

2^e Rencontre nationale des organismes communautaires de lutte au décrochage scolaire – ROCQLD

2 et 3 avril 2009, Campus Notre-Dame-de Foy, St-Augustin-de-Desmaures

Thèmes de la 2^e Rencontre nationale
Synthèses de recherches



REMERCIEMENTS

Cette publication n'aurait pu voir le jour sans la collaboration de nombreuses personnes. Nous tenons à remercier tout particulièrement Mariane Kaliaguine qui, à titre de consultante pour le CTREQ, a assuré les liens entre les chercheurs et les rédacteurs et a porté un regard analytique sur les références scientifiques en fonction des besoins des praticiens. Nos remerciements s'adressent aussi aux six chercheurs qui ont collaboré au projet en identifiant les références pertinentes et en validant par la suite les textes. Merci également à Pierre Potvin qui a apporté sa réflexion et son expertise au processus de transfert à mettre en place. Merci enfin à l'équipe du ROCQLD pour son soutien tout au long du processus de réalisation de cette publication.

L'équipe du CTREQ

ÉQUIPE DE RÉALISATION

DIRECTION

Hélène Rioux, *directrice des communications, CTREQ*

COLLABORATION

Éric Demers, *coordonateur à la liaison, CTREQ*

COORDINATION

Mariane Kaliaguine, *CTREQ*

RECHERCHE ET VALIDATION SCIENTIFIQUE

Serge J. Larivée, *Université de Montréal (Atelier B)*

Sylvie Jochems, *Université du Québec à Montréal (Atelier E)*

Pierre Potvin, *Université du Québec à Trois-Rivières (Atelier A)*

Jean-François René, *Université du Québec à Montréal (Atelier C)*

Nadia Rousseau, *Université du Québec à Trois-Rivières (Atelier D)*

Nathalie Trépanier, *Université de Montréal (Atelier F)*

RÉDACTION

Marie-Christine Boyer *(Atelier B)*

Claire d'Hennezel *(Atelier E)*

Sylvie Jochems, *Université du Québec à Montréal (Atelier E)*

Marie-Ève Lacroix *(Atelier A)*

André Lemelin *(Ateliers A, C, D, F)*

LA MISSION DU CTREQ

Le CTREQ a pour mission de stimuler et de contribuer à concrétiser l'innovation dans le domaine de la réussite éducative, grâce au transfert de la recherche, à l'appui de l'expérience de la pratique, à des services de liaison et de veille afin de permettre aux milieux de pratique d'améliorer leurs interventions pour accroître la réussite éducative.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 5

ATELIER A
 La motivation et les engrenages de la réussite 7

ATELIER B
 Les parents, des acteurs incontournables de la persévérance scolaire :
 Comment les rejoindre, les aider, les impliquer?
 Les enjeux de la collaboration avec les parents 11

ATELIER C
 Mobiliser la communauté : Comment et à quel prix? 15

ATELIER D
 Des initiatives inspirantes de réinsertion en milieu communautaire 19

ATELIER E
 La capacité d’adaptation du milieu communautaire :
 Où sont nos limites?
 Entre l’impératif d’adaptation et l’art de l’incertitude 23

ATELIER F
 La participation du milieu communautaire aux initiatives
 gouvernementales et privées en matière de réussite éducative 27



INTRODUCTION

En 2006, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) s'associait au Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (ROCQLD) pour l'appuyer dans l'organisation de sa 1^{re} Rencontre nationale et insuffler ainsi une dimension scientifique à la rencontre. Au printemps 2009, il s'associait de nouveau au ROCQLD à titre de partenaire de la 2^e Rencontre nationale, avec le souci d'aller au-delà du soutien offert en 2006 pour contribuer à accroître l'utilisation des connaissances scientifiques par les intervenants et intervenantes d'organismes communautaires œuvrant auprès des jeunes et des parents.

Proposée et réalisée par le CTREQ, cette publication s'inscrit en continuité des six thèmes de la 2^e Rencontre nationale, avec l'objectif de nourrir les pratiques d'éléments issus de recherches récentes et pertinentes. Les six textes ont été rédigés par le CTREQ à partir de recherches scientifiques recommandées par des chercheurs, puis ont été validés par ces derniers. Ces textes n'ont pas la prétention de proposer une revue de littérature, mais plutôt de présenter, sous une forme accessible, quelques éléments de recherche transférables qui pourront inspirer les pratiques.



ATELIER A

LA MOTIVATION ET LES ENGRENAGES DE LA RÉUSSITE

IDENTIFICATION ET VALIDATION DES CONTENUS

Pierre Potvin,

Université du Québec à Trois-Rivières

RÉDACTION

Marie-Ève Lacroix et André Lemelin

« *Mesure tes forces d'après tes aspirations, et non tes aspirations d'après tes forces.* »

Adam Mickiewicz, *Chant des Philarètes* (1820)

Pour réussir à l'école, il faut plus que des capacités : il faut être motivé. Les intervenants l'observent, les spécialistes l'affirment, notamment Darveau et Viau (1997). Pour certains d'entre eux, la motivation serait même plus importante que le rendement scolaire pour expliquer les choix scolaires et professionnels.

Cependant, il importe d'abord de définir et de situer la motivation parmi les autres composantes de l'apprentissage, puisqu'une meilleure connaissance de ses sources et de ses indicateurs permet d'adopter des stratégies d'intervention mieux ciblées pour la favoriser.

D'après Viau (1994; 2007), la motivation est un « état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Tout comme les perceptions, la motivation est variable et peut être influencée par la nature des tâches, les intérêts personnels, etc.

LES SOURCES DE LA MOTIVATION

Toujours selon Viau (1994; 2007), les élèves ont d'eux-mêmes et de leur environnement une certaine perception et ils en tirent des conclusions. C'est ce qu'on appelle la perception générale de soi. Au début de leur parcours scolaire, la plupart des élèves se montrent généralement confiants, déterminés et persévérants. Cependant, avec le temps, ils s'évaluent en fonction des tâches qu'on leur demande d'accomplir et des commentaires qu'ils reçoivent en retour. Ils accueillent donc les travaux proposés en fonction de leur perception de leur capacité à les réussir.

Pourquoi certains élèves semblent-ils plus motivés à apprendre que d'autres ?

Les perceptions spécifiques de soi permettent de répondre à cette question. Plus spécifiquement, elles regroupent trois types de perception :

- LA PERCEPTION DE LA VALEUR D'UNE MATIÈRE OU D'UNE ACTIVITÉ SCOLAIRE : elle se traduit par le niveau d'intérêt de l'élève pour cette matière, l'importance qu'il lui accorde et l'utilité qu'il lui attribue;
- LA PERCEPTION PAR L'ÉLÈVE DE SA COMPÉTENCE (AUSSI NOMMÉE SENTIMENT D'EFFICACITÉ INTERPERSONNELLE) : elle renvoie à l'évaluation par l'élève de sa capacité à accomplir avec succès une tâche reliée à une matière. Son intérêt pour celle-ci variera en fonction de cette perception;



- **LA PERCEPTION DE CONTROLABILITÉ DE L'ÉLÈVE FACE AUX ACTIVITÉS PROPOSÉES** : elle réfère au degré de contrôle que l'élève pense avoir sur le déroulement et l'issue d'une activité. Elle est à son tour influencée par la perception de sa propre compétence, mais aussi, selon certains auteurs, par *les perceptions attributionnelles*. Ces dernières correspondent aux causes données par l'élève pour justifier ses succès ou ses échecs. Une cause considérée comme modifiable et contrôlable (son travail) influencera positivement son sentiment de contrôlabilité; à l'inverse, une cause considérée comme stable et non contrôlable (ses aptitudes) l'influencera négativement, ce qui pourra diminuer sa motivation. En ce sens, des échecs scolaires répétés pourraient installer un fort sentiment d'*incontrôlabilité* et de résignation face à diverses situations vécues à l'école ou à l'extérieur de l'école.

« Au début de leur parcours scolaire, la plupart des élèves se montrent généralement confiants, déterminés et persévérants. Cependant, avec le temps, ils s'évaluent en fonction des tâches qu'on leur demande d'accomplir et des commentaires qu'ils reçoivent en retour. »

LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION

Voyons maintenant les indicateurs permettant de mesurer le niveau de motivation des élèves.

LE CHOIX DE S'ENGAGER – Un élève motivé s'engagera dans une activité en déployant des stratégies d'apprentissage, tandis qu'un élève non motivé adoptera des comportements d'évitement – ce qui peut s'expliquer par la peur des conséquences psychologiques d'un échec.

LA PERSÉVÉRANCE – La persévérance s'observe par le temps suffisamment important consacré par l'élève à ses activités scolaires pour lui permettre de bien les accomplir. Certains ont tendance à faire du zèle, d'autres à bâcler leur travail. Toutefois, chacun allant à son rythme, la durée seule n'est pas une mesure suffisante; il faut aussi considérer la qualité de ce temps. Par exemple, la présence ou l'absence de distractions diverses lors de la réalisation de l'activité...

L'ENGAGEMENT – Les élèves motivés utilisent deux types de stratégies. Les stratégies d'apprentissage, telles les techniques de mémorisation (répétition, organisation de la matière, etc.) ou d'élaboration (liens entre les concepts, comparaisons, etc.), leur permettent d'acquérir, d'intégrer et de se rappeler de la

matière présentée en classe. Les stratégies cognitives, dites d'autorégulation, comprennent les stratégies métacognitives (planifier une activité, s'autoévaluer, etc.), les stratégies de gestion (organiser son travail) et les stratégies motivationnelles (se fixer des objectifs à court terme, se récompenser à la fin du travail, par exemple).

LA PERFORMANCE – Un élève motivé risque davantage de faire le choix de s'engager dans une activité, de persévérer et d'utiliser des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation qui influenceront positivement sa réussite. Cependant, c'est un fait que certains élèves réussissent même s'ils sont peu ou pas motivés et engagés. En ce sens, il est très important de ne pas utiliser le niveau de performance de l'élève comme seul indicateur de sa motivation.

LES STRATÉGIES D'INTERVENTION

On observe chez de nombreux élèves – surtout à partir de la troisième année du secondaire et davantage chez les garçons – une baisse graduelle de leur intérêt. Ils se sentent moins compétents, moins en contrôle et croient moins à leurs chances de succès. D'ailleurs, certains finissent par se dire que l'école n'est pas pour eux. Pour Chouinard et Roy (2005), cela tient, entre autres, aux caractéristiques de l'école secondaire (contrôle, caractère impersonnel de la relation maître-élève, comparaison sociale intense, etc.), en contradiction avec les besoins des adolescents (autonomie, soutien) et avec le fait qu'ils sont en pleine construction de leur identité.

Selon Viau (1994; 2007), il faut, pour améliorer la motivation des élèves, miser sur les éléments sur lesquels on a un pouvoir réel. Pour l'enseignant, c'est son enseignement. À ce propos, voyons trois aspects liés à l'enseignement et reconnus pour influencer la motivation scolaire des élèves.

- Prêcher par l'exemple. Pour motiver ses élèves, l'enseignant doit, avant tout, être motivé lui-même (Viau, 1994; 2007). Si son cours est bien bâti, bien préparé et présente la matière de façon dynamique, s'il sait répondre clairement aux questions et semble intéressé par ce qu'il fait, l'enseignant gagnera, petit à petit, le respect et suscitera progressivement l'intérêt, l'implication et la motivation des élèves.
- Plusieurs études montrent que l'opinion et les attitudes et comportements d'un enseignant à l'égard d'un élève peuvent être teintés de préjugés parfois inconscients. C'est ainsi qu'un élève curieux et dit « facile » pourra recevoir plus d'attention qu'un élève peu intéressé et qualifié de « difficile ». Les enseignants doivent être conscients de cette possibilité, car on sait que certains élèves refusent de s'investir s'ils ne se sentent pas appréciés et soutenus.
- Il est facilitant pour les intervenants scolaires de posséder des connaissances de base liées à l'utilisation des systèmes de récompenses et de punitions. À ce propos, voici quelques conclusions de recherche :

- une récompense faisant suite à une activité que les élèves apprécient et qu'ils se sentent aptes à réaliser peut entraîner une baisse de leur motivation;
- les récompenses matérielles perdent de leur efficacité avec le temps et ne peuvent véritablement développer la motivation de l'élève;
- les congés de devoirs et de leçons sont contradictoires avec le message que l'étude est essentielle à la réussite;
- les rétroactions verbales ou écrites stimulent davantage la motivation des élèves, car elles enrichissent la perception qu'ils ont d'eux-mêmes;
- il est contre-productif d'associer des punitions aux activités d'apprentissage; on doit plutôt y avoir recours pour sanctionner l'indiscipline.

À la lecture des informations présentées sur les stratégies d'intervention, il convient d'admettre qu'il faut notamment miser sur l'amélioration de son enseignement pour motiver ses élèves, surtout si l'on se rend compte qu'un point de matière captive moins leur intérêt.

Les activités d'enseignement visent à transmettre soit des connaissances déclaratives (théoriques), soit des connaissances procédurales (façons de faire). Il est pertinent de diversifier ses méthodes d'enseignement et d'être créatif pour intéresser les élèves aux connaissances déclaratives, qu'ils considèrent comme du « par cœur » (anecdotes, matériel provenant d'un autre cours, exemples tirés de l'actualité, analogies, schémas, présentation sous forme de questions, etc.). Un moyen d'enseigner les connaissances procédurales consiste à servir soi-même de modèle. À titre d'exemple, l'enseignant peut composer un texte ou résoudre un problème en mettant en évidence chacune des étapes du processus. Il peut ensuite remettre aux élèves un guide reprenant les étapes importantes de la démarche à suivre.

Les activités d'apprentissage (devoirs, exercices, laboratoires, projets de recherche, etc.) constituent une autre partie importante de l'enseignement et doivent répondre, dans la mesure du possible, aux critères de qualité suivants :

- être comprises par les élèves,
- avoir une durée suffisante,
- permettre aux élèves de faire des choix (stratégie, matériel, présentation, etc.),
- être pertinentes,
- représenter un défi,
- être stimulantes sur le plan cognitif,
- mettre à profit plusieurs habiletés,
- déboucher sur un résultat (un oral, par exemple),
- favoriser les interactions entre les élèves lors des étapes de l'activité.

En outre, il faut préciser qu'il est facilitant de s'inspirer des intérêts des élèves et d'amener ceux-ci à partager leurs passions dans le cadre des activités.

Enfin, il ne faudrait pas oublier une autre partie importante de l'enseignement, l'évaluation. Celle-ci ne se limite pas à l'attribution des notes; elle contribue à situer les élèves par rapport aux diverses sphères de leur développement. Il est possible d'utiliser les évaluations de manière à maintenir la motivation des élèves. À ce propos, on recommande d'accompagner les notes d'examen de commentaires faisant ressortir les apprentissages à poursuivre et ceux qui sont atteints, dans le but d'encourager les élèves et de ne pas affecter leur perception d'eux-mêmes. Les commentaires, s'il y a lieu, ne devraient jamais remettre en question les capacités intellectuelles d'un élève. De plus, les enseignants devraient favoriser l'autoévaluation et encourager les élèves à s'autoévaluer, non seulement après une activité d'apprentissage, mais également pendant celle-ci (ai-je bien lu mon problème, suivi toutes les étapes, etc.).

CONCLUSION

Pour contribuer au développement de la motivation chez leurs élèves, les intervenants scolaires doivent favoriser une perception positive de la valeur des activités ou de la matière (intérêt, importance et utilité) et soutenir le développement du sentiment d'efficacité interpersonnelle et du contrôle sur les tâches d'apprentissage. Les indicateurs de la motivation scolaire doivent être utilisés non seulement à des fins d'évaluation, mais aussi dans le but de favoriser le développement de l'engagement face à la tâche. Enfin, il faut rappeler que les enseignants ont le pouvoir d'influencer la motivation de leurs élèves, principalement en agissant sur les éléments liés à leur enseignement. Par l'utilisation de stratégies d'intervention et d'apprentissage fondées sur des données probantes, ils développeront le goût de l'effort et de la persévérance.

SOURCES - ATELIER A

CHOUINARD, R., C. PLOUFFE et J. ARCHAMBAULT (2006), « Soutien à la motivation scolaire ». Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Éds), Les troubles du comportement à l'école : évaluation, prévention et intervention. Montréal : Gaétan Morin Éditeur, p. 261-279.

CHOUINARD, R. et N. ROY (2005), « Les altérations de la motivation à apprendre au secondaire ». Dans Lucie De Blois et coll., La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 75-83.

DARVEAU, P. et R. VIAU (1997), La motivation des enfants. Le rôle des parents. Québec, Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007), Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves. Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires. Québec, Gouvernement du Québec.

VIAU, R. (1994; 2007), La motivation en contexte scolaire. Québec, Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

ATELIER B

LES PARENTS, DES ACTEURS INCONTOURNABLES DE LA PÉRSEVERANCE SCOLAIRE : COMMENT LES REJOINDRE, LES AIDER, LES IMPLIQUER ?

LES ENJEUX DE LA COLLABORATION
AVEC LES PARENTS

IDENTIFICATION ET VALIDATION DES CONTENUS

Serge J. Larivée,
Université de Montréal

RÉDACTION

Marie-Christine Boyer

«Un niveau élevé d'implication parentale est associé à de meilleures performances scolaires, à une plus grande assiduité à l'école et [à une] constance dans la réalisation des devoirs, à l'adoption d'attitudes et de comportements positifs, à un taux plus élevé d'élèves qui obtiennent un diplôme d'études secondaires et qui s'inscrivent à des études postsecondaires.»¹



La nécessité de développer des collaborations entre les parents et les enseignants, mais aussi entre tous les acteurs de l'environnement éducatif², n'est désormais plus à démontrer. La variété des termes employés pour décrire les différents aspects de ces collaborations montre à quel point elles sont multifformes. Dans ce court texte, nous verrons comment quelques auteurs décrivent ces collaborations, puis nous traiterons spécifiquement des motivations des parents qui s'impliquent et de leurs besoins vis-à-vis cette dimension de leur rôle.

PARTICIPER, COLLABORER, COOPÉRER, COORDONNER, INFORMER, S'IMPLIQUER, COGÉRER... COMMENT LES PARENTS S'IMPLIQUENT-ILS ?

Selon Deslandes et Bertrand³, la participation parentale au suivi scolaire de leur enfant réfère à un ensemble de comportements qui comprend, par exemple, le soutien affectif, les encouragements et compliments, les discussions, l'aide aux devoirs et la participation à l'école, à des comités ou des réunions. Selon ces auteurs, une distinction doit être faite entre la participation des parents à l'école et la participation des parents à la maison. Si les deux types de participation sont importants pour prévenir le décrochage scolaire, celle des parents à domicile semble être la plus probante pour améliorer les résultats scolaires.

Larivée⁴ propose une représentation des types de collaboration parents-enseignants selon quatre niveaux :

- Le niveau 1 correspond à celui de L'INFORMATION MUTUELLE ET DE LA CONSULTATION entre les parents et les enseignants;
- Le niveau 2 représente la COORDINATION et la CONCERTATION qui impliquent une entente afin d'entreprendre une démarche ou d'adopter une attitude commune;

¹ Henderson, A. T. et K. L. Mapp, «A New Wave of Evidence, the Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement», 2002. Cités par S. J. Larivée (2008). Université de Montréal. *Collaborer avec les parents. Portraits, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire*, p. 227.

² L'expression «environnement éducatif» est utilisée ici dans son sens large et comprend les ressources scolaires et communautaires et le milieu familial.

³ Deslandes, R. et R. Bertrand (2004), «Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 3, no 2.

⁴ Larivée, S. J. (2008), Université de Montréal. *Collaborer avec les parents. Portraits, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire*. p. 222.

- Le niveau 3 est celui de la COOPÉRATION et du PARTENARIAT. Les deux parties reconnaissent réciproquement leurs expertises et habiletés ainsi que leur complémentarité. Entre les partenaires, la communication est bidirectionnelle et la relation est consensuelle;
- Le niveau 4 est celui de la COGESTION et de la FUSION. Les partenaires assument l'organisation et le fonctionnement ensemble, de manière unie (cogestion). Ils maintiennent des liens très ouverts et agissent dans une dynamique de fusion.

« ... le rôle de parent n'est plus nécessairement transmis d'une génération à l'autre au sein d'une même famille. Pour aider les parents à exercer leur rôle parental aujourd'hui, les sources d'information et de formation doivent répondre à leurs besoins spécifiques. »

Toutefois, plusieurs facteurs peuvent inhiber la participation des parents : l'organisation de la vie quotidienne (par exemple, la garde des enfants et la conciliation travail-famille-école), le sentiment de certains parents de ne pas se sentir accueillis adéquatement à l'école ou encore un décalage possible entre l'expérience scolaire du parent et celle de son enfant. Dans ce cas, le parent peut développer un sentiment d'incompétence vis-à-vis de la complexité de l'organisation scolaire. Il peut également en résulter une réticence de sa part à prendre position sur certaines questions importantes concernant le cheminement de l'enfant et ses orientations pédagogiques (Moseman, 2003; Sansouci, 1996).

QU'EST-CE QUI MOTIVE LES PARENTS À S'IMPLIQUER?

De nombreux chercheurs ont tenté de savoir ce qui pousse les parents à s'impliquer dans la vie scolaire de leurs enfants. Certains travaux concernent les caractéristiques spécifiques des familles qui s'impliquent (Baker et Stevenson, 1986; Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000; Dornbusch et Ritter, 1992; Grolnick et Slowiaczek, 1994) alors que d'autres traitent des perceptions, des croyances et des attentes des différents acteurs scolaires les uns vis-à-vis des autres⁵. Kalubi et Lesieux abordent la problématique de la communication entre parents et enseignants dans le contexte d'enfants présentant des difficultés d'attention⁶ et montrent comment « certaines expériences infructueuses de communication reposent sur une série de malentendus dont parents et enseignants se renvoient la responsabilité »⁷. De manière plus générale, Larivée, s'inspirant de plusieurs auteurs⁸, constate l'importance d'une bonne communication entre parents et enseignants. « Lorsque les parents ont une communication constructive avec les enseignants et qu'ils s'impliquent dans les activités scolaires, ils ont habituellement une meilleure compréhension des attentes de l'école envers leur enfant et apprennent comment mieux accompagner et soutenir l'éducation de leur enfant à la maison. »⁹

Deslandes et Bertrand¹⁰ étudient la question de l'implication des parents à la vie scolaire de leur enfant d'un point de vue psychologique. Selon eux, trois éléments vont influencer la motivation des parents :

- la compréhension des parents de leur propre RÔLE PARENTAL : selon l'idée que les parents se font de ce rôle, ils choisiront les activités qui semblent importantes ou qui, selon eux, vont favoriser l'éducation de leur enfant;
- leur sentiment de COMPÉTENCE en tant que parents : plus ce sentiment est positif, plus les parents seront ouverts à aller rencontrer les enseignants et à échanger avec eux;

⁵ Connors, L. J. et J. L. Epstein (1994), *Taking Stock: The Views of Teachers, Parents, and Students on School, Family and Community Partnership in High Schools*; Deslandes, R. (2001) *L'environnement scolaire*.

⁶ Kalubi, J.-C., E. Lesieux (2006), « Alliance entre enseignants et parents d'élèves présentant des difficultés d'attention ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, no 3. p. 569.

⁷ Ibid. p. 569

⁸ Izzo, Weissberg, Kaspro et Fendrich (1999), « A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parents's Involvement in Children's Education and School Performance », *American Journal of Community Psychology*, 27.

⁹ Larivée, S. J. (2008). Université de Montréal. *Collaborer avec les parents. Portraits, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire*. p. 228.

¹⁰ Deslandes, R. et R. Bertrand (2004), « Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire ». *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. XXX, no 2.

- les OPPORTUNITÉS DE RENCONTRE créées par les enseignants et les invitations qui en découlent. Les parents s'engagent s'ils perçoivent que leur participation est réellement « désirée et nécessaire pour soutenir les jeunes »¹¹.

Comme le mentionne Kanouté¹², la compréhension du rôle de parent, de même que le sentiment de compétence peut être difficile à acquérir ou à exprimer pour des familles immigrantes dont les références scolaires, éducatives et sociales sont autres et pour lesquelles les structures et les points de repère diffèrent de ceux de leur pays d'origine.

QUELS SONT LES ATTENTES ET LES BESOINS DES PARENTS EN TERMES D'INFORMATION ET DE FORMATION ?

Comme nous l'avons indiqué plus haut, les recherches menées sur le sujet montrent que plusieurs facteurs peuvent inhiber la participation des parents dans la vie scolaire de leurs enfants. Les parents qui font face à certaines difficultés nécessitent parfois un soutien leur permettant de renforcer leurs compétences puisque celles-ci s'acquièrent « de moins en moins par imitation et modelage »¹³. Autrement dit, le rôle de parent n'est plus nécessairement transmis d'une génération à l'autre au sein d'une même famille. Pour aider les parents à exercer leur rôle parental aujourd'hui, les sources d'information et de formation doivent répondre à leurs besoins spécifiques (Terrisse et coll., 2008).

Il existe trois types de programmes d'éducation parentale (Pithon et Terrisse, 1995) : les programmes d'information, les programmes de groupe de discussion et les programmes de formation. Les programmes d'information ont pour but « de fournir des informations aux parents afin qu'ils puissent améliorer leurs pratiques éducatives et développer une attitude positive envers l'école et la scolarisation »¹⁴. Les programmes de groupe de discussion visent, à travers des échanges lors de rencontres en groupe, à « amener les parents à améliorer leurs attitudes et leurs pratiques éducatives par la confrontation de leurs expériences, de leurs préoccupations ou de leurs stratégies éducatives »¹⁵.

Enfin, les programmes de formation cherchent à développer les habiletés des parents à travers des exercices de mises en situation, de résolution de problèmes, etc. (Terrisse, Larivée, Larose et Bédard, 2008). Cependant, de nombreux chercheurs¹⁶ ont constaté qu'une minorité de parents participent à ces programmes de façon soutenue et qu'ils sont, pour la plupart, issus de milieux favorisés.

Les auteurs (Terrisse et coll., 2008) ont mené une recherche exploratoire visant à identifier les besoins d'information et de formation des parents québécois. Les résultats montrent que les parents souhaitent davantage bénéficier de formations que d'informations, et ce, particulièrement sur des sujets tels la vie scolaire, les services sociaux, médicaux et communautaires. Or, l'analyse des services répertoriés au Québec montre que les organismes offrent surtout des services d'information et qu'ils couvrent des thèmes qui ne sont pas nécessairement ceux qui sont priorités par les parents. Les services offerts ne correspondent donc pas suffisamment aux besoins exprimés par les parents. Aussi, ces services se révèlent insuffisants, les possibilités de formation étant minimales (Terrisse et coll., 2008).

CONCLUSION

La collaboration entre les différents intervenants de l'environnement éducatif de l'enfant est porteuse d'espoir pour améliorer la persévérance et la réussite scolaire ainsi que la gestion des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. L'adaptabilité des intervenants au milieu où ils se trouvent, leur capacité à mettre en place des activités qui favorisent le rapprochement des différents acteurs impliqués dans la réussite scolaire des jeunes, le respect des rôles et des mandats de chacun, le dépassement des préjugés, la reconnaissance de l'expertise mais aussi des limites des parents sont autant de pistes d'exploration et de pratique à la collaboration. Une réévaluation des programmes de formation proposés aux parents et une plus grande accessibilité à ces programmes, notamment dans les milieux défavorisés, pourraient grandement contribuer à l'amélioration et au développement des collaborations.

¹¹ Epstein, J. L. (2001), *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2001). Boulder, CO: Westview Press.

¹² Kanouté, F. (2007), « Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. Une prise en compte globale des familles », *Informations sociales* 7, no 143.

¹³ Terrisse, B., S. J. Larivée, F. Larose et J. Bédard (2008), « Les besoins d'information et de formation à l'exercice des responsabilités éducatives des parents québécois ». *Revue internationale de l'éducation familiale*, no 23. p. 82

¹⁴ Ibid. p. 83

¹⁵ Ibid. p. 84

¹⁶ Deslandes, R. et M. Jacques (2004), « Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire ». *Éducation et francophone*, 32, 172-200. Montandon, C. (1994), « Les relations parents-enseignants dans l'école primaire ; de quelques causes d'incompréhension mutuelle ». *Éducation et famille*. Cités dans Terrisse et coll. (2008).

SOURCES - ATELIER B

DESLANDES, R. et R. BERTRAND (2004), « Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, 3 (2), 411-433. www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n2/012675ar.pdf

KALUBI, J.-C. et É. LESIEUX (2006), « Alliance entre enseignants et parents d'élèves présentant des difficultés d'attention : une analyse sémiotique des perceptions du diagnostic ». *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 567-591
www.erudit.org/revue/rse/2006/v32/n3/016277ar.pdf

KANOUTÉ, F. (2007), « Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. Une prise en compte globale des familles ». *Informations sociales*, 7(143), 64-74. http://www.cairn.info/redirect.php?SCRIPT=/load_pdf.php&ID_ARTICLE=INSO_143_0064

LARIVÉE, S. J. (2008), « Collaborer avec les parents : portraits, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire ». Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.) *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (pp.219-247) Québec : les Presses de l'Université du Québec.

TERISSE, B., S. J. LARIVÉE, F. LAROSE et J. BEDARD (2008), « Les besoins d'information et de formation à l'exercice des responsabilités éducatives des parents québécois ». *Revue internationale de l'éducation familiale*, numéro spécial thématique « Éducation et soutien à la parentalité : les attentes des parents ». 23 (3) 81-101.

ATELIER C

MOBILISER LA COMMUNAUTÉ : COMMENT ET À QUEL PRIX ?

IDENTIFICATION, VALIDATION DES CONTENUS

Jean-François René, professeur,
Université du Québec à Montréal

RÉDACTION

André Lemelin

Pour lutter contre le décrochage, on évoque beaucoup, ces dernières années, la nécessité d'une mise en réseau des forces vives de la société, unies dans un vaste projet de promotion de la persévérance scolaire. Cette mise en réseau prend d'abord racine au niveau local, le quartier étant devenu espace de mobilisation et d'action collective. Parmi les concepts clés liés à la mobilisation, l'*empowerment* et l'espace transactionnel sont présentés ci-dessous comme des éléments permettant d'alimenter la réflexion sur les origines de l'action communautaire et le développement des concertations locales (Mendell, 2006 ; Sénécal et coll., 2008). Puis, à partir de l'exemple du texte de Cook (2008), on abordera la mobilisation autour de la problématique de l'abandon scolaire au Québec.

LE CONCEPT D'EMPOWERMENT

Depuis les années soixante, on a vu croître, un peu partout dans les pays développés, un mouvement appelé *empowerment*, terme anglais que l'on traduit assez mal par émancipation ou délégation des responsabilités, celles-ci étant déléguées à la société civile, c'est-à-dire aux citoyens regroupés dans leurs communautés de base, leurs localités. Cela implique la modification du rapport entre l'individu, considéré comme sujet politique et social, et l'État. C'est pourquoi une autre traduction, que l'on rencontre assez souvent, est préférable : appropriation (ou développement) du pouvoir d'agir.



« Actuellement, l'*empowerment* désigne à la fois des mouvements d'opposition contestant le système de l'extérieur ainsi que des associations, des groupes, des mouvements qui inventent et construisent des alternatives participatives à l'intérieur du système, souvent en partenariat et en forgeant des alliances avec divers acteurs, y compris avec l'État. » (Mendell, 2006) Selon cette auteure, « les acteurs politiques reconnaissent de plus en plus la capacité de la société civile à contester le paradigme dominant à travers la multiplication de pratiques innovantes comme les stratégies de développement socio-économique de type communautaire dont les résultats sont tangibles. » Pour elle, ces pratiques peuvent être regroupées sous le concept d'économie négociée.

Les parties à cette négociation intense sont, d'un côté, l'État et, de l'autre, de nombreux groupes sociaux mobilisés, unis par un lien de solidarité. « Dans le cas du Québec et du Canada, écrit Mendell, il s'agit davantage d'un processus en cours, complexe et incertain qui prend ses racines dans l'existence de contre-pouvoirs souhaitant négocier et orienter le contenu des politiques publiques. » Dans ce processus, les militants jouent « un double rôle d'interlocuteurs des gouvernements en vue d'initier le changement et d'acteurs du changement par le biais de la diffusion de nouvelles représentations collectives qui sont par la suite traduites dans des lois et des politiques qui intègrent un nouveau vocabulaire, un nouveau discours politique ».

Or, cette « délibération raisonnée » entre des citoyens actifs et des décideurs s'effectue généralement au niveau local. Pour Mendell, « c'est dans cette perspective que l'*empowerment* est véritablement porteur de changement ».

LES TABLES DE QUARTIER À MONTRÉAL : UN EXEMPLE DE PRISE EN CHARGE AU NIVEAU LOCAL

Le degré zéro de la communauté, c'est la localité. En ville, où vit la majorité de la population, c'est le quartier. Or, le quartier n'est plus, dit-on, ce qu'il était, c'est-à-dire un espace de proximité, un territoire accessible à pied, dans lequel « l'offre des lieux de consommation, de fréquentation et de services suffit à ses résidents » (Sénécal et coll., 2008). La référence à son territoire, à son histoire, à son patrimoine, perd de sa signification au profit de structures organisationnelles. Le quartier serait devenu un système d'acteurs, un ensemble de réseaux de solidarité et d'appartenance, un « espace transactionnel ».

S'inspirant de Remy¹⁷, Sénécald et coll. (2008) précisent la notion de transaction sociale. Celle-ci «est construite à partir du fait social de base voulant qu'une pluralité d'agents entrent en relation en alternant des positions de nature partiellement solidaire et partiellement conflictuelle». Une interaction sociale est donc vue comme «un processus qui place les acteurs en situation transactionnelle, entre l'idéal à atteindre et la réalité du contexte.» Les compromis permettent la prise de décision et le maintien d'un lien entre les acteurs, malgré les tensions et les constantes remises en question. «Il en résulte un renouvellement régulier des transactions qui offre aux divers acteurs la possibilité d'alterner d'une position faible à une position forte et vice versa.»

«... les raisons de prévenir l'abandon scolaire dépassent les seules considérations liées à l'emploi, puisque l'école sert aussi à former des citoyens libres, critiques et cultivés. En fait, l'abandon entrave le progrès d'une société démocratique.»

C'est ainsi que des personnes et des groupes planifient en concertation leur développement économique, communautaire et social dans un contexte de gouvernance décentralisée des politiques publiques. C'est le cas notamment à Montréal, où l'on cherche à contrer des crises vécues à l'échelle des quartiers : déclin économique, mésadaptation de la main-d'œuvre, dépopulation et embourgeoisement, dégradation du cadre bâti et de l'environnement. Depuis une vingtaine d'années, dans le cadre des Tables de concertation de quartier, des acteurs sociaux provenant de différents horizons, ayant des intérêts et des expertises divers, délibèrent, forment des réseaux et des coalitions, institutionnalisent des démarches et des fonctionnements organisationnels, élaborent et diffusent leurs prises de position, proposent une planification du développement. Cette concertation «donne un sens à l'espace du quartier en formulant des arguments, en justifiant l'action, tout en faisant appel, le cas échéant, à la mémoire du lieu, à son histoire, et en proposant des lignes de conduite comme l'éthique, le respect de droits ou la solidarité sociale. Le récit du quartier qui en résulte participe à refonder l'identité et le sentiment d'appartenance.» (Sénécald et coll., 2008.)

D'après les mêmes auteurs, les Tables de quartier se rattachent à deux modèles, selon la tradition associative propre à chaque quartier. Le premier est associé au mouvement communautaire autonome ; les tables y sont constituées comme un réseau des organismes communautaires du quartier et elles maintiennent une distance critique face aux organismes et institutions publics, dont les représentants n'ont pas droit de vote à ses instances. Le second modèle relève d'une structure multiréseau et multi-sectorielle : les partenaires institutionnels possèdent un droit de parole et participent à la prise de décision.

Ces deux modèles opposés ne sont pas absolus ; dans la réalité, on en rencontre de nombreuses variantes. Toujours selon Sénécald et coll. (2008), les tables provenant d'un milieu ayant une longue tradition communautaire ont évolué vers le modèle multisectoriel. Mais quel que soit le mode de fonctionnement, il y a bel et bien concertation du secteur communautaire avec les partenaires institutionnels. La différence se situe dans l'approche des sujets. Dans le modèle autonomiste, dit aussi horizontal, on cherche d'abord à établir la vision, les objectifs et les priorités d'un projet, puis à mobiliser les citoyens. Dans le modèle multiréseau, ou transversal, on cherche à étendre le faisceau des partenaires afin d'engager des projets communs, de façon à représenter directement les citoyens. Par ailleurs, les tables sont appelées à élaborer des compromis et à engager parfois des batailles contre un projet jugé contraire à leurs priorités ou contre une situation jugée inacceptable, comme l'abandon scolaire.

SE MOBILISER POUR CONTRER LE DÉCROCHAGE

Si la question de l'abandon scolaire est devenue aujourd'hui un enjeu de société, il n'en a pas toujours été ainsi. Citant les travaux de Dorn et de Terrail¹⁸, Cook (2008) montre que, aussi bien aux États-Unis qu'en France, l'abandon scolaire n'a été vu comme un problème que lorsque l'évolution de l'économie a exigé pour toute la main-d'œuvre une formation minimale, ce minimum passant bientôt du primaire au secondaire. Il en est allé de même au Québec. Mais les raisons de prévenir l'abandon scolaire dépassent les seules considérations liées à l'emploi, puisque l'école sert aussi à former des citoyens libres, critiques et cultivés. En fait, l'abandon entrave le progrès d'une société démocratique. «D'où la nécessité, pour une diversité d'acteurs, écrit Cook, de s'investir dans la recherche de solutions. À ce chapitre, l'expertise développée en organisation communautaire peut être mise à contribution (...) car elle repose sur l'idée que les problèmes sociaux sont de nature collective et, donc, qu'ils commandent une recherche de solutions collectives.»

Au Québec, dans cette diversité d'acteurs, on retrouve les institutions publiques (écoles, commissions scolaires, gouvernement) et le milieu communautaire. Celui-ci travaille en concertation et s'organise, depuis plus d'une vingtaine d'années, dans le but

¹⁷ Remy, J. «La vie quotidienne et les transactions sociales : perspectives micro ou macro-sociologiques», dans Maurice Blanc (dir.), *Pour une sociologie de la transaction sociale*, Paris, L'Harmattan, 1992, p. 83-111.

¹⁸ Dorn, S. (1993). «Origins of the "Dropout Problem"», *History of Education Quarterly*, vol. 33, no 3, p. 353-373; Terrail, J.-P. (1997). «Les familles confrontées à l'école», dans J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, p. 89-122.

de pallier les lacunes de l'école et d'offrir du soutien aux jeunes en difficulté. De nombreux organismes locaux, provenant de toutes les régions, se sont « réseautés » pour former, en 2003, le Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (ROCQLD).

De plus, le monde de la recherche a commencé à s'intéresser au phénomène du décrochage au cours des années 1990. La production de connaissances nouvelles mais aussi le transfert de ces connaissances vers les praticiens, dans le but d'améliorer la réussite éducative, sont maintenant considérés comme essentiels au progrès de la persévérance scolaire. Les groupes de recherche et les organismes de transfert sont devenus des alliés incontournables de la lutte au décrochage.

C'est d'ailleurs un groupe d'experts en éducation du Saguenay-Lac-Saint-Jean qui, au milieu des années 1990, a fait adopter une stratégie visant à réduire l'abandon scolaire par une vaste concertation. Phénomène complexe, l'abandon, selon eux, ne peut être éliminé uniquement par des interventions scolaires. C'est ainsi qu'est né le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS), première instance du genre au Québec. Le CRÉPAS a bâti un modèle d'intervention qui a essaimé dans toutes les régions du Québec.

Ce modèle combine plusieurs éléments caractéristiques de l'organisation communautaire : appui sur des communautés d'intérêt réunies sur une base géographique, concertation et intersectorialité. Ce modèle correspond à ce que certains auteurs appellent l'approche socio-institutionnelle, qui combine les efforts de différents secteurs d'intervention et permet de composer avec différentes missions de l'État.

Le mode opératoire du CRÉPAS pour une intervention locale en milieu à risque comprend les éléments suivants : diagnostic et proposition de pistes d'intervention; création d'une infrastructure de concertation pour l'élaboration d'un plan d'action; mise à la disposition de ses ressources pour la réalisation du plan d'action; évolution de l'atteinte des objectifs et de l'évolution du projet; retrait progressif des lieux de concertation locaux par les professionnels du CRÉPAS et adaptation du suivi de projet selon les besoins ponctuels du milieu.

D'après Mathieu Cook, professionnel de recherche au CRÉPAS, il est possible d'identifier trois enjeux incontournables pour le développement de l'intervention sur la persévérance : la vulgarisation et le transfert de connaissances aux intervenants sur le terrain, l'importance de la relation entre les enseignants et les élèves et le maintien d'une approche empreinte d'empathie envers les jeunes en difficulté.

CONCLUSION

Si l'*empowerment* a contribué à l'évolution de la démocratie, à une redéfinition du politique, il n'aurait rien de révolutionnaire ou de subversif ; d'après Bernard Jouve (2006), « il résulte d'une politique délibérée de la part des États qui par le biais de dispositifs, de procédures, d'institutions particulières intègrent et généralisent un certain nombre d'expérimentations locales ».

Certains voient dans la mise en place de politiques publiques misant sur l'*empowerment* la preuve du succès des mouvements sociaux, capables d'infléchir la « logique des appareils ». D'autres, au contraire, mettent l'accent sur les risques d'intrusion, d'instrumentalisation, voire de cooptation de ces mouvements par les pouvoirs publics¹⁹. Ces risques sont d'ailleurs admis par les tenants de l'*empowerment*, qui revendiquent une logique de gestion, de transformation par l'intérieur de l'appareil de l'État. De fait, Jouve souligne que « l'*empowerment* alimente une transformation du cadre conceptuel à partir duquel se pense dorénavant la citoyenneté ».

Cela n'a pas que des conséquences positives et peut mener à des dérives inquiétantes, comme le montre l'exemple de la Grande-Bretagne. Depuis quelques années, on y encourage les citoyens des quartiers défavorisés à participer au maintien de la sécurité publique par la délation et la dénonciation de comportements considérés par l'État comme « antisociaux ». Les communautés locales sont vues comme des instances à partir desquelles on peut solutionner les problèmes – mais c'est qu'on les considère comme coresponsables des problèmes qui les affectent. Cela marque une rupture avec un contrat social très ancien, en vertu duquel c'est l'État qui assure la régulation des conflits, en échange d'une certaine limitation des libertés individuelles.

Plus généralement, et en dehors du contexte que l'on vient d'évoquer, Jouve se demande si l'émancipation amenée par l'*empowerment* ne concerne pas avant tout l'État, qui trouve là de quoi se décharger d'une partie de ses responsabilités à l'heure où l'État-providence est remis en question. Pour sa part, Mendell fait valoir que cette tendance à l'hyperlocalisation des problèmes sociaux peut être contrebalancée, jusqu'à un certain point, par la mise en réseau des initiatives locales. Dans ces conditions, les actions locales, les concertations régionales et nationales sont des modes d'intervention qui permettent effectivement d'agir sur des problèmes sociaux majeurs.

¹⁹ Kriesi, H., R. Koopmans, J. W. Duyvendak et M. Guigni (1992), « New social movements and political opportunities in Western Europe ». *European Journal of Political Research* 22, p. 219-244. Cités par Jouve.

SOURCES - ATELIER C

COOK, M. (2008), « Organisation communautaire et abandon scolaire : illustration d'un champ d'intervention », *Service social*, vol. 54, no 1, p. 41-54. <http://id.erudit.org/iderudit/018342ar>

JOUVE, B. (2006), « Éditorial », numéro thématique : « *L'empowerment* : entre mythe et réalités, entre espoir et désenchantement », *Géographie, Économie, Société* 8, p. 5-15.
http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=GES&ID_NUMPUBLIE=GES_081&ID_ARTICLE=GES_081_0005

MENDELL, M. « *L'empowerment* au Canada et au Québec : enjeux et opportunités », numéro thématique : « *L'empowerment* : entre mythe et réalités, entre espoir et désenchantement », *Géographie, Économie, Société* 8, p. 63-85.
<http://www.cairn.info/revue-geographie-economie-societe-2006-1-p-63.htm>

SÉNÉCAL, G., G. CLOUTIER et P. HERJEAN (2008), « Le quartier comme espace transactionnel : l'expérience des Tables de concertation de quartier à Montréal », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 52, no 146, septembre 2008, p. 191-214.
<http://id.erudit.org/iderudit/019588ar>

ATELIER D DES INITIATIVES INSPIRANTES DE RÉINSERTION EN MILIEU COMMUNAUTAIRE

IDENTIFICATION ET VALIDATION DES CONTENUS

Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières

RÉDACTION

André Lemelin

DES INITIATIVES INSPIRANTES DE RÉINSERTION

Depuis nombre d'années, tant dans les milieux scolaires que communautaires, les acteurs se mobilisent pour mettre en place des structures d'accueil et d'accompagnement pour des jeunes pour qui le parcours de scolarisation se vit de façon plus difficile. Ce texte propose un survol des difficultés et perceptions émises par ces jeunes, de même que deux initiatives évaluées par la recherche : le modèle des *centres de formation en entreprise* et récupération de même que le *service de support et de transition*. Ces initiatives, issues du milieu scolaire, présentent des actions et des philosophies d'intervention proches de celles en cours dans les milieux communautaires.

LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ : DES CANDIDATS À L'ABANDON SCOLAIRE

Il y a quelques années, des études ont été menées, en Alberta et au Québec, auprès d'une centaine d'élèves du primaire et du secondaire connaissant de grandes difficultés d'apprentissage (Rousseau, 1998). Ces études ont montré chez ces jeunes des perceptions similaires quant à l'école, à la relation maître-élève et à la relation avec soi-même. Pour eux, surtout au secondaire, l'expérience scolaire est plutôt négative. Ils n'arrivent pas à remplir adéquatement leur rôle social, à donner un sens à l'école et à leur métier d'élève.

Ayant une perception négative d'eux-mêmes, se sentant rejetés, ces jeunes ont tendance à attribuer leurs succès et leurs échecs à des causes extérieures. Ils ne se sentent pas en contrôle, ignorent la nature des difficultés auxquelles ils sont confrontés et ne savent donc pas comment les surmonter. Ces jeunes accordent plus d'importance que leurs camarades à la qualité de leur relation avec leur enseignant et vivent difficilement le passage au secondaire, où cette relation devient plus impersonnelle. L'expérience de l'échec est alors vécue comme un abandon et peut entraîner chez ces jeunes le rejet de l'école – de fait, leur taux d'abandon est très élevé. Le fait d'être placés dans les mêmes classes que les élèves présentant des troubles de comportement leur cause beaucoup de frustrations. Selon de nombreux chercheurs, il vaut mieux les intégrer dans des classes régulières où ils peuvent bénéficier de ressources spécialisées.

En effet, la recherche démontre qu'une approche pédagogique où l'on prend son temps, où l'on met moins l'accent sur les résultats et davantage sur l'empathie, l'encouragement et le soutien moral, accroît l'appréciation de l'expérience scolaire et l'estime de soi des jeunes présentant des difficultés d'apprentissage. Cette relation pédagogique constructive va de pair avec une évaluation constructive qui souligne les progrès réalisés plutôt que les lacunes à combler et contribue à améliorer l'estime de soi et la confiance en soi. Les jeunes peuvent ainsi faire la distinction capitale entre « avoir des difficultés » et ... « être une difficulté ». En améliorant la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes, mais aussi de leurs problèmes, on s'assure qu'ils évolueront tout au long de leur vie.

DES INITIATIVES POUR CONTRER LE DÉCROCHAGE

Pour contrer le décrochage, des intervenants en milieu scolaire ont développé des parcours alternatifs qui permettent à des jeunes de mieux se connaître, de se qualifier et donc d'éviter l'abandon.

LES CENTRES DE FORMATION EN ENTREPRISE ET RÉCUPÉRATION

Les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER), dont le premier a été créé en 1990, permettent à des jeunes de 16 à 18 ans n'ayant pas réussi la première année du secondaire d'obtenir un certificat émis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Les CFER offrent des apprentissages concrets associés à des chances d'emplois futurs.



Les CFER valorisent l'engagement social immédiat des élèves, l'entrepreneuriat institutionnel (ils ont créé de nombreuses entreprises de recyclage) et le développement durable. Les jeunes y découvrent deux valeurs fondamentales : le respect et le sens des responsabilités. La notion de respect est au centre des interactions pédagogiques. On la situe dans une perspective globale. Le respect, c'est d'abord le respect de l'individu – de soi-même, bien sûr, mais aussi de l'autre, et donc de la société tout entière. Mais c'est aussi, plus largement encore, le respect de l'environnement, de la nature, du monde dans lequel nous vivons.

«... la recherche démontre qu'une approche pédagogique où l'on prend son temps, où l'on met moins l'accent sur les résultats et davantage sur l'empathie, l'encouragement et le soutien moral, accroît l'appréciation de l'expérience scolaire et l'estime de soi des jeunes présentant des difficultés d'apprentissage.»

Dans ces lieux de formation, on s'intéresse au développement scolaire, professionnel et personnel des jeunes davantage qu'à leurs résultats scolaires. En effet, la philosophie des CFER est axée sur la connaissance de soi. Les jeunes sont amenés à constater leurs limites (reconnaissance de leur situation scolaire, du phénomène de l'insertion sociale, de l'autonomie et de l'engagement, des stratégies d'apprentissage et de la motivation) et à prendre conscience de leur conception de soi (utilisation de leurs propres forces pour favoriser leur développement global, exercice de la liberté par le choix, mise en valeur de la culture, expression des besoins, engagement individuel et réflexion sur les valeurs personnelles).

Il a été établi par la recherche que l'attitude des enseignants a des conséquences significatives sur les apprentissages, l'estime de soi, la motivation et la réussite des élèves. Une relation affective appauvrie entre pédagogue et élève peut favoriser le désintérêt, voire l'échec scolaire. À l'inverse, une relation basée sur l'empathie et la compréhension des besoins des élèves favorise leur assiduité et leur compréhension.

Or, une étude de cas menée par Rousseau (2003) sollicitant la participation de cinq élèves de première année dans un CFER et de leurs parents, met en évidence le caractère négatif de leur expérience du système scolaire régulier. Ils ont l'impression que les enseignants ne les comprenaient pas, contrairement aux éducateurs avec qui ils avaient de bonnes relations. Ces résultats se répètent dans plusieurs autres études menées par la chercheuse,

dont l'étude sollicitant la participation d'élèves de 16 à 18 ans qui font le choix de quitter l'école secondaire pour celle des adultes, à la recherche d'un climat pédagogique et scolaire plus chaleureux et supportant (Rousseau, 1998). Au CFER, ils apprécient l'attitude d'acceptation et de soutien, tant sur le plan scolaire («les enseignants mettent moins de pression») que sur le plan social. Ils sont «gentils», ont le «sens de l'humour», sont «compréhensifs», «peuvent dialoguer avec les élèves». Ces résultats sont aussi comparables à ceux obtenus auprès de 29 élèves des CFER, alors que ceux-ci se prononcent sur la relation de confiance entre élève et enseignant (Rousseau, Deslandes et Fournier (sous presse). Dans les écoles régulières, les enseignants sont «concentrés sur le programme scolaire, mais pas sur la personne».

Rousseau conclut en affirmant que «la notion de ségrégation, souvent évoquée dans les discours des élèves avant leur entrée au CFER, semble avoir été remplacée par un discours d'acceptation, de responsabilisation et de valorisation de soi. (...) Les élèves apprécient leurs enseignants pour leur engagement professionnel, leur compréhension des difficultés qu'ils vivent et leur approche pédagogique différente, d'abord axée sur le concret et le respect des autres plutôt que sur les contenus et la grille horaire.» (Rousseau, 2003, p. 98)

LE SERVICE DE SUPPORT ET DE TRANSITION

Le modèle d'intervention mis au point à la Commission scolaire régionale de Yamaska (aujourd'hui C.S. de Saint-Hyacinthe) au cours des années 1980 est différent de celui des CFER en ce qu'il vise à réintégrer les jeunes dans les classes régulières avec de meilleurs outils d'apprentissage, une confiance renouvelée et une plus forte motivation. En effet, le Service de support et de transition (SST) répondait aux besoins des jeunes qui se sentaient dépassés ou déclassés dans la structure régulière du cours secondaire. «Pour ces jeunes, le SST devenait une solution de remplacement transitoire, une sorte d'occasion qui leur était offerte pour résoudre leurs difficultés, un espoir tangible de retrouver le goût et la motivation nécessaires pour réussir à l'école», écrit Brazeau (1999, p. 384). Le modèle du SST a survécu dans ce qu'on appelle maintenant un profil de cheminement particulier temporaire (CPT). Voyons en quoi il consistait.

La clientèle était composée d'élèves de première, deuxième ou troisième secondaire, âgés de 12 à 16 ans et possédant des aptitudes, mais vivant des problèmes liés à leur motivation, à leur style d'apprentissage et à leur rythme d'apprentissage. La durée de la fréquentation était d'une année au minimum (pour éviter tout retour prématuré en classe régulière) et de deux années au maximum. L'intervention visait à aider l'élève à combler ses lacunes scolaires et à régulariser ses comportements, en l'accompagnant dans la recherche de solutions à ses difficultés. Cela se traduisait chez lui par une augmentation de son estime personnelle, une nouvelle confiance en ses capacités, une réappropriation de ses apprentissages et une nouvelle motivation à réussir.

Les programmes scolaires du SST n'étaient pas différents des programmes réguliers, mais chaque apprentissage, tablant sur le

déjà su, était fragmenté de façon à en faciliter la compréhension, ce qui permettait à l'élève de vivre des situations de réussite. Le cœur du SST, c'était son programme de développement personnel et social (DPS). Aussi important que l'apprentissage scolaire, celui-ci visait à « créer chez l'élève des états de ressources internes et externes propices à réajuster, à modifier, voire à transformer ses réalités sociales et personnelles » (Brazeau, 1999, p. 389), de façon à ce qu'il prenne mieux ses responsabilités dans les différentes sphères de sa vie. Ainsi, non seulement l'élève apprenait-il à apprendre, mais il apprenait à s'apprendre, pour mieux agir sur lui-même et sur ce qui l'entoure.

Six activités par semaine étaient consacrées au programme de développement personnel et social, qui comportait un programme de communication, permettant aux jeunes d'exprimer leurs visions, leurs perceptions et leurs sentiments sur une foule de thèmes; la production d'un journal personnel; un programme de connaissance de soi; un programme de relaxation, de visualisation créatrice et d'intégration physique; un programme d'actualisation des ressources individuelles, de même qu'un programme de méthodologie du travail intellectuel.

Résumant plusieurs années d'expérimentation du programme de DPS en classe de SST, Brazeau (1999) atteste de « l'émergence [chez l'élève] d'une nouvelle confiance et d'une responsabilité plus constante en rapport avec ses engagements et ses défis personnels » (p. 393). Il affirme que « ces activités permettent à l'élève d'acquérir une variété de comportements qui peuvent l'aider à sortir des impasses dans lesquelles il se trouve » (ibid.). En fait, l'élève « apprend à devenir l'architecte de sa propre réalité » (ibid.). Mais il ne faut pas s'y tromper : cela est fort exigeant.

L'élève devait en effet s'engager à respecter les règles et le cadre de fonctionnement du SST; participer activement aux rencontres individuelles avec les agents d'éducation; atteindre des objectifs hebdomadaires concernant les problèmes identifiés; relever des défis en rapport avec les règles de fonctionnement; s'engager sérieusement dans la recherche de solutions à ses difficultés; accomplir les tâches pour lesquelles il est périodiquement désigné (parrainage, monitorat, entraide entre les élèves); participer à l'évaluation de ses apprentissages; participer aux divers comités de consultation, d'orientation, d'organisation de la vie scolaire et pédagogique; participer à l'évaluation du personnel éducatif, des stratégies d'enseignement, de relation d'aide et même de la gestion interne.

Le maître-mot du SST, c'était en somme l'apprentissage de la responsabilité.

CONCLUSION

Du point de vue strictement scolaire, les parcours alternatifs mis au point dans le cadre des CFER et du SST sont différents. Les premiers misent sur un certificat professionnel, tandis que le second vise la réinsertion des élèves en difficulté dans le programme régulier. Mais l'un et l'autre se rejoignent par leur approche et notamment par la relation pédagogique. Les jeunes en difficulté s'y sentent appuyés, reconnus pour ce qu'ils sont, davantage que pour ce qu'ils font, ce qui les valorise, les amène à se responsabiliser et a un effet positif sur leur rendement scolaire. De plus, les deux parcours misent sur le développement de la connaissance de soi des jeunes. Cette approche, en somme, rejoint celle du milieu communautaire.

SOURCES - ATELIER D

BRAZEAU, P. (1999), «Un service-école pour décrocheurs potentiels», dans L. Langevin (dir.). L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur ! Montréal, Les Éditions LOGIQUES.

ROUSSEAU, N. (2005), «L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire : qu'en disent les principaux intéressés?», dans L. De Blois et coll., La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 149-159.

ROUSSEAU, N. (2003), «Les centres de formation en entreprise et récupération (CFER) : l'école de la dernière chance?», dans N. Rousseau et L. Langlois (dir.). Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices, Presses de l'Université du Québec, p. 85-100.

ROUSSEAU, N., R. DESLANDES et H. FOURNIER (sous presse), «La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires». McGill Journal of Education.

ATELIER E

LA CAPACITÉ D'ADAPTATION DU MILIEU COMMUNAUTAIRE : OÙ SONT NOS LIMITES ?

ENTRE L'IMPERATIF D'ADAPTATION
ET L'ART DE L'INCERTITUDE

IDENTIFICATION, VALIDATION DES CONTENUS
ET RÉDACTION

Sylvie Jochems,
Université du Québec à Montréal

CORÉDACTION

Claire d'Hennezel

S'ADAPTER AUX CHANGEMENTS... POURQUOI ?

Plusieurs conviennent que les groupes communautaires de lutte au décrochage scolaire font preuve d'une grande capacité d'innovation en développant de nouveaux programmes et approches tout en maintenant un vaste réseau de partenaires : écoles, secteur de la santé et des services sociaux et même du milieu des affaires. Force est de constater que des intervenants ont actuellement le désir de réfléchir à la capacité d'adapter leurs pratiques d'intervention en fonction des besoins changeants des membres de leurs organisations et du milieu communautaire en général. En d'autres termes, pour quelles raisons et dans quelles

mesures doit-on changer des pratiques d'intervention sociale ? Afin de stimuler la réflexion sur cette question, le texte qui suit introduit quelques idées qu'expose la littérature scientifique du champ du travail social ainsi que de la sociologie. Le but est de poser les bases d'une discussion collective à mener.

DES PRATIQUES SOCIALES CHANGENT : POURQUOI ?

Les pratiques sociales doivent faire face à la complexité du contexte actuel. Les jeunes comme les intervenants communautaires se situent dans une société en profonde mutation où ils sont bombardés de messages contradictoires quant à leur avenir et au « changement » auquel ils ont le « devoir » de prendre part. D'une oreille, ils sont encouragés à développer leur autonomie individuelle ou professionnelle : « réalise-toi toi-même », « sois autonome », « trouve ton projet (de vie ou de travail) » (Parazelli, 2004 : 12). Et de l'autre oreille, ils n'ont cessé de recevoir des appels au conformisme, à se plier à certaines normes, valeurs et vérités, de se voir imposer de « saines habitudes », de « bonnes pratiques », de « bonnes techniques d'intervention ». Derrière ce paradoxe (« émancipez-vous et voilà comment vous allez le faire ! ») et cette tension qui traversent les pratiques sociales actuelles, se trouvent les enjeux de l'identité (qui suis-je ? qui sommes-nous ?) et de l'autonomie sociale (qui décide de qui je suis et qui nous sommes ?) au cœur de notre contexte social et politique.

Les pratiques sociales auprès des jeunes doivent évidemment tenir compte de cette perte de repères qui implique une quête d'un sens à sa vie ou à son intervention sociale au quotidien : assumer ses choix parfois comme certitude, parfois comme choix incertain qui nécessite de prendre le risque de l'expérimenter. Mais devant l'incertitude et la peur de l'échec, du rejet et de la non-reconnaissance, cette lourdeur d'être soi-même en étant différent, voire marginal, la tentation est grande de se reposer sur des solutions, des normes « prêt-à-porter ».



Plusieurs chercheurs observent d'ailleurs l'influence grandissante de la société programmée²¹ sur l'identité et l'autonomie sociale des individus et des pratiques sociales. Cette idée d'avènement d'une société programmée est celle qui soutient qu'un fort courant de pensée traverse actuellement plusieurs sphères de nos activités sociales, scientifiques, politiques et économiques. Elle met en relief ce discours néopositiviste qui persuade les intervenants sociaux d'appliquer des données probantes et des techniques pour réduire les incertitudes de la vie sociale du contexte actuel²². En d'autres termes, une grande pression s'exerce sur les jeunes et les intervenants sociaux à développer des « compétences » pour s'adapter aux modèles de vie et de pratiques prédéterminés par l'extérieur de leurs milieux et organisations, présentés comme « vérité scientifique », « certitude » et « norme ».

« ... Les jeunes comme les intervenants communautaires se situent dans une société en profonde mutation où ils sont bombardés de messages contradictoires quant à leur avenir et au « changement » auquel ils ont le « devoir » de prendre part. »

DES PRATIQUES SOCIALES TECHNICISÉES : OÙ EST L'AUTONOMIE DES JEUNES ET DES INTERVENANTS ?

Dans la société programmée, des intervenants sociaux sont appelés à épouser (voire se conformer) la culture biomédicale et gestionnaire (néo-taylorisme), celle dans laquelle l'intervenant est un expert, un professionnel qui performe puisqu'il devrait appliquer des protocoles standardisés pour atteindre plus d'efficacité et de productivité (Couturier et Carrier, 2003). Il va alors de soi que les jeunes et les familles fassent appel à l'intervenant et lui fassent part de leur sentiment d'incompétence face aux difficultés qu'ils rencontrent. Ils peuvent s'en remettre au professionnalisme de l'intervenant, qu'ils jugent tacitement à sa plus ou moins grande capacité à proposer des solutions clés en main pour que le jeune puisse revenir à une forme de « normalité ». Face à ce biais de départ, l'intervenant cherche à préserver cette confiance naissante du jeune et de sa famille, reposant sur l'expertise qu'ils lui prêtent. Il sera plus enclin à développer ses compétences et des techniques afin de prendre de meilleures décisions alors que sa pratique sera guidée par des données probantes dictées par plus savants que lui.

Cela dit, l'intervenant doit néanmoins expliciter la nature de son professionnalisme. Il est face à un dilemme éthique où il fait la promotion de l'autonomie chez les jeunes – « émancipe-toi », « sois autonome » – mais fait face aussi à la demande implicite de « recettes », de solutions. Au point de vue professionnel, sa position n'est pas aisée entre le rôle d'expert (celui qui sait ce qu'il faut) qui soulage du malaise devant l'incertain et le rôle d'animateur-accompagnant (celui qui anime la réflexion et la discussion sur ce qu'il faut). Autrement dit, doit-il se définir comme « définisseur professionnel de besoins des jeunes et de leurs milieux » ayant pour compétence principale d'apprendre aux gens quels sont leurs besoins ? Ou doit-il privilégier une position réflexive et de discussion pour qu'existe un espace de créativité entre l'intervenant, le jeune et sa famille (Ife, 2008).

DEVOIR CHANGER ET S'ADAPTER : OÙ EST LA DÉMOCRATIE ?

Plus concrètement, dans cette société programmée, la précarité financière des organismes communautaires les amène à perdre leur autonomie au profit d'un statut « intermédiaire » par « délégation de service public » (Fournier et coll., 2001). Ils remplissent dans ce cas une mission de service public au moyen d'une entente de services, en développant des activités qu'ils ne définissent plus de manière autonome. Les intervenants peuvent adhérer de manière « fusionnelle » au projet de l'organisme communautaire en renonçant à en questionner les valeurs et les méthodes. La logique de survie financière d'un organisme peut ainsi l'amener à moduler ses pratiques en fonction : des priorités et intentions des bailleurs de fonds; de la multiplicité des approches (pouvoirs publics, « best practices », etc.); des changements d'objectifs institutionnels; des tranches d'âge ou problématiques auxquelles le réseau public ne répond pas (ou auxquelles il répond sans succès); de la précarité financière entretenue par une délégation de services publics à moindre coût, génératrice d'opportunisme; des financements par programmes, qui semblent amener les organismes vers davantage de complémentarité, au détriment de la recherche de solutions de rechange.

L'AUTONOMIE DE PENSER ET DE DÉBATTRE DES SAVOIRS

En quoi et pourquoi les organismes communautaires devraient-ils s'adapter ? Doivent-ils adapter leurs pratiques sociales communautaires en fonction d'une finalité déterminée par d'autres (bailleurs de fonds, politiques gouvernementales, le discours « dominant », etc.) ? Sont-ils en accord avec le discours programmatique qui prédomine actuellement ? Dans quelle mesure ces organismes communautaires ont-ils participé au débat sur la nature et la finalité de ce changement de pratique que suppose leur capacité d'adaptation ?

Les auteurs consultés remettent en question, sinon écartent, la perspective d'adaptation des intervenants sociaux aux impératifs programmatiques. Ils misent davantage sur le renouvellement démocratique des pratiques sociales au cœur duquel

²¹ Société programmée appelée aussi *postindustrielle*, *postmoderne* ou *informationnelle* (Touraine, 1978; Freitag, 1998; Castells, 1998).

²² Pour aller plus loin sur ce thème : Lafontaine, Céline. 2004. *L'empire cybernétique : des machines à penser à la pensée machine*, éditions du Seuil, 235 pages.

doivent contribuer les intervenants, les jeunes et leurs familles. En somme, voici des principes qui sont proposés et qui devraient à leur tour faire l'objet de débat afin qu'ils ne deviennent pas eux-mêmes dogmatiques :

- **ACCEPTER L'INCERTITUDE** : reconnaître que les pratiques sociales sont un art, l'art d'articuler et d'assumer ses options théoriques et méthodologiques ou en d'autres termes sa façon de concevoir, de structurer et de mettre en œuvre ses actions et interventions sociales;
- **RECONNAÎTRE LA PLURALITÉ DES SAVOIRS** : remettre en question la hiérarchie des savoirs. Les jeunes, leurs familles, les intervenants, les coordonnateurs, les partenaires... ont des savoirs et des visions différentes de ce que devrait être la vie en société. Cela suppose de se contraindre à envisager un spectre large de réponses possibles (visions et moyens), sans se baser sur ce qui semble s'imposer *a priori*. Parazelli (2004) rappelle que la qualité de la démocratie peut être mesurée à l'aune de la qualité des différences reconnues, gérées, à la profondeur du dialogue entre des expériences et cultures différentes, entre des réponses particulières et limitées aux mêmes interrogations générales plutôt que par l'ampleur du consensus ou de la participation atteints;
- **RENOUVELER DÉMOCRATIQUEMENT LES NORMES DES PRATIQUES SOCIALES** : veiller à ce que le fonctionnement de l'organisme puisse être remis en question en fonction de principes démocratiques (Quelle place occupent les membres, les jeunes et leurs familles dans leurs milieux et les organismes communautaires? Quel pouvoir les intervenants et les membres exercent-ils dans les organismes communautaires?). Cela implique que le temps consacré à la réflexion et aux débats soit considéré comme productif dans une organisation. Le défi est de se positionner comme individu/intervenant/organisme sans pour autant imposer son savoir comme Vérité, Certitude et Norme. Par conséquent, le rôle « d'expert » peut être remis en question et celui de « médiateur » dans les débats serait revalorisé.

SOURCES - ATELIER E

COUTURIER, Y. et S. CARRIER (2003), « Pratiques fondées sur les données probantes en travail social : un débat émergent ». *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, no 2, p. 68-79 <http://www.erudit.org/revue/nps/2003/v16/n2/009843ar.html>

FOURNIER, D., J.-F. RENE, M. DUVAL, S. GARON, A. FONTAINE, J. CHENARD et C. LEFEBVRE (2001), « La dynamique partenariale sur les pratiques des organismes communautaires dans le contexte de la réorganisation du réseau de la santé et des services sociaux ». *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 14, no 1, p. 111-131.

IFE, J. (2008), « Human Rights and Human Needs » dans *Human Rights and Social Work: Towards Rights-based Practice*. P. 89-103. Rev. ed. Cambridge; New York: Cambridge University Press.

PARAZELLI, M. (2004), « Le renouvellement démocratique des pratiques d'intervention sociale ». *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 17, no 1, p. 9-32. <http://www.erudit.org/revue/nps/2004/v17/n1/010570ar.html>

ATELIER F

LA PARTICIPATION DU MILIEU COMMUNAUTAIRE AUX INITIATIVES GOUVERNEMENTALES ET PRIVÉES EN MATIÈRE DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE

IDENTIFICATION ET VALIDATION DES CONTENUS

Nathalie Trépanier,
Université de Montréal

RÉDACTION

André Lemelin

DU CHOC CULTUREL À UN VÉRITABLE PARTENARIAT

«L'approche communautaire de la santé et du bien-être, même après quelques décennies d'intervention en CLSC, n'est pas un acquis pour tous», écrit René Lachapelle (p. 81). Du fait de cultures organisationnelles foncièrement différentes et d'un rapport de force inégalitaire avec l'État, les organismes communautaires ont dû trouver des moyens de participer aux programmes de santé publique tout en poursuivant leur mission propre.

Pour répondre à la nécessité, alors largement ressentie, d'améliorer la réponse aux besoins des citoyens, la réforme des services de santé et des services sociaux, dite réforme Côté (1990), appelait à la complémentarité entre les acteurs, à l'uniformisation des pratiques, dans une perspective de planification intégrée des services. Défini comme une volonté de «coordonner les activités des établissements publics et des organismes communautaires en favorisant entre eux la concertation et la collaboration», le partenariat était à la base de la réorganisation du réseau. Il s'est considérablement développé depuis. Comme l'écrivent Fournier et coll., les lieux de concertation se sont multipliés; le processus de définition des priorités régionales s'accomplit avec une plus grande participation du milieu communautaire; divers

types de collaboration entre organismes communautaires et établissements publics visent à favoriser un meilleur arrimage de leurs services.

Les mêmes auteurs rappellent cependant que les groupes communautaires ont craint que l'État ne reconnaisse leur contribution sociale, qu'en tant que dispensateurs de services à des individus, et non en tant que catalyseurs du progrès d'une collectivité. Ils ne voulaient pas se retrouver dans un simple rapport de sous-traitance, ce qui les aurait amenés à se renier purement et simplement. Les organismes communautaires avaient le choix entre deux attitudes : l'autonomisme (la collaboration demeure tributaire de leurs choix) ou le complémentarisme (leurs pratiques s'inscrivent dans la planification intégrée des services). Dans les deux cas, les dangers de dérive sont bien réels.

Ainsi, un organisme qui défend à tout prix son autonomie risque de passer à côté de collaborations qui auraient pu contribuer à la poursuite de ses propres objectifs. D'un autre côté, un organisme inscrivant toute son action dans une logique de complémentarité pourra voir sa marge de manœuvre réduite, son rôle dicté par d'autres. Ce peut être le cas d'organismes récents, dont l'expertise est peu développée et qui accèdent ainsi à un meilleur financement au risque de perdre leur identité, ou bien d'organismes ayant développé une expertise et qui monnaient en quelque sorte leur savoir-faire en échange d'un financement stable.

Dans les faits, cependant, toujours selon Fournier et coll., les organismes communautaires se livrent la plupart du temps à un exercice d'équilibre entre l'une et l'autre attitude. Ces organismes sont avant tout des espaces démocratiques et des lieux d'expérimentation et de solidarité, mais ils ne peuvent espérer exercer quelque influence en demeurant en vase clos. Bien que le rapport de force avec l'État soit inégalitaire, ils disposent d'une certaine marge de manœuvre, qu'ils ont cherché à augmenter par la mise au point d'une nouvelle stratégie. Mais il leur a d'abord fallu se regrouper. La réforme Côté les a forcés à se repositionner, ce qui a eu pour effet de raffermir le mouvement dans son ensemble. Réagissant à l'implantation des régies régionales, ils ont créé leurs propres lieux de concertation, se sont regroupés autour d'objectifs et de revendications communs.



Qualifiée de « coopération conflictuelle » ou de « coopération critique », cette nouvelle stratégie fait alterner coopération et conflit dans le but de maximiser les gains et de minimiser les pertes. « Autrement dit, écrivent Fournier et coll. (p. 116), tout en refusant de se plier à des consensus qui ne reflètent pas leurs valeurs, les organismes communautaires admettent qu'il est nécessaire de faire des compromis afin de participer à l'élaboration d'un nouvel espace de transaction entre la société civile et l'État. »

« ... un organisme qui défend à tout prix son autonomie risque de passer à côté de collaborations qui auraient pu contribuer à la poursuite de ses propres objectifs. D'un autre côté, un organisme inscrivant toute son action dans une logique de complémentarité pourra voir sa marge de manœuvre réduite, son rôle dicté par d'autres. »

Selon Lachapelle (p. 19), le problème évoqué provient d'une différence profonde dans les cultures organisationnelles. En effet, l'approche de santé publique de l'État est influencée par les études épidémiologiques, dont les données proviennent de recherches cliniques reposant sur une méthodologie expérimentale. « Cette culture positiviste, écrit-il, est particulièrement éloignée de l'organisation communautaire, dont l'expertise spécifique repose sur une connaissance fine de chaque milieu, une approche d'accompagnement et de renforcement des savoir-faire endogènes et une ouverture à l'innovation pour répondre à des problématiques le plus souvent définies en fonction des caractéristiques spécifiques d'une population. »

Dans la plupart des programmes de santé publique, on vise à établir une relation d'aide auprès de personnes en situation de vulnérabilité. De leur côté, les organismes communautaires interviennent auprès de milieux exprimant des besoins; en somme, ils rejoignent les mêmes personnes, mais collectivement plutôt qu'individuellement. Pour eux, seule la participation sociale permet aux milieux de prendre en charge leur propre développement et, à terme, d'améliorer la santé et le bien-être de la communauté. Au contraire d'un programme de santé publique ciblant un problème précis, cette approche exige que l'on prenne en compte plusieurs déterminants sociaux de la santé. Comme le dit Lachapelle, « les perspectives globales s'imposent d'elles-mêmes » (p. 76) et la réalité du milieu ne se découpe pas en problématiques sectorielles.

L'APPROCHE SOCIO-INSTITUTIONNELLE

Dans ces conditions, est-il possible d'en arriver à un consensus respectant à la fois les préoccupations normatives de l'État et les pratiques de l'organisation communautaire? Lachapelle le croit (p. 22). S'il est en désaccord avec la réduction des problèmes sociaux à des comportements individuels de personnes à risque, il ne considère pas pour autant « que la définition des programmes détermine à ce point les interventions qu'elle entraîne nécessairement la perte de leur caractère communautaire. Les actions sur les déterminants de la santé réalisées par les établissements, souvent en collaboration avec des organismes communautaires, ne se réduisent pas à une application de programmes établis de façon bureaucratique. Elles peuvent aussi comporter une part de définition locale. » Pour lui, les programmes de santé publique relèvent de l'approche socio-institutionnelle; il en existe deux formes, dont une seule favorise la prise en charge d'un milieu par lui-même.

En effet, une approche socio-institutionnelle technocratique renvoie au planning social et met l'accent sur un processus technique de résolution de problèmes collectifs, ce qui ne favorise pas cette prise en charge. Par contre, une approche socio-institutionnelle participative part du principe selon lequel les personnes concernées par un problème social ont la capacité d'y apporter une contribution significative et relève donc de l'organisation communautaire. L'intervenant procède par contact direct, par le dialogue et un processus d'apprentissage mutuel, plutôt que par des analyses de besoins. De cette façon, les personnes et les acteurs concernés sont en mesure d'augmenter leur pouvoir.

Pour les organismes communautaires, un programme de santé publique (PSP) sera efficace s'il répond aux besoins du milieu, si toute sa structure est établie sur cette prémisse. En somme, écrit Lachapelle (p. 79), « les PSP peuvent être l'occasion d'établir des partenariats réels en respectant les intérêts particuliers des organisations participantes tout en initiant une action concertée et des collaborations sur le terrain autour d'intérêts communs. La situation souhaitée en organisation communautaire, c'est que ces intérêts communs soient définis en termes de buts et d'objectifs partagés. » Ce qui implique, bien sûr, l'adhésion volontaire aux programmes. La seule volonté d'un ministère ne suffit pas à mobiliser un milieu. Par contre, en choisissant de s'engager dans un PSP, les instances locales en font un moyen de leur propre démarche, ce qui garantit son enracinement et installe une dynamique susceptible de durer.

Bref, le partenariat entre un organisme communautaire et un organisme public peut être à l'avantage des deux parties. Comme l'écrivent Clément, Tourigny et Doyon (p.63), « la complémentarité des philosophies, des expériences et des pratiques peut [même] être un atout dans l'élaboration d'un programme d'intervention. Il s'avère donc important que les organismes intéressés à implanter des programmes en partenariat se donnent les moyens de le faire. »

POUR UN PARTENARIAT RÉUSSI

Epstein identifie plusieurs indicateurs d'un partenariat réussi : le travail en équipe, une durée suffisante, des ressources (notamment budgétaires) adéquates, un plan de travail détaillé orienté vers des objectifs répondant aux besoins des participants, un fort soutien interne et externe, de même qu'une évaluation en continu.

Pour Clément, Tourigny et Doyon, l'amélioration du partenariat pour l'implantation d'un programme d'intervention passe par les éléments suivants :

- la présence d'une personne-ressource au mandat très clair, en vue d'éviter les conflits d'intérêt entre l'organisme communautaire et l'institution publique;
- une définition précise du partenariat et l'adoption d'objectifs communs;
- un partage égal des pouvoirs et des responsabilités des partenaires;
- une cohérence entre la structure organisationnelle du programme subventionné et les objectifs de partenariat de l'organisme bailleur de fonds;
- l'établissement d'un contrat clair et précis définissant les rôles, les responsabilités et les tâches de chacun;

- la mise en place, dès la création du partenariat, d'une stratégie de gestion comportant une structure de décision équitable;
- le respect des cultures organisationnelles de chacun des organismes.

De son côté, Lachapelle y va de quatre recommandations pour améliorer les partenariats : renforcer la participation dans l'élaboration et la mise en œuvre des programmes de santé publique; établir un dialogue entre l'expertise de la santé publique et celle des organisateurs communautaires; maintenir un soutien local et régional aux interventions socio-institutionnelles en santé publique; et enfin poursuivre la recherche.

CONCLUSION

Les organismes communautaires ont dû apprendre à composer avec les conditions nouvelles nées de la réforme de 1990. Un nouveau partenariat s'est établi, qui a notamment permis aux organismes communautaires de participer au choix des priorités régionales. Certes, le rapport de force avec l'État est toujours inégalitaire, mais Lachapelle a montré que ces organismes peuvent participer à des programmes de santé publique sans renier leur mission propre. Les conditions pour l'amélioration des partenariats sont maintenant connues et passent notamment par la poursuite de la recherche.

SOURCES - ATELIER F

CLÉMENT, M.-È., M. TOURIGNY et M. DOYON (1999), « Facteurs liés à l'échec d'un partenariat entre un organisme communautaire et un CLSC : une étude exploratoire », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 12, no 2, p. 45-64. <http://id.erudit.org/iderudit/000053ar>

EPSTEIN, J. L. (2001), "Building Bridges of Home, School, and Community: The Importance of Design", *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6 (1&2), 161-168.

FOURNIER, D. et coll. (2001), « La dynamique partenariale sur les pratiques des organismes communautaires dans le contexte de la réorganisation du réseau de la santé et des services sociaux », dans *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 14, no 1, 2001, p. 111-131.

LACHAPELLE, R., avec la coll. de D. BOURQUE (2007), *Pratiques d'organisation communautaire en CSSS et programmes de santé publique, Rapport de recherche, Regroupement québécois des intervenants et intervenantes en action communautaire, en CLSC et en centre de santé (RQIIAC)*, 101 p. <https://depot.erudit.org/id/001813dd>



innover
pour la réussite

Téléphone : 418 658-2332
Télécopieur : 418 658-2008
Courriel : info@ctreq.qc.ca

ctreq.qc.ca