au choix des solutions, de gérer l'école ensemble. Il faut des partenaires, et quelqu'un de la recherche qui a une vision plus objective, pour aider à garder le cap. Le Coco c'est important, même si c'est pas évident au début pour les gens du milieu. Il faut aussi qu'ils comprennent que ça ne sera pas une recette, que ça ne viendra pas tout seul. Et puis ça prend des sous.
Ressource externe 2	D'être bien conscients de ce que ça veut dire quand on veut l'appui de tout le monde, en termes de partage des pouvoirs et de risques avec l'imprévu. Les gens doivent savoir que ça prend du temps et de l'argent pour permettre aux gens de faire des choses en plus de leurs tâches habituelles, pour améliorer les choses.

Personnes n'ayant jamais siégé au Coco

Enseignante 2	De ne pas y aller avec trop d'affaires en même temps. Les élèves sont tellement difficiles, on a de la misère à faire des choses qui ont du bon sens. Faut y aller tranquillement, une chose à la fois.
Enseignante 3	Ne pas implanter trop de choses à la fois. Ici on essaie de tout passer en trois ans. C'est beaucoup de gestion quand tu veux participer à tout, c'est très exigeant pour un prof. Les conseils de coopération, l'apprentissage coopératif, la médiation, c'est beaucoup. En plus on a déménagé puis on avait des nouvelles matières. Je suis à 150% d'accord que l'on travaille sur les habiletés sociales des jeunes, sauf qu'il faudrait voir en longueur, c'est beaucoup en même temps.
Éducatrice 2	Je doute de la capacité de la clientèle; elle s'alourdit avec les années. Quand un groupe est prêt à l'appliquer, il se dilue, il va ailleurs. Dans un milieu comme le nôtre, la clientèle est trop sévère.
Personne-ressource 3	D'y aller progressivement, d'attendre d'avoir atteint les objectifs. J'ai l'impression que l'on veut trop que ça aille bien. Il y a tellement de petites choses qui vont mal, ce serait bon de s'attaquer à une chose à la fois. Ici, aussitôt qu'une petite chose va mal, ça dégringole sur tout le reste, c'est mieux de régler une chose puis de passer à une autre.
Gestionnaire 1	De bien expliquer aux organisations impliquées à tous les niveaux ce que ça va exiger, ce que le projet va être, les difficultés à prévoir.
Gestionnaire 2	De s'associer avec des chercheurs car il faut évaluer ce qu'on fait. On démarre des projets et on n'a pas les assises en recherche et en évaluation. Se donner des balises, avec une équipe de chercheurs et de spécialistes, faut pas juste improviser.
Gestionnaire 3	Il ne faut pas voir ici une recette mais s'intéresser plutôt aux processus implantés et à l'analyse des dynamiques présentes. Le leadership participatif, l'apprentissage coopératif, la gestion de conflits, ce sont toujours des ingrédients utiles mais d'abord, il a fallu mettre en place des structures.
Gestionnaire 4	Réponse inaudible.
Personne référante	J'irais voir à Espace-Jeunesse mais aussi dans d'autres écoles de même type, même dans d'autres commissions scolaires car ce n'est pas seulement ici qu'on a de bonnes idées.

Q15. Auriez-vous d'autres commentaires à ajouter ?

Personnes ayant siégé au Coco

Enseignante 1	Ça n'a pas été facile ici mais on commence à voir la lumière au bout du tunnel. Mais on est encore presque aux couches. Moi je ne suis pas un leader mais imagine, je suis la plus vieille ici. C'est important pour une école d'avoir une équipe de leaders et ça prend des règles établies. On est trop jeunes et on a besoin que les plus âgés nous tracent un peu la voie, c'est comme dans un poste de pompier. J'ai travaillé dans des écoles où il y avait des gens plus expérimentés, c'était rassurant. Il faut de la stabilité, une certaine sécurité, on est tellement agités ici, c'est pas évident.
Éducatrice 1	Les éducateurs, on reste encore comme une équipe à part de la grande équipe, même si on est aux comités. Je suis au Coco pour qu'on entende parler des éducateurs. Pourquoi on se servirait juste de nous pour les surveillances et l'aide à agir. On peut apporter autre chose. J'ai plus d'expérience comme éducatrice que les profs d'ici en enseignement. Ça prend une équipe stable avec un peu de vécu ensemble.
Personne-ressource 1	Non.
Personne-ressource 2	On doit essayer de garder l'équipe en place à Espace-Jeunesse. C'est une clientèle difficile, les gens veulent aller voir ailleurs, surtout les enseignants. Faut trouver quelque chose pour les garder, par le projet, il faut aller chercher un peu plus pour alléger leur tâche.
Direction 1	Non.
Direction 2	Non.
Ressource externe 1	Je suis très fier de ce projet, même s'il n'est pas parfait. On va bientôt évaluer ses impacts et j'espère que ça va paraître, parce que quand on a suivi le processus de l'intérieur, on sait que c'est une réussite à bien des égards.
Ressource externe 2	Je viens du milieu des jeunes en difficultés et je pense que le fait de participer à ce qui les concerne, ça devrait les intéresser. Je pense que l'approche peut intéresser aussi les autres milieux spécialisés, comme ceux qui travaillent avec les décrocheurs passifs. Quant au mandat qu'on attend des enseignants, qui doivent transmettre des connaissances et aussi des habiletés sociales, des modèles comme ceux-là amènent cette ouverture-là pour faire cheminer les jeunes.

Personnes n'ayant jamais siégé au Coco

Enseignante 2	Non.
Enseignante 3	Non.
Éducatrice 2	Non, on est tellement pris par le plancher, on est loin de ça.
Personne-ressource 3	Non, je ne connais pas assez le projet.
Gestionnaire 1	Le projet n'est pas parti dans des conditions idéales, alors ça prend un certain temps à démontrer son efficacité, il faut être patient.
Gestionnaire 2	Non.
Gestionnaire 3	Je crains que l'on pense que le projet Espace-Jeunesse, c'est une recette. Il faut retenir les processus collectifs de résolution de problèmes que les gens ont vécu.
Gestionnaire 4	Non.
Personne référente	Je suis heureuse d'apprendre que le milieu se remet en question. C'est comme ça qu'on chemine.

**ÉCOLE SECONDAIRE ESPACE-JEUNESSE :
ORGANISATION PLANIFIÉE DES COMITÉS POUR L'ANNÉE
SCOLAIRE 1999-2000**

Document de travail déposé au Coco de juin 1999

**COMITÉ « SORTIES DE
CLASSE »**

Suzanne Piché, éduc. CJM
Sylvia Lavoie, ens. CSDM
Josée Desmeules, ens. CSDM
Isabelle Villard, ens. CSDM
Martin Yvon, c.o. CSDM

COMITÉ « ESTIME DE SOI »

Daniel Cardinal, éduc. CSDM
Nathalie Champagne, ens. CSDM
Lise Lévesque, éduc. CJM
Ginette Rioux, adj. CSDM

ÉQUIPE DES MÉDIATEURS

Steve Brousseau, tech. CSDM
Stéphany Gauthier, ens. CSDM
Sylvia Lavoie, ens. CSDM
Nathalie Champagne, ens. CSDM
Catherine Légaré, stag. UQAM
Josée Desmeules, ens. CSDM
Suzanne Piché, éduc. CJM
Daniel Cardinal, éduc. CSDM
Martin Yvon, c.o. CSDM
Johnny Memette, interv. CIRCM

**COMITÉ « FORMATION
PERSONNELLE ET
SOCIALE »**

Sylvia Lavoie, ens. CSDM
Estelle Truffert, ens. CSDM
Josée Desmeules, ens. CSDM
Christine DiMarco, ens. CSDM
Isabelle Villard, ens. CSDM
Suzanne Piché, éduc. CJM
Ginette Rioux, adj. CSDM
Johnny Memette, interv. CIRCM

RENCONTRES CPEPE

Jacques Monté, dir. CSDM
Nathalie Champagne, ens. CSDM
Josée Desmeules, ens. CSDM
Rachel Desrosiers, ens. CSDM
Isabelle Villard, ens. CSDM

**ÉQUIPE « CAFÉ PLACE-AUX-
PARENTS »**

Jacques Fafard, animateur
Nathalie Champagne, ens. CSDM
Jacynthe Bruneau, inf. CLSC

COMITÉ DE COORDINATION

Jacques Monté, dir. CSDM
Ginette Rioux, adj. CSDM loisirs CSDM
Suzanne Piché, éduc. CJM
Daniel Cardinal, éduc. CSDM
Élaine Chouinard, ens. CSDM
Sylvie Lavoie, ens. CSDM
Martin Yvon, c.o. CSDM
Robert Dubuc, chef des services scolaires CJM
Johnny Memette, interv. CIRCM
Catherine Légaré, stag. UQAM
Claire Malo, chercheure IRDS
Alexandre Simard, stag. UQAM

**RENCONTRES
MULTIDISCIPLINAIRES**

Martin Yvon, c.o. CSDM
Jean-Pierre Charest, c.p. CSDM
Réjean Blain, psyc. CJM
Jacynthe Bruneau, inf. CLSC
Alexandre Simard, stag. UQAM

**RENCONTRES DE
PERSONNEL (AUX 2 SEM.)**

Tout le personnel de l'école :
enseignants, éducateurs, personnes-
ressources et direction.

COMITÉ RÉFORME

À déterminer...

**COMITÉ « PROJET
ÉDUCATIF »**

À déterminer...

**RENCONTRES ÉQUIPES
MATIÈRES**

Français :
Christine DiMarco, ens. CSDM
Nathalie Champagne, ens. CSDM
Mona Morin, ens. CSDM
Marie-Josée Roy, ens. CSDM
Catherine Légaré, stag. UQAM
Jean-Pierre Charest, c.p. CSDM
Mathématiques :
Sylvia Lavoie, ens. CSDM
Rachel Desrosiers, ens. CSDM
Élaine Chouinard, ens. CSDM
Isabelle Villard, ens. CSDM
Anglais :
Isabelle Villard, ens. CSDM

**RENCONTRES DE MODULES
(AUX 2 SEM.)**

Équipe A :
Élaine Chouinard, ens. CSDM
Josée Desmeules, ens. CSDM
Marie-Josée Roy, ens. CSDM
Lise Lévesque, éduc. CJM
Équipe B :
Isabelle Villard, ens. CSDM
Stéphany Gauthier, ens. CSDM
Mona Morin, ens. CSDM
Gisèle Imbault, éduc. CJM
Équipe C :
Sylvia Lavoie, ens. CSDM
Nathalie Champagne, ens. CSDM
Catherine Rajotte, ens. CSDM
Daniel Cardinal, éduc. CSDM
Équipe D :
Christine DiMarco, ens. CSDM
Estelle Truffert, ens. CSDM
Rachel Desrosiers, ens. CSDM
Suzanne Piché, éduc. CJM
Équipe E :
À déterminer...

ANNEXE F

Sondage sur l'utilisation de la médiation par les élèves

BILAN DE L'UTILISATION DU SERVICE DE MÉDIATION PAR LES ÉLÈVES (JUN 1999)

Nombre de feuilles compilées :	15	(dont 13 médiations acceptées)
Nombre de médiateurs de l'équipe impliqués :	7	
Nombre d'élèves impliqués :	22	(dont 18 garçons)
Nombre d'élèves impliqués à plus d'une reprise :	6	

Type de conflit

Moqueries	5
Bousculades	3
Menaces	2
Batailles	2
Incompréhension d'une situation	1
Élèves ne se parlent plus	1
Insultes	1
Menace de bataille	1
Chicane	1

Début du conflit

Pendant la classe	5
Battement – transition	3
Arrivée à l'école	2
Dîner	2
La situation dure depuis un bon moment	2
Durant le cours de sport	1

Lieu du début du conflit

Classe	8
Gymnase	3
Corridors	2
Un peu partout	2

Travail accompli

Calmer les deux jeunes	10
Aider à raconter, à parler sentiments	15
Aider à trouver solutions possibles	10
Aider à choisir solution pacifique	11

Satisfaction du médiateur

Peu satisfait	2
Satisfait	11
Très satisfait	3

Sondage auprès du personnel sur le programme de médiation (juin 1999)

Fonction des répondants

Enseignants	8	(dont au moins un dans chaque foyer)
Professionnels	5	
Direction	1	
Soutien	1	

Type de violence le plus observé à l'école (Souvent plusieurs réponses par répondant)

Verbale	14
Physique	8
Psychologique	7

Évaluation de la fréquence des comportements violents à l'école

Beaucoup	12
Moyennement	3
Peu	0

Principales causes de conflits à l'école (Souvent plusieurs réponses par répondant)

Chamailleries	12
Insultes	12
Provocations	10
Malentendus	8
Menaces	3
Racisme	1
Absences	1
Comportement en classe	1
Image	1

Individus impliqués dans les conflits observés

(4 points attribués au 1^{er} rang... jusque 0 point au 5^e rang)

Deux élèves	55
Un élève et un intervenant	45
Un élève et un prof	44
Un élève et la direction	17
Deux adultes	0

Changements positifs perçus dans comportements des jeunes après le cours FPS

Oui	12
Non	3

Type de changements perçus (Souvent plusieurs réponses par répondant)

Capacité de chercher de l'aide	8
Façon de gérer leurs conflits	5
Façon de se parler	4
Façon de gérer leur colère	2
Façon de s'adresser aux adultes	2

Ouverture à autrui	1
--------------------	---

Dispositions claires dans l'environnement pour aider les jeunes à s'apaiser

Oui	15
Non	0

Dispositions claires dans l'environnement pour aider les adultes à s'apaiser

Oui	8
Non	7

Utilisation personnelle du « Je » dans la communication avec l'élève

Souvent	9
Parfois	6
Jamais	0

Connaissance des objectifs du service de médiation

Bien	15
Un peu	0
Pas du tout	0

Connaissance de l'équipe de médiateurs

Bien	15
Un peu	0
Pas du tout	0

Connaissance de l'horaire du service de médiation

Bien	10
Un peu	5
Pas du tout	0

Utilisation personnelle de la médiation

Jamais	4
De 1 à 5 fois	10
De 6 à 10 fois	1
Plus de 10 fois	0

Importance accordée à l'existence d'un service de médiation à l'école

Très important	11
Important	4
Pas important	0
Ne sait pas	0

Attitudes face à l'utilisation de la médiation pour un conflit personnel

Accepterait	13
N'accepterait pas	0
Ne sait pas/ça dépend	2

Commentaires

Ca vaut la peine de continuer!

Bonne collaboration de l'équipe Mariebourg. J'espère que nous ferons plus de médiations l'année prochaine.

Il devrait y avoir plus de publicité rappelant le service de médiation.

Je crois que le projet FPS et la médiation demandent à être continués l'an prochain, pour qu'on puisse vraiment voir un effet sur les élèves et sur le personnel. On est encore au niveau du rodage.

La médiation c'est un plus, quel que soit le milieu où elle est implantée.

Sondage auprès des élèves sur le programme de médiation (juin 1999)

Foyer des répondants		Fréquentation à Espace-Jeunesse (années scolaires)	
Foyer 100	1	Entre 0 et 6 mois	6
Foyer 200	4	Entre 6 mois et 1 an	23
Foyer 300	5	Entre 1 et 1 an et demi	2
Foyer 400	3	Entre 1 an et demi et 2 ans	5
Foyer 500	7	Plus de 2 ans	3
Foyer 600	7	Donnée manquante	1
Foyer 700	10		
Foyer 800	5		

Sexe des répondants		Âge des répondants	
Masculin	32	13-15 ans	34
Féminin	9	16-18 ans	7
Donnée manquante	1	Donnée manquante	1

Objectifs du programme Vers le Pacifique

Prévenir la consommation de drogue	0
Prévenir le suicide	0
Aider à la résolution pacifique des conflits et prévenir la violence	29
Toutes ces réponses	9
Prévenir la consommation de drogue et la violence	1
Pas de réponse	3

Ce qui fut le plus aimé dans le cours FPS (Parfois plusieurs réponses par répondant)

Les films	5
Les dessins/concours de dessin	3
Parler des sortes de violence	3
Régler conflits/gestion de conflit	2
Jeux de rôles avec élèves/petites situations	2
Écouter des petits bouts de cassettes	1
Faire le plan et le cartable	1
Apprendre comment se respecter	1
La visite des intervenants dans les foyers	1
Remplir les formulaires	1
<u>Réponses pas claires</u>	
Quand le gars a frappé la fille pour biscuits	1
Cours oral avec sujets intéressants	1

Réponses très générales

Tout	3
Rien/ pas grand chose	9
Les cours de médiation	1
La violence, c'est tout ce qu'on a vu	1

Autres

Pas de réponse ou ne sait pas	6
N'a pas participé au cours FPS	2

Ce qu'on aimerait changer dans le cours FPS

Plus de films/ films plus longs	4
Feuilles sur type de violence sont plates	1
Faire des dessins	1
Allonger les heures de ce cours	1
Varié les activités/pas toujours pareil	1
Varié les sujets/pas juste la violence	5
Apprendre à s'estimer, à être autonome	1

Réponses pas claires

Avoir des cours	1
Le comportement	1
Le nombre de cours	1
Les jeunes du cours se sentent agressifs	1

Réponses très générales

A tout aimé/ ne rien changer	10
Beaucoup de choses/tout	3
Le sujet/ le cours	2
C'est ennuyant	1

Autres

Pas de réponse ou ne sait pas	9
-------------------------------	---

Motifs perçus de la violence à l'école (Parfois plusieurs réponses par répondant)

Conflits/ mésententes/ malentendus entre jeunes	8
Provocations/ menaces/ agaceries entre jeunes	7
Incapacité de se parler/de s'entendre/plus facile de se battre	7
Le monde ne s'aime pas	3
Le monde aime ça/ aime se battre	2
À cause de la drogue	2
Énerverment des élèves	1
À cause des délinquants	1
A cause des difficultés ou maladies de certains	1
À cause des réputations	1

Réponses valorisant ou normalisant la violence

Parce qu'on est au secondaire	2
C'est une école conçue pour les jeunes avec problèmes	1
Pour régler conflits	1
La violence apporte la paix	1
Parce qu'on aime ça	1
Parce que c'est comme ça	1

Réponses pas claires

Parce qu'il y a de la violence dans toutes les classes	1
Parce que les jeunes sont fréquents	1
Réponse illisible	1

Autres

Pas de réponse ou ne sait pas	5
-------------------------------	---

Association des types de violence avec des exemples précis

« Tu es un imbécile »	
Violence psychologique	12
Violence verbale	14
Violence physique	0
« À chaque jour, des élèves traitent Hugues de noms »	
Violence psychologique	13
Violence verbale	15
Violence physique	0
« Pour s'amuser, Ted pousse toujours Jeffrey en le saluant »	
Violence psychologique	1
Violence verbale	0
Violence physique	27
<i>Autres</i>	
Ne semblent pas avoir compris la question	14

Types de violence les plus observés à l'école (Parfois plusieurs réponses par répondant)

Violence psychologique	5
Violence verbale	40
Violence physique	9

Évaluation de la fréquence des comportements violents à l'école

Beaucoup	24
Quelques-uns	11
Pas beaucoup	7

Motifs des conflits à l'école

Provocations	34
Insultes	23
Rumeurs	23
Chamailleries	15
Malentendus	14
Vols	6
Menaces	3
Pas de réponse	1

Un conflit est-il toujours violent ?

Non	22
Oui	17
Pas de réponse	3

Étapes de la résolution de conflits, dans l'ordre

Se regarder/ trouver/ s'entendre/ se parler	2
Se calmer/ se parler/ chercher/ trouver	37
Se parler/ trouver/ chercher/ se calmer	2
Ne comprend pas la question	1

Connaissance des objectifs du service de médiation

Visé à aider les jeunes dans leurs choix de cours	1
Visé à aider les jeunes à résoudre leurs conflits	38
Visé à établir un système de sécurité dans l'école	2
A répondu par la 2 ^e et la 3 ^e réponse	1

En médiation, c'est le médiateur qui choisit et décide la solution

Faux	36
Vrai	6

Évaluation de l'importance d'un service de médiation à l'école

Très important	7
Important	18
Pas important	8
Ne sait pas	9

ANNEXE G

**Liste des personnes ayant contribué au projet Espace-Jeunesse
et à l'élaboration de ce rapport**

Liste des personnes ayant contribué au projet et au présent rapport

Audet, Jannick	Coordonnatrice	CIRCM
Blouin, Louise	Coordonnatrice	IRDS
Bouchard, François	Assistant de recherche	IRDS
Bouchard, Myriam	Enseignante	École Espace-Jeunesse (CSDM)
Brousseau, Steve	Technicien en loisirs	École Espace-Jeunesse (CSDM)
Bruneau, Jacynthe	Infirmière	CLSC du Plateau Mont-Royal
Caouette, Charles	Chercheur	Université de Montréal
Chagnon, Isabelle	Stagiaire	Université de Montréal
Chamberland, Claire	Directrice	IRDS
Champagne, Nathalie	Enseignante	École Espace-Jeunesse (CSDM)
Charest, Pierre	Directeur	DRD, Centres Jeunesse de Montréal
Cormier, Sylvie	Secrétaire	IRDS
Delisle, Isabelle	Assistante de recherche	IRDS
Demers, Luc	Adjoint au directeur	DRD, Centres Jeunesse de Montréal
Desmeules, Josée	Enseignante	École Espace-Jeunesse (CSDM)
Dionne, Pierre	Directeur	École Henri-Julien (CSDM)
Doray, Michel	Conseiller-cadre partanariat-réseau	Centres Jeunesse de Montréal
Doyon, Monique	Conseillère pédagogique	Commission scolaire de Montréal
Dubuc, Robert	Chef des services scolaires	Centres Jeunesse de Montréal
Duval, Andrée	Conseillère	Commission scolaire de Montréal
Duval, Liette	Coordonnatrice	CLSC du Plateau Mont-Royal
Ellenbogen, Stephen	Assistant de recherche	IRDS
Fafard, Jacques	Cadre en disponibilité	Centres Jeunesse de Montréal
Fontaine, Manon	Conseillère partenariat-réseau	Centres Jeunesse de Montréal
Fontaine, Nathalie	Assistante de recherche	IRDS
Fredette, Chantal	Assistante de recherche	IRDS
Gaudreau, Johanne	Coordonnatrice	CLSC du Plateau Mont-Royal
Hamel, Sylvie	Chercheure	IRDS
Hébert, Jacques	Chercheur	UQAM
Hélie, Sonia	Assistante de recherche	IRDS
Janosz, Michel	Chercheur	Université de Montréal
Jean, Marcel	Directeur région 7	Commission scolaire de Montréal
Juneau, Élise	Enseignante	École Espace-Jeunesse (CSDM)
Lamoureux, France	Conseillère clinique	Écoles Espace-Jeunesse et Henri-Julien (CJM)
Laramée, André	Chef des services scolaires	Centres Jeunesse de Montréal
Lavoie, Sylvia	Enseignante	École Espace-Jeunesse (CSDM)
Légaré, Catherine	Stagiaire	UQAM
Léveillé, Sophie	Assistante de recherche	IRDS
Lévesque, Lise	Éducatrice	Centres Jeunesse de Montréal
Longpré, Benoit	Stagiaire	CIRCM
Malo, Claire	Chercheure	IRDS
Malo, Louise	Assistante de recherche	IRDS
Marsan, Benoit	Coordonnateur des services De soutien à l'intervention	DSJ, Centres Jeunesse de Montréal
Masson, Geneviève	Stagiaire	Université de Montréal
Memette, Johnny	Éducateur formateur	CIRCM
Monté, Jacques	Directeur	École Espace-Jeunesse (CSDM)
Moreau, Claude	Directeur	CIRCM (Centre Mariebourg)
Morrisson, Donald	Professionnel de recherche	IRDS
Perreault, Liette	Secrétaire	École Espace-Jeunesse (CSDM)
Piché, Suzanne	Éducatrice	École Espace-Jeunesse (CJM)

Poirier, Hélène	Professionnelle de recherche	IRDS
Prémont, Linda	Assistante de recherche	IRDS
Quintal, Louise	Enseignante	École Espace-Jeunesse (CSDM)
Quintal, Marc-Aurèle	Directeur	École Espace-Jeunesse (CSDM)
Rioux, Ginette	Directrice adjointe	École Espace-Jeunesse (CSDM)
Roy, Catherine	Assistante de recherche	IRDS
Simard, Alexandre	Stagiaire	UQAM
Tremblay, Odette	Enseignante	École Espace-Jeunesse (CSDM)
Yvon, Martin	Conseiller d'orientation	École Espace-Jeunesse (CSDM)

Et l'ensemble du personnel, des élèves et plusieurs parents de l'école Espace-Jeunesse et de l'école Henri-Julien.

Merci.

ANNEXE H

**Tableaux résumés des constats, effets observables,
conditions de réussite et recommandation**

Tableau résumé des différents constats

Page	
8	Les groupes d'intérêt sont avantageux par les expertises variées qu'ils réunissent et la richesse des idées qui en découlent. Il conviendrait toutefois d'éclaircir, dès le départ, les rôles attendus de chacun quant à l'implication concrète.
8	Bien que ses effets soient moins visibles et moins concrets, le travail d'intéressement et de mobilisation des premiers partenaires exige une somme importante de temps et d'énergie souvent non comptabilisée dans la planification des horaires et des budgets alloués.
8	Malgré toutes les bonnes volontés, il est nettement irréaliste de compter sur l'implication régulière d'un seul intervenant du milieu, surtout dans un contexte de surcharge. Il faut également mettre en place des mécanismes permettant d'alléger parallèlement la tâche habituelle de ces personnes. Idéalement, un budget devrait donc être prévu à cet effet.
9	Dans un contexte où l'action immédiate est constamment requise en réponse aux urgences constantes, un processus devant conduire à une action à moyen terme peut paraître incompréhensible ou inapproprié aux yeux des intervenants du milieu. L'appropriation des objectifs et de la démarche ne peut donc se compléter que graduellement, et il faut ajuster nos attentes en conséquence.
9	Le manque de stabilité des personnes a un effet nettement démobilisateur sur le partenariat en construction. Quand ces changements surviennent en même temps dans plusieurs des organismes partenaires, et qu'ils ont lieu avant même que des mécanismes d'information et de liaison soient en place, ils mettent en péril la survie même du projet.
10	Le développement et l'implantation d'une telle démarche ne peuvent prendre un sens, pour les gens du milieu, qu'après une observation graduelle de leurs effets. En attendant, les autres partenaires doivent rester à l'écoute de leurs besoins. Les chercheurs, en particulier, doivent accepter d'être d'abord perçus comme des intrus, possédant un pouvoir certes diffus mais trop important. Il faut également prendre le temps de réexpliquer souvent les objectifs à moyens termes.
10	La démarche participative doit s'adapter au fait que chaque organisme partenaire possède un fonctionnement administratif qui lui est propre. S'il faut viser toujours un consensus des partenaires concernés, certaines décisions ne peuvent être différées. Il convient alors de rallier les autres partenaires, le plus tôt possible, aux changements prévus.
11	Les parents des élèves fréquentant ce type d'école ne semblent pas prêts à s'impliquer activement dans les décisions de l'école. Plusieurs éprouvent des difficultés à prendre même des décisions personnelles. Il faut tenter de les rejoindre et de les soutenir dans leurs propres besoins, avant de viser une intégration graduelle aux processus de décision.
12	Le grand roulement des élèves dans les écoles pour jeunes en difficulté constitue une entrave de plus à la participation des parents. Ce roulement étant inévitable compte tenu du mandat même de l'école, il faut ajuster nos attentes, viser un nombre plus restreint et moins stable de parents participants, et adopter une formule tenant compte de cette réalité.
12	Les procédures d'évaluation doivent également s'ajuster à la réalité de l'école. Le grand roulement mensuel des élèves, l'absentéisme élevé, le climat de crises constantes, le degré de surcharge du personnel, ne permettent pas le respect des procédures habituellement requises pour répondre aux critères scientifiques. La démarche elle-même, en évolution constante, limite les possibilités de validité interne des données au profit de la validité écologique.
14	Il apparaît maintenant clair que l'absence de stabilité des représentants du Coco affecte négativement le processus en cours, avant tout parce qu'elle nuit à la transmission de l'histoire, de la confiance, de la culture et du langage commun qui s'étaient peu à peu développés entre les partenaires.
14	Le manque ont, a un effet aussi démobilisateur que celui déjà observé au Coco. Le modèle en développement, qui commençait à prendre un sens, redevient incompréhensible pour les nouveaux arrivants. En outre, un tel changement entraîne un défi additionnel, celui de tenir compte des points de vue des nouveaux acteurs tout en préservant les acquis.

Page	
14	Idéalement, les représentants de l'école au Coco devraient être des leaders connus et reconnus par leurs pairs, connaissant bien le projet depuis le début, et capables non seulement d'informer leurs pairs mais de porter le projet auprès d'eux. Même dans ce cas idéal, la diffusion régulière d'information sous forme écrite reste essentielle.
15	Il faut chercher de nouveaux moyens adaptés (et pas nécessairement habituels) pour intéresser et mobiliser les parents. L'une des pistes possibles est de favoriser les contacts positifs réguliers (i.e. lorsque tout va bien pour l'élève) entre le conseiller et le parent. Une telle procédure exige toutefois énormément de temps et paraît difficile dans un contexte d'urgences incessantes.
16	Le besoin de gratification concrète et rapide est bien connu chez les jeunes ayant des difficultés de comportement, de même que leurs problèmes à entrer en relation. Dans ce contexte, la formation d'un nouveau groupe, surtout un groupe de discussion ou de réflexion, paraît irréaliste. Il vaut mieux miser d'abord sur les groupes déjà existants, soit les classes, pour obtenir leur implication.
17	L'implantation de l'apprentissage coopératif dans les classes ne peut être que graduelle puisqu'elle nécessite un long travail de traduction des exercices prévus aux différents programmes. Pour une telle implantation, la formation adéquate des enseignants est une condition essentielle mais insuffisante. Un accompagnement régulier par une personne expérimentée dans la nouvelle approche est également nécessaire. Dans tous les cas, il est irréaliste de croire que chaque enseignant pourra modifier sa pratique au même rythme et avec la même intensité. Il vaut mieux travailler plus étroitement avec les plus motivés, en comptant sur l'effet d'entraînement pour généraliser ensuite le changement.
18	Quand toute forme d'enseignement devient difficile à cause des conflits entre les élèves, les conseils de coopération sont un moyen judicieux de développer l'esprit coopératif entre les élèves. En ce sens, ils complètent très bien les efforts pour implanter l'apprentissage coopératif. Comme pour l'apprentissage coopératif, leur implantation exige non seulement une formation adéquate, mais un accompagnement suivi par une personne expérimentée. Certains conflits dont l'intensité est très élevée sont cependant difficiles à solutionner par le groupe d'élèves. Les conseils de coopération ne peuvent donc en aucun cas remplacer le travail habituel et plus individuel des éducateurs.
19	Le développement d'un tel projet nécessite l'inclusion, au fur et à mesure des besoins, des nouveaux partenaires concernés. Le travail de création de ces nouvelles alliances est généralement plus facile lorsqu'un partenariat stable est déjà en cours. Toutefois, les contraintes administratives peuvent compliquer l'inclusion de partenaires ayant un mandat de services locaux. Ainsi, à l'école Espace-Jeunesse, l'implication d'une travailleuse sociale est essentielle mais ne semble pas pouvoir se concrétiser pour l'instant.
20	L'analyse du déroulement d'un tel projet nécessite un suivi et une analyse continus que ne peuvent assumer les membres de l'équipe-école ou les autres partenaires impliqués. L'engagement d'une assistante de recherche à cette effet est un préalable essentiel.
20	Le bilan collectif du Coco en juin 1998 permet d'établir que les personnes ayant un rôle clé à l'école, de même que les représentants au Coco, se sont maintenant approprié les orientations participatives et coopératives du projet. Chacun commence d'ailleurs à prendre une part plus active dans les décisions. Le modèle en développement est également mieux connu de l'ensemble du personnel de l'école, mais reste perçu, dans le contexte des urgences qui perdurent, comme utopique et peu utile.
21	Lorsque l'appropriation de la démarche est enclenchée dans le milieu et que les changements sont en cours d'institutionnalisation, le départ de quelques personnes clés crée un sentiment de tristesse mais ne remet pas en question la survie du projet.

Page	
22	Lorsque l'ensemble du personnel est déjà impliqué activement dans un comité de travail, il arrive nécessairement un temps où les horaires de disponibilité sont saturés. Dans un tel contexte, un accompagnement individualisé et accessible au besoin peut être plus rentable que tous les efforts déployés en vue d'un soutien collectif.
23	La combinaison de l'apprentissage coopératif, de la pédagogie par projet et de l'intégration des TIC semble relativement gagnante avec la clientèle de l'école. En effet, la pédagogie par projets et l'intégration des TIC donnent un sens concret et une utilité immédiate aux apprentissages scolaires, ce qui augmente la motivation des élèves face aux apprentissages de base.
24	Le foisonnement des projets prenant place cette année à l'école et impliquant la participation des jeunes et du personnel dans une approche coopérative illustre bien le degré d'appropriation des changements en cours par le milieu. Contrairement aux années passées, ces projets naissent maintenant très souvent de l'initiative des élèves et du personnel de l'école non impliqués au Coco. Un des rôles essentiels de la direction dans ce modèle est de soutenir les initiatives du milieu, en fonction des ressources disponibles. Mais l'absence de budget pouvant être alloué à un renouvellement en profondeur du matériel pédagogique à l'école, et compte tenu du temps requis pour traduire soi-même les exercices existants, il est normal que l'implantation des nouvelles formules pédagogiques soit très graduelle.
25	Quel que soit leur rôle dans l'école, les membres du personnel misent maintenant sur le développement de la participation des élèves et sur les activités en coopération, tant sur le plan pédagogique que sur le plan de la gestion des conflits. La plupart participent activement, en plus de leurs tâches habituelles, à au moins un comité. Les initiateurs extérieurs du projet prennent maintenant une place plus discrète au Coco et deviennent peu à peu de simples consultants. Ils ne sont plus perçus comme des intrus mais comme un soutien additionnel. Certains les considèrent même comme faisant partie du personnel de l'école. De leur côté, les représentants de l'école au Coco y sont de plus en plus actifs et apprécient maintenant leur rôle. Celui-ci est plutôt valorisé par l'ensemble du personnel et certains demandent eux-mêmes à y siéger parce qu'ils croient pouvoir y apporter quelque chose. Devant les nouvelles crises qui ne manquent pas de se produire, l'équipe se mobilise spontanément, forme un comité de travail, cherche des solutions, les applique et en évalue les résultats. Ainsi, un comité s'est formé récemment pour réviser les procédures de retrait de classe afin d'ajouter une composante réflexion chez les élèves. De même, les personnes-ressources de l'école, souvent présentes sur une base ponctuelle, ont formé leur propre comité pour discuter des moyens dont elles disposent afin de contribuer également à la démarche en cours.

Tableau résumé des indices perçus d'amélioration dans le milieu

Page	
29	Degré d'organisation au moment des rentrées scolaires
29	Diminution du roulement du personnel
30	Gestion plus participative de l'école
31	Implication active du personnel de l'école
31	Implication active des élèves à l'école
32	Implication active de quelques parents
32	Sentiment d'appartenance, motivation scolaire et développement d'habiletés sociales
33	Uniformisation des interventions et décloisonnement des frontières
34	Amélioration des modes de gestion de conflits
34	Renforcement de la cohésion de l'équipe-école
35	Sentiment d'espoir
35	Renforcement des liens entre les organismes partenaires déjà présents à l'école
36	Collaborations réelles avec d'autres partenaires
36	Amélioration de la réputation de l'école
36	Développement d'un modèle exportable

Tableau résumé des conditions de réussite du projet

Page	
39	Implication active et soutenue des premiers porteurs du projet
39	Sélection des personnes représentant les organismes partenaires
39	Ouverture des individus partenaires
40	Stabilité des ressources directement mobilisées pour coordonner le projet
40	Stabilité des ressources en place dans le milieu
41	Financement adéquat
41	Choix des organismes partenaires
41	Ouverture des organismes partenaires
42	Souplesse commune face aux multiples contraintes administratives
43	Connaissance des besoins initiaux
43	Démarche participative pour le choix des solutions
44	Soutien à l'implication des intervenants de milieu
45	Soutien à l'implication des parents et des élèves
45	Mise en place de mécanismes d'information efficaces
45	Souplesse des procédures de recherche

Tableau résumé des conditions des recommandations pour la survie et l'éventuelle généralisation de la démarche

Page	
47	Les problèmes de comportement et de violence sont de plus en plus reconnus dans plusieurs écoles secondaires régulières. En conséquence, les jeunes référés aux écoles spéciales présentent maintenant des problématiques plus lourdes et souvent plus multiples. Or, si certains d'entre eux reçoivent par ailleurs un soutien psychosocial (en particulier mais pas uniquement les jeunes pris en charge par les CJM), plusieurs n'ont pas encore cette chance. Il est essentiel que tous les jeunes fréquentant une telle école puissent compter sur les services d'un travailleur social à l'école, d'autant plus que plusieurs ne reçoivent pas de service semblable dans leur quartier d'origine.
47	Les enseignants qui travaillent dans ce type d'école devraient être minimalement formés à la clientèle présentant des problèmes de comportement. Cependant, la formation universitaire actuelle des enseignants est centrée presque exclusivement sur les aspects pédagogiques de leur rôle. En outre, les cours qu'ils reçoivent en éducation spécialisée ne concernent généralement que l'enseignement au primaire. Même les enseignants postés dans les écoles spéciales doivent donc se contenter de quelques formations d'appoint. Cette situation est dramatique si l'on considère de plus que seuls les enseignants les moins expérimentés acceptent habituellement une telle affectation. En attendant les ajustements requis dans les curriculum de formation universitaire des enseignants, des formations plus poussées, de même qu'un accompagnement continu en gestion de conflits, doivent être offerts aux enseignants des écoles comme Espace-Jeunesse.
48	La formation universitaire des enseignants est non seulement axée sur les aspects pédagogiques de leur rôle, mais reste confinée aux orientations pédagogiques traditionnelles. En conséquence, un soutien pédagogique particulier est requis, à l'école Espace-Jeunesse comme dans toutes les écoles qui tentent actuellement un changement vers les pédagogies nouvelles. On parle encore une fois non seulement de formations suffisantes, mais également d'un accompagnement régulier par une personne expérimentée, d'un soutien financier pour renouveler le matériel pédagogique disponible, etc.
48	Il importe également de soutenir les enseignants, les éducateurs et les personnes-ressources de l'école afin de continuer leur implication active dans les décisions de gestion de l'école.
48	Il faut maintenir les liens de partenariat établis entre les organismes concernés par la même clientèle, et développer de tels liens avec d'autres organismes encore peu impliqués à l'école, notamment le SPCUM et la STCUM.
48	On observe également que les frontières s'atténuent entre les clientèles de jeunes référés par la CSDM et celles provenant des CJM. En effet, l'alourdissement des problématiques, de même que les nouvelles approches choisies par les CJM, font que plusieurs des jeunes sont référés par la CSDM même s'ils sont clients des CJM. D'autres ne sont effectivement pas pris en charge par les CJM, mais risquent de l'être à plus ou moins longue échéance. Devant une telle situation, il nous paraît vain de continuer de parler de deux clientèles devant chacune recevoir les services spécialisés provenant soit de la CSDM et des CLSC, soit des CJM. Il ne s'agit pas simplement ici de redéfinir les rôles de chacun mais d'assurer une meilleure concertation permettant à tous les élèves en difficulté de bénéficier de services équivalents.
48	Enfin, suivant l'entente MSSS-MEQ, seulement trois écoles secondaires se partagent la clientèle des adolescents en difficulté de comportement. Ces écoles bénéficient bien sûr de certaines ressources spécialisées mais, comme dans les écoles régulières, l'attribution de ces ressources est basée sur la notion de prorata des clientèles, ce qui les place parfois en position de compétition mutuelle. Ainsi, l'attribution de ressources à l'une de ces écoles équivaut souvent à la diminution des ressources dans une autre école. Il nous semble, au contraire, qu'une meilleure concertation est requise entre ces écoles.