

BF  
20.5  
UL  
2004  
D815  
C:2

JEAN-PHILIPPE DUBOIS

**DÉTERMINANTS STRUCTURO-PÉDAGOGIQUES  
DE L'IMPLANTATION DU PROGRAMME *ESPAR***

Mémoire présenté  
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval  
dans le cadre du programme de maîtrise en psychologie  
pour l'obtention du grade de maître en psychologie (M.Ps.)

FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES  
UNIVERSITÉ LAVAL  
QUÉBEC

NOVEMBRE 2004

© Jean-Philippe Dubois, 2004



### Résumé

Le programme d'éducation sexuelle fondé sur le pouvoir d'agir et de réfléchir (ESPAR) vise à réduire l'incidence des grossesses non planifiées chez les adolescentes de première secondaire de quatre écoles de Québec-Centre, milieu où l'indice de défavorisation est élevé. L'objectif de l'étude est de vérifier les déterminants *structuro-pédagogiques* qui affectent l'implantation du programme dans les écoles. Une analyse de contenu a été exécutée à partir d'entrevues semi-structurées menées auprès de 4 directeurs d'établissement et de 7 enseignants ayant dispensé ESPAR. Suite à l'investigation, le climat de l'établissement, le style de gestion, les personnes-ressources ainsi que les procédures disciplinaires sont des caractéristiques identifiées comme ayant influencé l'implantation du programme ESPAR.

## Avant-propos

La rédaction d'un mémoire est une aventure parsemée d'imprévues, de complications, de curiosités et de satisfactions intenses. Or, tout au long de ce parcours, plusieurs personnes, à leur manière, ont contribué à cet exercice en enrichissant ma réflexion, en offrant une oreille attentive à mes cogitations parfois ambiguës ou, tout simplement, en m'accordant un soutien moral.

D'abord, je désire remercier Francine Dufort, superviseure du mémoire, pour m'avoir accordé sa confiance et ses encouragements dès mes premières années d'études universitaires. Madame Dufort a su me proposer des défis passionnants, une latitude créatrice, de judicieux conseils et une pensée scientifique rigoureuse.

Ensuite, je suis reconnaissant de l'aide dévouée offerte par Kathleen, Catherine, Mélissa et de toutes les personnes qui gravitent autour du laboratoire de psychologie communautaire. Je tiens également à remercier les professeurs des autres facultés, la direction de l'École de psychologie ainsi que le personnel de soutien qui permettent à l'Université Laval d'offrir à ses étudiants une formation souple et de qualité, dont j'ai bénéficié.

Mes remerciements seraient incomplets si j'omettais l'appui de ma famille, c'est-à-dire Lise, André, Olivier et Alexandre, de ma copine, Catherine, ainsi que de mes amis, Simon, Nicolas, Patrice, Karl-Stéphane, Louis-Thomas, Franck, Nic, Haickel, Isabelle, Marie-Pierre et tous les autres. Malgré le fait que je n'ai pu être à vos côtés autant que souhaité, sachez que votre amitié est très précieuse!

Enfin, je désire souligner l'apport du *Conseil de recherche en sciences humaines* (CRSH) ainsi que l'École de psychologie de l'Université Laval qui, par leur soutien financier, ont facilité la réalisation de la présente recherche.

## Tables des matières

Résumé.....	2
Avant-propos.....	3
Table des matières.....	4
Liste des tableaux.....	8
Introduction.....	10
1. Contexte social et théorique.....	12
1.1 Les caractéristiques des approches pédagogiques.....	14
1.1.1 L'apprentissage coopératif.....	14
1.1.2 L' <i>empowering education</i> .....	15
1.2 Facteurs influençant l'implantation d'un programme .....	18
1.2.1 La promotion du programme.....	18
1.2.2 La communauté.....	19
1.2.3 La structure de l'école.....	21
1.2.4 Le climat de l'école.....	22
1.2.5 La direction de l'école.....	24
1.2.6 Les enseignants responsables de la dispensation.....	27
1.2.7 Les autres membres du corps enseignant.....	33
1.2.8 Les personnes-ressources à l'interne ou à l'externe.....	34
1.2.9 Les parents des élèves.....	38
1.2.10 Les ressources pédagogiques et matérielles.....	38
1.3 Les stades d'implantation d'un programme.....	40
1.4 Variables prises en compte dans cette étude.....	42

1.5 Objectifs de la recherche.....	43
2. Méthodologie.....	44
2.1 Participants.....	44
2.2 Matériel et procédure.....	45
2.3 Traitement des données.....	45
2.3.1 Pertinence de l'analyse qualitative.....	45
2.3.2 Regroupement des données pertinentes.....	46
2.3.3 Analyse des données pertinentes.....	47
2.4 Mesure de la fidélité.....	48
2.5 Respect de l'éthique dans l'investigation.....	49
3. Résultats.....	50
3.1 Résultats des entrevues pré-tests auprès des directions d'école et des enseignants....	50
3.1.1 Portrait de l'école <i>Trois-en-une</i> .....	50
3.1.2 Portrait de l'école <i>La polyvalente</i> .....	55
3.1.3 Portrait de l'école <i>L'escale</i> .....	61
3.1.4 Portrait de l'école <i>Homogène</i> .....	67
3.2 Résultats des entrevues post-tests auprès des enseignants.....	74
3.2.1 Portrait dressé par une enseignante de l'école <i>Trois-en-une</i> .....	74
3.2.2 Portrait dressé par une deuxième enseignante de l'école <i>Trois-en-une</i> .....	79
3.2.3 Portrait dressé par l'enseignant de l'école <i>La polyvalente</i> .....	83
3.2.4 Portrait dressé par un enseignant de l'école <i>L'escale</i> .....	88
3.2.5 Portrait dressé par un deuxième enseignant de l'école <i>L'escale</i> .....	93
3.2.6 Portrait dressé par une enseignante de l'école <i>Homogène</i> .....	97

3.2.7 Portrait dressé par une deuxième enseignante de l'école <i>Homogène</i> .....	103
4. Analyse des résultats.....	109
4.1 Éléments-clés du discours des enseignants et des directions.....	109
4.1.1 Le recours à la direction.....	109
4.1.2 Latitude par rapport à l'horaire.....	110
4.1.3 ESPAR et l'apprentissage coopératif.....	111
4.1.4 Personnes-ressources à l'interne ou à l'externe.....	113
4.1.5 Les ressources matérielles.....	114
4.2 Actions entreprises pour favoriser les composantes du pouvoir d'agir.....	115
4.2.1 L'esprit critique.....	116
4.2.2 L'entraide.....	116
4.2.3 La participation.....	118
4.3 Analyse inter-site à l'aide des différents tableaux.....	119
4.3.1 Le climat de l'école.....	119
4.3.2 Les directions d'établissement.....	120
4.3.3 Les caractéristiques des enseignants.....	123
4.3.4 ESPAR et les approches pédagogiques.....	123
4.3.5 Les ressources humaines ou matérielles.....	126
5. Conclusion.....	128
5.1 Implications.....	128
5.2 Limites de la recherche.....	130
Liste des références.....	133
Tableaux.....	143

Annexe A.....	158
Annexe B.....	164
Annexe C.....	170
Annexe D.....	172
Annexe E.....	176
Annexe F.....	182
Annexe G.....	197
Annexe H.....	199
Annexe I.....	201

## Liste des tableaux

- Tableau 1.* Sommation d'indices : Appréciation de l'appropriation (appr.) de ESPAR par les enseignants à partir des différents indices observés dans les entrevues post-tests (p. 143)
- Tableau 2.* Sommation d'indices : Appréciation de l'atteinte des objectifs pédagogiques pour chacun des thèmes (thè. 1) et des composantes du pouvoir d'agir selon les réponses des enseignants aux entrevues post-tests (p. 145)
- Tableau 3.* Méta-matrice descriptive ordonnée par sites : Appréciation des caractéristiques liées à l'implantation du programme ESPAR selon les réponses fournies par les directions d'établissement (D.) lors de l'entrevue pré-test (p. 146)
- Tableau 4.* Méta-matrice descriptive ordonnée par sites : Appropriation du programme ESPAR par les enseignants (ens.) selon les caractéristiques observées lors des entrevues pré et post-tests (p. 147)
- Tableau 5.* Éléments récurrents des entrevues menées auprès des directions et des enseignants selon les concepts observés au pré et au post-test (p. 148)
- Tableau 6.* Principales inquiétudes des directions et des enseignants avant l'implantation de ESPAR et difficultés des enseignants à la suite de la dispensation du programme (p.150)
- Tableau 7.* Actions entreprises par les enseignants lors de la dispensation de ESPAR afin de favoriser les composantes du pouvoir d'agir : esprit critique, entraide, participation (p. 151)
- Tableau 8.* Caractéristiques du climat de l'établissement scolaire à partir informations obtenues lors des entrevues avec les directions et les enseignants (p. 153)



*Tableau 9.* Caractéristiques du style de gestion de la direction à partir des informations obtenues lors des entrevues avec les directions et les enseignants (p. 156)

## Déterminants structuro-pédagogiques de l'implantation du programme ESPAR

L'implantation d'un programme dans les établissements scolaires est une opération délicate (Beaulac, 2000) influencée par plusieurs caractéristiques structuro-pédagogiques inter-reliées et dynamiques (Finkelsztein & Ducros, 1996; Moos, 1979), lesquelles sont peu étudiées (Tilman & Ouali, 2001). Les différents contextes, autant organisationnels que sociaux (Backett-Milburn & Wilson, 2000; Moos, 1979; Savoie-Zajc, 1993; Shor, 1992), doivent être pris en considération lors de l'instauration d'un projet novateur et ce, plus particulièrement quand il s'agit de milieux défavorisés (Dryfoos, 1999; Hargreaves, 1999; McKay, Fisher, Maticka-Tyndale, & Barrett, 2001). Les propriétés et les objectifs d'un programme ont aussi une influence sur la rapidité d'adoption d'un changement dans un milieu (Beaulac, 2000; Tilman & Ouali, 2001). Ainsi, l'implantation d'un projet de prévention et de promotion inspiré de l'*empowering education* est un processus long et complexe étant donné qu'elle est influencée par la réalité unique de chaque groupe-classe, de chaque enseignant et de chaque organisation (Shor, 1992). Enfin, dans le cas de l'éducation sexuelle, il y a parfois une résistance du système scolaire face aux changements, puisque ce sujet constitue souvent une source de controverse ou une transformation majeure du rôle des enseignants et de la fonction sociale de l'école (Desaulniers, 1990; Dryfoos, 1999).

Suite à ces constats, l'équipe de chercheuses et de praticiennes, qui a élaboré le programme d'*Éducation Sexuelle fondée sur le Pouvoir d'Agir et de Réfléchir* (ESPAR) à l'intention des jeunes de quatre écoles secondaires de milieux défavorisés, a jugé nécessaire de considérer la notion d'implantation dans l'évaluation globale de ce programme. Cette étude, qui s'insère dans un projet de recherche plus vaste, vise donc particulièrement à évaluer les caractéristiques

structuro-pédagogiques qui influencent l'implantation optimale de ESPAR dans tous les contextes.

Or, la littérature documente certaines caractéristiques ayant un effet particulier sur l'implantation d'un programme novateur, soit (a) la promotion du programme; (b) la communauté ou la collectivité dans laquelle l'innovation est instaurée; (c) la structure organisationnelle et le climat de l'école; (d) la direction d'établissement; (e) les enseignants attirés au programme et le corps enseignant en général; (f) l'accès à des ressources professionnelles, intérieures et extérieures à l'école, matérielles ou pédagogiques; ainsi que (g) la participation des parents.

La première partie de ce mémoire, la recension des écrits, traite d'abord succinctement du contexte social antérieur à la création de ESPAR, ensuite des approches pédagogiques qui fournissent à ESPAR son caractère novateur et, enfin, des caractéristiques susceptibles d'influencer l'implantation d'une telle initiative. La deuxième partie comprend la méthodologie de l'investigation tandis que la troisième propose un résumé des principaux résultats des entrevues menées auprès des personnes interrogées et que la dernière porte sur la discussion et la conclusion de cette réflexion.

## 1. Contexte social et cadre théorique

Depuis quelques années, une augmentation du taux de maladies transmises sexuellement (MTS) (Parent & Alary, 1999) et du nombre de grossesses est observée dans un secteur<sup>1</sup> urbain du Québec et ce, surtout chez les jeunes. Entre 1986 et 1994, l'augmentation observée du taux de grossesse à l'adolescence dans ce secteur défavorisé était de 70,2%, tandis qu'elle était de 37,6% pour les environs de ce secteur<sup>2</sup> (Guilbert & Dumas, 1997).

Malgré les efforts déployés par le milieu scolaire pour prévenir cette situation par le volet *éducation sexuelle* du cours de *Formation Personnelle et Sociale* (FPS), dispensé dans les écoles secondaires, la situation ne semble pas se résorber. Le temps alloué à ce volet par rapport au nombre d'objectifs; la désuétude, l'insuffisance ainsi que l'aspect non vulgarisé du matériel utilisé; le manque de formation des enseignants ainsi que l'inconfort de certains avec la matière et, finalement, les balises imprécises sont quelques limites qui nuisent à sa dispensation optimale (Arcand, Venne, & Tapia, 1997). Le fait que les enseignants abordent principalement des aspects cognitifs, qu'ils ne couvrent pas tous les thèmes liés à la sexualité, qu'ils mettent trop d'accent sur les conséquences néfastes des relations sexuelles précoces et qu'ils accordent beaucoup d'importance aux informations techniques constitue également des limites.

Le programme ESPAR a été créé dans ce contexte afin de remplacer le volet *éducation sexuelle* du cours de FPS. Bien que ESPAR reprenne certains contenus de FPS, il se distingue par le fait qu'il se fonde sur l'apprentissage coopératif et l'*empowering education*. Ce programme, visant la réduction du taux de grossesse chez les adolescentes en sensibilisant les jeunes, filles et garçons, de première secondaire de milieux défavorisés, suggère 15 rencontres traitant de différents thèmes reliés à la sexualité (i.e., développement pubertaire, image

---

<sup>1</sup> Le secteur ciblé n'est pas nommé par souci de confidentialité.

<sup>2</sup> Il s'agit de statistiques qui étaient disponibles lors de l'élaboration du programme ESPAR.

corporelle, éveil amoureux, éveil sexuel, agir sexuel, relations sexuelles, affirmation de soi dans sa sexualité, abus sexuel, orientation sexuelle, double-protection). Afin de consolider les connaissances et les habiletés acquises durant l'année, ESPAR propose un projet-classe, qui permet aux élèves d'étoffer leur réflexion sur un sujet de leur choix en fin d'année, et une synthèse du programme. Étant donné le caractère novateur de ce programme, il s'avère nécessaire de l'évaluer afin de prendre en considération les constats faits au sujet de la FPS.

Finkelsztein & Ducros (1996) maintiennent que, de manière générale, les énergies sont trop souvent consacrées majoritairement à l'élaboration du programme et, lorsqu'il y a évaluation formelle des programmes d'éducation sexuelle offerts aux adolescents, les travaux documentent davantage les effets du programme que les facteurs ayant affecté son implantation (De Gaston, Jensen, Weed, & Tanas, 1994; Otis et al., 1999; Savoie-Zajc, 1993). Cette étape a pourtant une influence déterminante sur l'atteinte des objectifs visés (Buston, Wight, Hart, & Scott, 2002), car c'est sa réussite qui permet aux avantages annoncés de se concrétiser (Beaulac, 2000; McKay et al., 2001; Plante, 1994). McKay et ses collaborateurs (2001) soutiennent à ce sujet qu'au Canada, la compréhension des déterminants affectant l'implantation des programmes existants dans les différents milieux devrait primer sur la remise en cause de la qualité de ces diverses initiatives. Les caractéristiques organisationnelles ou écologiques des écoles varient beaucoup d'un endroit à un autre (Finkelsztein & Ducros, 1996; Fullen, 2001; Trickett, 1991), l'évaluation de l'implantation doit donc couvrir autant les ressources communautaires, techniques, financières, que professionnelles (Dubé, Maltais & Paquet, 1995; Robenstine, 1994; Wright, 1997) à l'intérieur comme à l'extérieur de l'organisation (Otis et al., 1999).

L'équipe de recherche, instigatrice de ESPAR, croit donc primordial de s'intéresser plus spécifiquement à l'influence des déterminants structuro-pédagogiques afin d'assurer

l'implantation optimale de cette initiative. Afin d'assurer une compréhension de la philosophie de ESPAR, la section qui suit traite des particularités de l'*empowering education* et de l'apprentissage coopératif avant d'exposer les principales caractéristiques, autant dans les écrits empiriques que dans les études évaluatives, susceptibles d'influencer l'implantation d'un programme. Les stades d'implantation d'un projet ainsi que les objectifs de la recherche sont abordés en dernier lieu.

### *1.1 Les caractéristiques des approches pédagogiques*

Il est fréquent que les initiateurs d'un changement accordent une importance minimale aux approches pédagogiques sous-jacentes à leur programme (Trickett, 1991). En effet, l'accent est surtout mis sur les processus ou les étapes qui permettent d'atteindre les objectifs fixés au préalable en négligeant la philosophie derrière le projet. Pourtant, ces deux éléments sont interdépendants, car une approche spécifique doit passer au travers d'un processus particulier pour atteindre ses buts, et vice-versa. Afin d'atteindre leurs objectifs pédagogiques, les initiatrices de ESPAR ont fondé leur programme sur l'apprentissage coopératif et l'*empowering education*. Lors de l'instauration de ces deux approches, l'école est amenée à changer sa conception du leadership ainsi qu'à redéfinir le pouvoir aussi bien que la manière de résoudre ses difficultés (Shor, 1992; Trickett, 1991), d'où l'importance de s'attarder succinctement à la description de ces méthodes, qui contrastent avec le modèle traditionnel d'enseignement.

#### *1.1.1 L'apprentissage coopératif*

L'apprentissage coopératif vise le travail en équipe en favorisant les échanges aussi bien que l'entraide entre les jeunes (Royer, 1997). Cette stratégie pédagogique mise sur l'hétérogénéité

des équipes, l'interdépendance des membres, la responsabilité individuelle et un système de récompense de groupe ou individuelle (Royer, 1997). Afin d'implanter adéquatement cette approche, l'enseignant doit expliquer les enjeux de l'apprentissage coopératif, autant académiques que sociaux, superviser la formation des équipes et leur travail, commencer par des exercices coopératifs courts et simples, évaluer la contribution de chacun des membres et préparer adéquatement les rencontres (Royer, 1997).

Les résultats engendrés par l'apprentissage coopératif sont entre autres l'augmentation de la motivation des élèves, leur surpassement ainsi que le développement de leur estime de soi. En effet, les jeunes expérimentant une pédagogie participative fondée sur leur expérience ont tendance à s'approprier le processus d'apprentissage (Haney & McArthur, 2002; McKay et al., 2001) et à performer de manière optimale (Shor, 1992). Pour sa part, Wright (1997) a utilisé cette méthode pédagogique dans le contexte de l'éducation sexuelle afin de favoriser l'essor d'une influence positive provenant des pairs, ce qui est gage de prévention. Il est toutefois important de noter qu'une stratégie davantage axée sur la compétition a plus de chance de favoriser l'émergence de l'esprit critique (Moos, 1979), d'où l'importance d'intégrer l'*empowering education* à un programme favorisant l'adoption de comportements sains.

### 1.1.2 L'*empowering education*

Quant à l'*empowering education*, cette approche est au service d'une mission plus vaste qui nécessite l'apport de l'apprentissage coopératif. Ainsi, la méthode fondée sur l'*empowerment*, nommé aussi pouvoir d'agir (voir Le Bossé et Dufort, 2001), vise à intégrer la notion de croissance personnelle à celle de la vie en société en développant les compétences des jeunes, leurs connaissances, leur curiosité et leur sens critique envers la société et ses inégalités (Shor,

1992). Le postulat central de cette approche est que tout jeune peut réussir et que la responsabilité de l'école est de réunir les conditions favorables à leur succès (Koffi, Laurin, & Moreau, 1998). Afin d'implanter une telle méthode pédagogique, l'enseignant élabore les cours en suggérant un plan, des manières d'apprendre et des règles disciplinaires, tout en étant ouvert et en négociant les termes du contrat (Shor, 1992). De la sorte, cette approche pédagogique vise à développer le pouvoir d'agir et ses principales composantes (i.e., esprit critique, entraide et participation) chez les élèves.

L'un des multiples défis des enseignants est donc de tenter de susciter à la fois la réflexion des élèves et leur participation, l'action étant essentielle à l'accroissement du pouvoir et au développement de l'intelligence. La classe devient alors le lieu d'échanges libres ou *free speech* en incitant tous les élèves à s'exprimer dans un contexte où la barrière entre l'enseignant et son groupe est moins prononcée et où le discours des jeunes est le point de départ du processus d'apprentissage (Shor, 1992). L'enseignant a donc un rôle d'accompagnateur qui reformule les réflexions des jeunes afin que ce soit eux qui ressortent les connaissances sur le sujet et qui gouvernent leur destinée, ce qui est particulièrement valorisé en éducation sexuelle (Desaulniers, 1990). En discutant de leur réalité quotidienne et de leurs valeurs, les élèves ressortent des significations jusque-là non perçues en plus de prendre conscience de leur rôle d'acteurs dans la société. Les jeunes sont également amenés à saisir qu'il n'y a pas de connaissance neutre et que le savoir universel n'est que le reflet d'une culture dominante qui relaye les minorités à un second plan (Shor, 1992). Afin de développer l'esprit critique des élèves, les thèmes suggérés par l'enseignant sont présentés comme des problèmes à résoudre ou des questions ouvertes (e.g., Que répondriez-vous à votre partenaire si il ou elle vous disait que le port du condom est superflu lorsque la pilule est déjà utilisée comme moyen de protection?). Toutefois, la totalité des



élèves n'est pas forcée de discuter, un manque de motivation et de participation reflétant parfois un intérêt moindre pour le sujet, et peut-être la nécessité de passer à un autre thème (Shor, 1992).

Certaines dispositions permettent de mobiliser les jeunes et d'appliquer l'*empowering education*, telle l'utilisation de plusieurs sources d'informations documentaires afin de les confronter. Ensuite, une évaluation, faite par les élèves à la fin de chaque période, permet l'expression de leur point de vue et une adaptation du programme, informant les élèves que la connaissance et le monde sont flexibles et sujets à amélioration (Shor, 1992). Le fait que le programme s'adapte aux changements dans le temps et aux circonstances sans changer ses fondements ou croyances élémentaires constitue donc un avantage lié à cette approche (Trickett, 1991). De plus, l'enseignant est aussi encouragé à débiter le processus d'apprentissage des élèves par un exercice individuel suivi d'un exercice en petits groupes et d'un retour en grand groupe afin que tous accordent du temps à la tâche et que la rétroaction des autres jeunes soit suscitée. Enfin, l'invitation d'experts permet d'amorcer une discussion autour d'un sujet d'intérêt ou de favoriser une réflexion interdisciplinaire, décloisonnée, qui peut aussi se traduire par l'intégration de matière. Cette dernière se caractérise par le traitement d'un sujet par plusieurs personnes ou enseignants qui ont des spécialités différentes afin que l'apprentissage des élèves ne soit pas contraint à une seule vision, mais plutôt intégré à plusieurs cours ou contextes.

En bref, de telles méthodes d'enseignement ont comme particularités: (a) de développer des habiletés sociales (Moos, 1979); (b) d'améliorer le climat de la classe (Desaulniers, 1990); (c) de solliciter les apprenants; (d) de personnaliser l'information; et, enfin, (e) de dépasser la simple dispensation de connaissances théoriques, ce qui a habituellement un effet positif sur l'adoption de comportements sains chez les jeunes (Dryfoos, 1999; Kirby, 2001). Toutefois, afin d'atteindre des résultats optimaux chez les élèves, la promotion du programme, la collectivité, la structure et

le climat de l'école, la direction d'établissement, les enseignants responsables de la dispensation de l'innovation aussi bien que le corps enseignant en général, les ressources professionnelles ou matérielles ainsi que les parents sont nécessaires afin d'offrir une configuration favorisant l'implantation d'un programme fondé sur ces méthodes pédagogiques. La section suivante permet d'approfondir ces éléments à partir de la littérature.

## *1.2 Facteurs influençant l'implantation d'un programme*

### *1.2.1 La promotion du programme*

Afin d'amorcer un changement dans un milieu, il est d'abord essentiel de diffuser des informations sur l'origine de l'innovation proposée, ses enjeux ainsi que sur les personnes touchées, par le biais de publicités faites dans les médias d'envergure (Cros, 1999; Dryfoos, 1999; Kirby, 2001; Rogers, 1983; Sarason, 1990; Shamai & Coombs, 1992; Paulussen, Kok, Schaalma et Parcel, 1995). La promotion, souvent négligée, permet de réduire la dichotomie entre le message porté par le projet novateur et celui de la société (e.g., médias, pairs, arts, lois) (Aydt, Goodson, Serrins, Edmundson, & Evans, 1994) et elle transforme la structure des représentations individuelles par rapport à l'innovation (Savoie-Zajc, 1993). À une échelle plus réduite, un homologue, qui a déjà vécu le changement, peut être un apport à la promotion d'un programme, puisqu'il peut informer en face-à-face les enseignants visés par l'innovation, ce qui suscite leur intérêt, les persuade, favorise l'imitation, facilite le pont entre les scientifiques et les enseignants (Rogers, 1983) et réduit la perception de danger associée au changement (Cros, 1999). Enfin, des moyens efficaces et variés de communication dans l'organisation peuvent, pour leur part, occasionner la contagion et, par après, l'adoption de l'innovation (Rogers, 1983).

## 1.2.2 La communauté

### 1.2.2.1 Les effets de la communauté sur l'implantation d'un programme.

L'éducation sexuelle n'est pas seulement la responsabilité de l'école, mais d'abord celle de tous les adultes ayant des interactions privilégiées avec les jeunes (Desaulniers, 1990; The National Campaign To Prevent Teen Pregnancy [NCPTP], 2003). Ce constat est d'autant plus vrai dans un milieu défavorisé (Kirby, 2001; Manlove et al., 2002) et dans le contexte de l'éducation sexuelle, caractérisée par des interdits de parole (Desaulniers, 1990; Robenstine, 1994) ou par la controverse (Franklin, Grant, Corcoran, Miller O' Dell & Bultman, 1997; McKay et al., 2001; NCPTP, 2003). Une politique d'engagement collectif (Aydt et al., 1994; Dryfoos, 1999; Henriot, 1999; Levine, 1998), qui implique activement autant les acteurs du milieu de la santé, les promoteurs du programme et les créateurs de politique (McKay et al., 2001; Pineault & Daveluy, 1986; Robenstine, 1994; Sarason, 1990), favorise l'établissement d'un changement à long terme, une cohérence du message porté par le programme (Levine, 1998) et protège l'école des critiques (Trickett, 1991). À ce propos, l'implication ou la pression du public facilite également la rapidité avec laquelle une innovation est adoptée (Éthier, 1993). Des projets communautaires permettent également un meilleur effet sur les comportements des jeunes (Kirby, 2001; McKay et al., 2001; Shamai & Coombs, 1992). Otis et ses collaborateurs (1999), lors de l'implantation du programme *Mon bien-être sexuel et celui de l'autre*, soutiennent que l'information et l'approbation du milieu (e.g., direction, enseignants, parents, infirmières), le jumelage avec une ressource biomédicale et le maillage avec les ressources de santé ou psychosociales internes et externes à l'école ont facilité l'adoption du programme chez les enseignants.



Lors de l'implantation d'un programme d'éducation sexuelle fondé sur le pouvoir d'agir dans une communauté indienne, Goodman (1998) a découvert que les particularités de la communauté (e.g., race, classe sociale, genre, croyance, expérience) doivent être prises en compte afin de subordonner l'intervention aux besoins réels de la clientèle visée. L'implantation d'un projet doit s'exécuter en prenant en considération les caractéristiques de la culture du milieu, autant dominante que minoritaire (Kim, Stanton, Dickersin, & Galbraith, 1997; Robenstine, 1994; Sarason, 1990; Shamaï & Coombs, 1992), et éviter que la culture de l'école, qui est le reflet de la société, soit contraire à la philosophie du projet et crée une barrière au changement (Rogers, 1983; Shamaï & Coombs, 1992).

#### *1.2.2.2 Les effets de la communauté sur l'intervention.*

Les interventions efficaces requièrent plus qu'une intervention individuelle (Kirby, 2001; Levine, 1998; Shamaï & Coombs, 1992) afin de permettre aux jeunes d'intégrer leurs apprentissages à l'aide de discussions avec d'autres adultes et camarades à l'extérieur des cours (Sarason, 1990). Un message se limitant à l'école a des effets sur les attitudes des jeunes, mais pas sur leurs comportements (Moos, 1979; Shamaï & Coombs, 1992). Quant aux enseignants, lors de l'instauration d'une innovation, un réseau de soutien contribue à les disposer au changement (Maton & Salem, 1995; Pineault & Daveluy, 1986; Rogers, 1983), à réduire leur détresse devant la nouveauté (Levine, 1998) et à légitimer le changement (Cros, 1999). Pour leur part, les organismes de la communauté peuvent être bénéfiques en fournissant des informations pertinentes aux diffuseurs du programme (Dryfoos, 1999). Malgré que la participation de différents acteurs du milieu nécessite un long processus de partage d'idées, une telle mobilisation a des répercussions positives sur le développement d'un sentiment de confiance dans la

communauté, sur l'adoption d'un langage commun (NCPTP, 2003) et sur l'établissement de valeurs communes (Cros, 1999). Enfin, l'implication de la collectivité favorise le développement et le renouvellement constant du programme et elle stimule le contact avec les gens qui agissent sur le terrain, assurant une certaine crédibilité au programme (Goodman, 1998; Trickett, 1991).

### *1.2.3 La structure de l'école*

Les aspects structuraux et architecturaux de l'école et des classes ont également une certaine importance sur l'implantation d'une innovation (Moos, 1979). Dans la classe, l'instauration d'un climat chaleureux est facilitée par la disposition physique du local et des bureaux, la présence d'aires ouvertes (Moos, 1979) et par l'animation à partir d'un groupe restreint à quinze personnes (Desaulniers, 1990). Shor (1992), de même que Moos (1979), soulignent également l'importance d'un nombre réduit d'élèves par groupe-classe. De plus, un programme visant l'éducation sexuelle a plus de chance d'atteindre ses objectifs lorsque dispensé à des classes homogènes sur le plan socioéconomique (Franklin et al., 1997). En ce qui concerne l'école, l'aménagement de l'espace (a) traduit ce qui est central et ce qui est périphérique; (b) véhicule des croyances, des normes et des manières d'interagir; (c) divulgue les priorités et la répartition du pouvoir; et, finalement, (d) influe sur la collaboration entre les enseignants (Hargreaves, Earl, Moore, & Manning, 2001). Rogers (1983) mentionne que les organisations les plus grandes sont les plus innovatrices, puisque, entre autres, le nombre d'employés et le budget sont supérieurs, aussi bien que la taille de la ville et de la communauté. Enfin, un établissement scolaire offrant de nombreuses activités académiques, parascolaires, sportives, communautaires ou religieuses (Dryfoos, 1999; Manlove et al., 2002) et des heures d'ouverture flexibles favorise l'intervention

auprès des jeunes, l'adoption de comportements sains et des occasions d'échanges dans un contexte éducatif privilégié (Dryfoos, 1999).

#### *1.2.4 Le climat de l'école*

Le climat est l'ensemble des attitudes, des valeurs et des convictions traduites par des sentiments et partagées par les acteurs de l'école (Sweeny, 1988). Sarason (1990) ajoute qu'il existe des règles implicites et explicites, des traditions, des relations de pouvoir et des objectifs différant selon le personnel, ce qui influence le contexte socio-institutionnel d'une école. Or, l'efficacité d'une école est liée à son climat, puisqu'il favorise l'engagement et l'entraide chez les gens (Sweeny, 1988), autant dans la classe que dans l'organisation entière (Moos, 1979).

L'implantation optimale d'un programme est donc influencée par la présence d'éléments assurant un climat de confiance (Brett, 1995; Cros, 1999) et agréable, soit : (a) un environnement stimulant (e.g., soigner l'environnement physique, susciter l'innovation, respecter les différences); (b) une priorité aux élèves (e.g., impliquer les élèves dans la prise de décision et la pédagogie); (c) des exigences élevées (Dryfoos, 1999) (e.g., donner l'exemple aux élèves); (d) la réaction du milieu (e.g., féliciter et critiquer de façon constructive ses collègues); (e) la reconnaissance (e.g., récompenser verbalement ou matériellement); (f) un esprit de famille (e.g., participer aux activités étudiantes, s'impliquer dans les décisions de l'école, faire face aux conflits); (g) la relation avec les parents (e.g., informer et demander la réaction des parents pour stimuler les élèves); (h) la communication (e.g., informer fréquemment tous les acteurs et les écouter); (i) la recherche du succès (e.g., identifier les objectifs et les normes de l'école et de l'enseignement); (j) la confiance (e.g., être prévisible, juste et respecter les autres).

Selon Fullen (2001), ainsi que Wils, Labelle, Guérin et Tremblay (1998), la réussite d'une organisation dépend de la présence de compétences et de complicité chez les gens. En effet, la communication des émotions, des sentiments et des connaissances facilite l'instauration d'un climat de confiance aussi bien que la satisfaction au travail, ce qui dispose les gens à accepter de nouveaux défis. À ce sujet, l'analyse de l'implantation de la première année du *Programme Express Protection (PEP)* démontre que la satisfaction des enseignants face aux tâches reliées à leur emploi, à leur participation au processus décisionnel et aux méthodes utilisées pour résoudre les conflits au sein de l'organisation influence positivement le climat, ayant ensuite une incidence sur l'engagement à adopter de nouveaux programmes (Caron, Otis, Lafontaine, & Godin, 1999). Un processus décisionnel participatif, qui mise sur l'*empowerment* des enseignants, permet l'instauration d'un climat de qualité, qui assure un leadership positif exercé par la direction (Weller, Buttery, & Bland, 1994). Lorsqu'il a étudié la mise en œuvre d'un programme d'*empowerment* intégré à la pédagogie d'une école aux États-Unis, Trickett (1991) a découvert que le partage de valeurs et la cohésion entre les membres du personnel permettent de surmonter les moments difficiles, en plus de rappeler aux principaux acteurs l'idéologie derrière une innovation. Toutefois, Crozier et Friedberg (1977) mentionnent que dans toute organisation, les acteurs, qui sont en relation de pouvoir les uns par rapport aux autres, établissent leurs buts dans un mélange de coalitions et de conflits inévitables. Cela serait dû aux ressources limitées, aux diverses contraintes, aux enjeux, à l'histoire de chacun et à l'environnement du système.

D'autres éléments liés au climat et aux particularités des élèves de l'école semblent déterminant pour favoriser l'efficacité d'une initiative visant la prévention (Robenstine, 1994). En effet, l'influence positive d'élèves engagés (Dryfoos, 1999; Kirby, 2001; Moos, 1979) ainsi que la présence de grandes aspirations scolaires chez les jeunes, de la réussite académique et

d'un sentiment de sécurité dans l'école sont des éléments bénéfiques à l'instauration d'un changement (Manlove et al., 2002). Bref, il semble que plus le climat de l'organisation est positif, plus les gens sont conscients des problèmes, adoptent des innovations, les implantent et les institutionnalisent (Steckler, Goodman, McLeroy, Davis, & Koch, 1991).

### *1.2.5 La direction de l'école*

#### *1.2.5.1 La direction et le changement.*

Le soutien de la direction d'établissement a également une incidence notable sur la mise en place d'un projet dans les écoles (Dryfoos, 1999; Garant, 1996). Selon Hargreaves (2001), les enseignants voient le directeur comme la personne ayant le plus d'influence sur l'établissement d'un environnement soutenant pour l'instauration d'un changement et pour l'intégration de l'innovation à la pédagogie des enseignants et aux normes existantes. Ainsi, la mise en œuvre d'une innovation a plus de chances de réussir si la direction encourage le changement dans les manières de procéder (Dryfoos, 1999; Dupriez, 2003) ainsi que si elle y affecte du temps, de l'énergie et des ressources (Ambroise, 1997; Éthier, 1993; Julien & Carrier, 2004). Ces éléments sont tous des preuves de l'intérêt réel des dirigeants envers l'éducation sexuelle (Desaulniers, 1990; Koffi et al., 1998). À ce sujet, la direction est plus portée à consacrer des ressources à un programme si elle a conscience de la présence de problèmes, si l'atteinte des résultats est envisageable à court terme et si l'initiative permet une diminution des coûts, de l'inconfort, du temps ou de l'effort associés à une problématique (Rogers, 1983).

De plus, toujours selon Rogers (1983), l'adoption d'une innovation est plus rapide lorsqu'elle provient de la décision d'une autorité que d'un consensus entre les gens. Toutefois, la multiplication de nouveaux projets dans une organisation n'est pas toujours un gage de réussite



(Fullen, 2001), puisqu'elle peut entraîner une implantation de moindre qualité et faire vivre du découragement aux enseignants. Bref, une direction qui assume un leadership inspiré, partagé et engagé (Dupriez, 2003) a pour effet de susciter l'adoption d'idées, de mobiliser la communauté et d'adapter l'organisation aux changements de l'environnement, ce qui est favorable à la philosophie de l'*empowerment* (Maton & Salem, 1995).

#### *1.2.5.2 Le style de gestion de la direction.*

Les caractéristiques liées à la gestion déterminent essentiellement la mobilisation des gens (Wils et al., 1998), ce qui a une influence sur l'implantation d'une innovation (Filion, 2002). En effet, la satisfaction au travail est influencée par l'attrait des priorités organisationnelles, ce qui affecte la mobilisation des enseignants lors d'un projet (Wils et al., 1998). Le manque de communication (Éthier, 1993; Brett, 1995), entre autres par rapport à la mission de l'organisation, l'absence de transparence et d'ouverture, l'arbitraire dans les décisions aussi bien que l'aspect contrôlant de la gestion ont une incidence sur l'engagement du personnel et l'efficacité de l'école et ce, encore plus dans un contexte d'*empowerment* (Koffi et al., 1998; Maton & Salem, 1995). Le pouvoir d'autorité (Simon, 2001), caractérisé par la centralisation du lieu de décision et l'application de procédures lourdes, peut encourager l'implantation d'un programme, mais pas l'adoption de l'idée sous-jacente au projet novateur (Rogers, 1983). Un tel pouvoir inhibe l'initiative individuelle, tend à déresponsabiliser, provoque de l'isolement et de l'individualisme (Henriot, 1999) et accentue les résistances des gens (Éthier, 1993).

Le système scolaire actuel doit au contraire favoriser une prise de décision plus près de l'action, qui est basée sur le travail d'équipe, l'autonomie, la responsabilisation et le jugement (Gravel, Boivin, & Dufour, 2001; Sarason, 1990). Lors de l'instauration du *Programme Express*

*Protection*, la souplesse des cadres administratifs scolaires et l'ouverture de ces derniers face aux innovations pédagogiques ont été des conditions nécessaires (Caron et al., 1999). L'équilibre entre une structure rigide et l'absence de balise ainsi qu'un partage latéral et non hiérarchique des responsabilités et des décisions permettrait donc l'implantation optimale d'un programme (Fullen, 2001). Toutefois, une organisation doit parfois subir un déséquilibre (Ambroise, 1997; Savoie-Zajc, 1993) et tolérer une certaine incertitude (Istance, 1999) afin d'innover et de retrouver sa performance.

#### 1.2.5.3 *La direction et l'empowering education.*

Certains éléments de gestion ont également des effets sur l'implantation d'une innovation axée plus spécifiquement sur l'*empowering education*. Ainsi, il est paradoxal de vouloir réunir des conditions favorisant l'*empowerment* chez les jeunes, si les enseignants sont contraints de leur côté (Buston et al., 2002; Hébert, Parent, & Fafard, 1998; Keedy & Finch, 1994; Trickett, 1991). En d'autres mots, les valeurs sous-tendant un projet peuvent être en conflit avec celles de l'institution ou de l'autorité (Cros, 1999) aussi bien que les innovations peuvent être valorisées sans toutefois accorder une certaine liberté aux praticiens (Tilman & Ouali, 2001). Une direction qui mise davantage sur le contrôle des élèves et moins sur le travail en équipe des enseignants encourage habituellement ces derniers à employer une pédagogie défensive, misant sur le contrôle des élèves (Brett, 1995), ce qui est contraire à la philosophie de l'*empowerment*. La direction, pour susciter l'innovation, doit donc mettre en place une structure favorisant le changement voulu (Savoie-Zajc, 1993) et exercer un pouvoir d'influence (Simon, 2001). Concrètement, ce leadership vise à reconnaître la capacité des enseignants en suscitant la réaction du personnel, en présentant des attentes élevées, en les encourageant à prendre des

risques et en leur laissant de l'autonomie (Cros,1999) et du pouvoir (Hargreaves, 1999; Koffi et al.,1998), d'où l'importance d'accorder une certaine latitude aux enseignants.

La *re-invention*, telle que décrite par Rogers (1983), consiste au changement de certains éléments du projet par les enseignants pour qu'ils s'approprient l'innovation. La *re-invention* est d'autant plus importante qu'elle permet de perpétuer le changement dans le temps et de l'adapter aux différents contextes. Shor (1992) affirme que les enseignants, qui ont tendance à manquer de pouvoir dans leur institution, adoptent quant à eux des méthodes traditionnelles d'enseignement afin de se préserver des réprimandes de la direction. Or, le décideur doit réaménager l'horaire pour libérer des périodes de temps afin que le personnel puisse innover, réfléchir collectivement et faire des projets communs (Dupriez, 2003; Koffi et al., 1998), ce qui a un effet sur l'engagement des enseignants, l'instauration d'un climat de collégialité et une amélioration du rendement de l'école (Keedy & Finch, 1994).

### 1.2.6 Les enseignants responsables de la dispensation

#### 1.2.6.1 Les étapes de l'adoption d'une innovation.

Afin qu'un programme d'éducation sexuelle ait une incidence, l'initiative doit idéalement provenir d'une demande exprimée par les jeunes, mais également d'un besoin des enseignants (Desaulniers, 1990). Par rapport à ces derniers, quelques pré-requis à l'implantation d'une innovation sont: (a) la conscientisation face à la problématique; (b) la croyance que des solutions sont possibles; ainsi que (c) l'intérêt et la volonté de s'engager dans des actions concrètes (Steckler et al., 1991). Or, ce ne sont pas tous les enseignants qui sont mobilisés par des changements. D'après Rogers (1983), il existe cinq types de personnes, soit les innovateurs, les gens qui adoptent rapidement l'innovation (*early adopters*), la majorité prompte (*early majority*),

la majorité tardive (*late majority*) et les retardataires. Les premiers proposent habituellement l'idée de l'innovation, tandis que les seconds s'engagent et entreprennent le changement. Ces derniers sont plus éduqués, sont plus exposés aux médias de masse, font preuve d'une plus grande participation sociale, ont des aspirations élevées (Cros, 1999), ont plus de contacts avec les agents de changement, ont vécu des expériences positives en ce qui à trait à l'implantation d'autres innovations (Ajzen, 1991), sont moins fatalistes et sont davantage en mesure de tolérer l'incertitude et l'abstraction (Rogers, 1983). Pour ce qui est des gens qui ont tendance à s'engager dans un changement de façon tardive, ces derniers ont plus de risques de discontinuer l'implantation. Toutefois, plus l'implantation d'un programme est optimale, plus le projet est perçu positivement par les membres du personnel, assurant ainsi davantage sa pérennité (Steckler et al., 1991).

#### *1.2.6.2 Les qualités valorisées chez les enseignants.*

Les principaux attributs recherchés chez les enseignants attirés à l'innovation sont entre autres l'autonomie, la créativité, l'engagement et le dynamisme (Plante, 1994). Haney et McArthur (2002), lors de l'évaluation d'un programme en sciences basé sur la pédagogie participative, mentionnent que les enseignants qui ont une confiance en soi élevée ainsi qu'une propension à prendre des risques partagent davantage le pouvoir avec les élèves, ce qui est plus difficile chez les enseignants peu expérimentés. De plus, selon Agne, Gordon et Miller (1994), les enseignants les plus efficaces sont ceux qui ont plus d'années de scolarité et ceux qui sont animés par des valeurs humanistes, caractérisées par la confiance, le respect, la flexibilité ainsi que par la valorisation d'un climat démocratique, non punitif et non moraliste. Lors de l'élaboration d'une grille évaluant le climat des classes, Moos et Trickett (1986) ont ressorti des

déterminants qui affectent la mobilisation des élèves dans leur classe, soit (a) l'ouverture des enseignants lors des conversations avec les jeunes, (b) l'utilisation de techniques novatrices et (c) l'établissement d'une pédagogie non centrée sur la tâche, sur la compétition et sur l'autoritarisme.

Il est aussi primordial que les enseignants croient en leur capacité d'influencer les élèves et leur apprentissage et qu'ils aient la conviction que les jeunes sont au centre de l'apprentissage (Haney & McArthur, 2002; Paulussen et al., 1995), puisque cela augmente leurs attentes envers les élèves (Brett, 1995) et dispose ces derniers au changement, ce qui accroît habituellement leur performance (Agne et al., 1994). Selon Ajzen (1991), la perception d'efficacité personnelle des enseignants, c'est-à-dire leur impression d'avoir une influence sur les jeunes, oriente leur choix d'activités, leur préparation, les efforts anticipés durant la performance aussi bien que leurs pensées et leurs réactions à l'égard du projet. Les croyances des enseignants sont d'autant plus importantes (Savoie-Zajc, 1993) qu'elles sont l'essence de l'adaptation et du développement de l'*empowerment* (Maton & Salem, 1995). Or, il est important de choisir consciencieusement les enseignants attirés à une innovation, parce que leurs croyances sont habituellement stables et difficiles à changer (Haney & McArthur, 2002). À ce sujet, Moos (1979) croit même que les enseignants responsables de la diffusion d'un programme ont une influence beaucoup plus importante sur les jeunes que le programme lui-même.

### *1.2.6.3 Les attitudes des enseignants.*

Les attitudes des enseignants affectent aussi l'implantation d'un programme dans un contexte d'éducation sexuelle (Desaulniers, 1990). D'abord, l'enseignant doit faire montre d'une aisance, caractérisée par sa préparation avant la dispensation des notions et ce, surtout devant une

nouvelle tâche. Ensuite, le naturel est privilégié, consistant en une absence de honte ou de culpabilité par rapport à la sexualité. À ce sujet, certains auteurs suggèrent que les enseignants qui adoptent un programme de prévention des MTS et du VIH / SIDA ont une attitude plus tolérante et plus permissive envers la sexualité que ceux qui ont refusé d'implanter une telle innovation (Caron, 1999; Paulussen et al., 1995). Le fait d'impliquer les enseignants sur une base volontaire, d'être conscient des motifs les ayant motivés à participer à la mise en œuvre (Caron et al., 1999) et de connaître leur attitude à l'égard de la sexualité (Otis et al., 1999; Brett, 1995) et de la philosophie d'un programme est essentiel, puisque l'importance qu'ils accordent à leur rôle affecte l'implantation d'un projet aussi bien que les résultats obtenus auprès des jeunes (De Gaston et al., 1994). Or, la résistance des enseignants est parfois diffuse, se manifestant par la fragmentation, l'omission et la simplification du contenu du programme (Brett, 1995). Ensuite, l'authenticité est appréciée par les élèves, parce qu'elle consiste à reporter l'explication de concepts moins maîtrisés pour se référer à un texte spécialisé ou à une personne-ressource à la place de répondre immédiatement, mais de façon erronée et incomplète. De plus, une attitude ouverte permet à l'enseignant de se retirer quelque peu du groupe, sans avoir peur des silences chez les élèves. Enfin, l'attitude de l'enseignant envers l'évaluation des élèves a aussi une influence, car une appréciation informelle du travail des jeunes fait diminuer la considération de ces derniers et de leurs parents envers la matière (Desaulniers, 1990).

#### *1.2.6.4 Les rôles à jouer par les enseignants.*

Une fois le programme implanté, l'enseignant a plusieurs rôles à jouer en classe afin d'atteindre les objectifs pédagogiques. Même si les stratégies pédagogiques les plus pertinentes sont celles qui permettent à l'enseignant d'atteindre les objectifs du programme selon les

particularités du groupe (Desaulniers, 1990), certaines actions précises assurent un succès plus important. D'abord, l'enseignant doit favoriser le dialogue en misant sur le respect du droit de parole ainsi qu'en contrôlant et en améliorant les échanges. Ensuite, il a la responsabilité de transmettre des valeurs et de permettre l'accès à l'information à l'aide d'instruments pédagogiques et de personnes-ressources. De plus, l'enseignant est invité à respecter le rythme et les besoins individuels des élèves en stimulant le partage d'expériences personnelles et les échanges latéraux, en consignnant la réflexion des élèves dans un carnet de bord et en privilégiant des travaux d'équipe ainsi que des rencontres personnalisées.

#### *1.2.6.5 L'enseignant et les caractéristiques du programme.*

Plusieurs caractéristiques du programme favorisent son implantation rapide dans l'école et dans la classe, soit: (a) le coût ou les efforts investis en comparaison avec les résultats ou la reconnaissance escomptés ou obtenus; (b) la conviction que la nouvelle pratique est supérieure à celles courantes (Buston et al., 2002; Caron et al., 1999; Trickett, 1991); (c) le degré de compatibilité avec les valeurs, les besoins et les pratiques antérieures de l'enseignant, des élèves ou de l'organisation (Beaulac, 2000; Cros, 1999; Haney & McArthur, 2002; Moos, 1979; Paulussen et al., 1995; Rogers, 1983); (d) la possibilité d'observer des répercussions à court terme (Backett-Milburn & Wilson, 2000); (e) l'impression que l'investissement personnel nécessaire à la préparation des cours est acceptable; (f) l'anticipation d'une réaction positive chez les élèves (Caron et al., 1999; Paulussen et al., 1995); et, finalement, (g) la perception que les objectifs, le contenu, la préparation et le déroulement des activités sont explicites et que les consignes sont claires et faciles à suivre (Buston et al., 2002; Moos & Trickett, 1986; Paulussen et al., 1995). À

ce sujet, une absence de pragmatisme des procédures et de la méthode pédagogique occasionne un scepticisme et un manque de confiance envers le programme (Paulussen et al., 1995).

Ensuite, la possibilité d'instaurer le programme sur une base d'essai est moins menaçant pour les enseignants (Pineault & Daveluy, 1986). Rogers mentionne que la possibilité d'observer rapidement des résultats concrets, en lien direct avec les objectifs fixés ou non (Éthier, 1993), l'unicité du programme, c'est-à-dire son originalité par rapport aux projets précédents, ainsi que la division du contenu du programme pour permettre aux enseignants d'essayer des parties, facilitent également l'adoption rapide de l'innovation. Par contre, à ce sujet, le fonctionnement par étapes, dans une démarche d'*empowerment*, modifie difficilement l'école en profondeur (Koffi et al., 1998).

#### 1.2.6.6 L'enseignant et l'*empowering education*.

Certaines caractéristiques des enseignants favorisent l'implantation d'un programme fondé sur l'*empowering education*. D'abord, l'enseignant doit connaître les enjeux et les caractéristiques de la nouvelle méthode pédagogique (Moos, 1979). De plus, lorsqu'il croit en la capacité et aux ressources des autres personnes et qu'il se sent acteur dans son organisation, l'enseignant atteint également plus facilement ses objectifs pédagogiques (Maton & Salem, 1995). En outre, un enseignant qui prend ses propres décisions, tout en respectant les balises fixées par la vision collective (Koffi et al., 1998) et qui s'investit dans les tâches organisationnelles et administratives, garantes d'une certaine reconnaissance dans l'école, facilite l'instauration de l'*empowerment* dans l'école (Shor, 1992). Par contre, la formation des enseignants, qui s'inscrit dans le cadre de l'enseignement traditionnel; le format rigide du syllabus, laissant peu de place à l'expression élaborée; ainsi que la peur de perdre le contrôle



dans la classe lors de l'application d'une nouvelle méthode pédagogique (Moos, 1979), influencent négativement l'implantation de l'*empowering education* (Shor, 1992).

### 1.2.7 Les autres membres du corps enseignant

L'adoption d'un programme et la continuité de ce dernier sont également influencées par les autres membres du corps enseignant (Dupriez, 2003; Henriot, 1999), puisque, selon une vision systémique, tous les acteurs d'une organisation sont interdépendants et s'influencent mutuellement (Gravel et al., 2001). Ainsi, la participation des collègues enseignants est primordiale même si elle se limite à de simples échanges réguliers (Fullen, 2001) ou à des petits groupes collaborant autour de projets à durée déterminée (Dupriez, 2003). Les interactions entre les enseignants ont pour effet de diffuser l'innovation (Rogers, 1983), de donner collectivement un sens au programme (Haney & McArthur, 2002; Hébert et al., 1998), de procurer un soutien, de favoriser la continuité du projet (Hargreaves et al., 2001) et, enfin, d'augmenter les chances que les collègues adoptent l'innovation proposée dans leurs propres cours (Caron et al., 1999; Paulussen et al., 1995). Les gens qui travaillent ensemble se renforcent, ce qui motive les enseignants à relever des défis, à adopter des nouveaux comportements créateurs et à prendre des risques en n'ayant pas peur de l'échec, ce dernier étant vu davantage comme une occasion pour apprendre et non pour blâmer (Koffi et al., 1998). Au contraire, l'isolement des enseignants peut assurer une certaine protection de leurs pratiques et de leurs acquis (Crozier & Friedberg, 1992), mais il les prive d'une rétroaction bénéfique (Hargreaves et al., 2001) et il exacerbe leur insatisfaction et leur désinvestissement au travail, étant seuls devant des difficultés (Dupriez, 2003). La logique bureaucratique est une limite en ce sens (Dupriez, 2003; Savoie-Zajc, 1993;

Trickett, 1991), puisqu'une innovation, qui est portée par un seul enseignant ou un petit groupe, demeure habituellement limitée à une partie de l'établissement (Bonami, 1996).

En ce qui concerne l'éducation à l'égard des maladies transmises sexuellement, la formation de tous les enseignants est un atout, puisqu'elle mobilise tout le corps enseignant (Robenstine, 1994). Or, un programme a plus d'effets lorsqu'il est intégré à d'autres matières ou activités éducatives de l'école, soit le sport, l'art ou le tutorat, puisque cela permet des répercussions intensives et constantes sur les jeunes (Dryfoos, 1999; Kirby, 2001; Manlove et al., 2002). De plus, différents programmes implantés dans plusieurs matières scolaires en même temps facilitent l'acceptation et le succès d'une innovation spécifique (Shamai & Coombs, 1992). Enfin, dans un contexte d'*empowerment*, des discussions préalables à l'instauration d'un programme permettent, à l'enseignant responsable de la diffusion, d'avoir accès à des informations sur la culture globale des jeunes (Shor, 1992).

#### *1.2.8 Les personnes-ressources à l'interne ou à l'externe*

Une innovation réussie implique habituellement les différents acteurs de l'intérieur comme de l'extérieur de l'établissement et ce, aux différentes étapes, de la création à l'institutionnalisation du projet (Garant, 1996), d'où l'importance d'obtenir leur soutien lors de l'implantation (Filion, 2002; Hébert et al., 1998).

##### *1.2.8.1 Le personnel de soutien de l'école.*

Selon le concept d'organisation apprenante, qui valorise la polyvalence des employés, le personnel en entier doit être mis à contribution pour favoriser le succès d'une initiative (Henriot, 1999; Cros, 1999), puisqu'une innovation peut en entraîner une autre (Julien & Carrier, 2004),

créant ainsi une culture de changement. Dans une école favorisant l'*empowerment*, les employés sont amenés à se sentir responsables, non seulement de leur travail, mais aussi de la bonne marche de l'organisation entière et de ses élèves (Koffi et al., 1998), qui sont perçus comme des clients à satisfaire. Cette vision cadre avec le modèle de la qualité totale (Julien & Carrier, 2004) qui vise l'implication du personnel dans les décisions, la reconnaissance de la valeur du travail de tous, le soutien et le développement personnel et professionnel, ce qui a une influence sur la mobilisation et le sentiment d'appartenance dans l'école (Éthier, 1993). L'appui et les échanges avec le personnel de soutien peut enrayer la distorsion du message en lien avec l'éducation sexuelle et permettre aux enseignants de retirer plus de bénéfices de leur expérience (Beaulac, 2001; Desaulniers, 1990), ce qui facilite l'implantation d'une innovation (Shamai & Coombs, 1992). De plus, l'implication de tout le personnel de l'école permet une interdépendance entre le projet et le contexte organisationnel, une évaluation globale des effets du programme et la clarification des inquiétudes et attentes envers le programme (Backett-Milburn & Wilson, 2000). L'apport des membres du personnel rend également possible la transmission d'informations pertinentes sur les jeunes plus à risques quant à leur comportement sexuel (Dryfoos, 1999). Enfin, dans le cas du programme *Sexprimer pour une sexualité responsable*, le soutien actif des infirmières a pallié le manque d'expérience ou la précarité des enseignants qui dispensaient le programme (Bilodeau, Forget, & Tétreault, 1994).

#### *1.2.8.2 Les professionnels de l'extérieur de l'école.*

Même si les enseignants ont habituellement moins recours à des spécialistes extérieurs au fur et à mesure qu'ils se rassurent quant à leurs capacités pédagogiques (Desaulniers, 1990), les bénéfices engendrés par le recours à des personnes-ressources sont considérables lors de

l'implantation d'un programme (Fullen, 2001; Posovac & Carey, 1997; Robenstine, 1994; Shor, 1992). D'abord, les enseignants peuvent retirer un grand avantage des échanges de valeurs, d'expériences et de connaissances avec des professionnels qui ne font pas partie du milieu de l'éducation (Éthier, 1993). Ensuite, le recours à des personnes-ressources de l'externe rend l'école plus vivante et plus près de la réalité de tous les jours, il donne accès à des informations plus récentes, il occasionne une meilleure réceptivité des jeunes et il assure une crédibilité à l'information fournie aux adolescents (Arcand et al., 1997). De plus, des personnes-ressources peuvent aider l'enseignant lorsqu'il n'est pas à l'aise à dispenser un thème particulier (Dryfoos, 1999), lorsqu'il sent le besoin d'obtenir de la documentation (Research and Education for Solutions to Violence and Abuse [RESOLVE], 2002) ou du soutien pour combler ses besoins en formation (McKay et al., 2001) et lorsqu'il veut référer les adolescents (Dryfoos, 1999; Henriot, 1999). À ce propos, les enseignants sont souvent réticents à s'investir dans un programme de prévention, puisqu'ils estiment que cela dépasse leur attribution professionnelle (RESOLVE, 2002).

Le recours à des professionnels provenant de l'extérieur de l'école, qui ne représentent pas l'autorité, peut également encourager les élèves à se confier, puisque le rôle des enseignants les empêche parfois d'établir une communication authentique et dépourvue d'intentions académiques (Backett-Milburn & Wilson, 2000; Desaulniers, 1990). À ce propos, certaines personnes préconisent l'équilibre entre le recours à des invités et aux enseignants, qui ont une relation privilégiée avec les élèves, puisque cela permet de rejoindre un segment plus large de la collectivité (RESOLVE, 2002). Par contre, un inconvénient de l'approche hybride réside dans le fait que la collaboration demande du temps et une certaine planification (RESOLVE, 2002). Le fait d'impliquer des personnes-ressources dans un programme dès les premières étapes permet un

soutien constant des enseignants et un transfert de la responsabilité du suivi exercé par les promoteurs aux personnes du milieu afin que l'innovation perdure dans le temps (Finkelsztein & Ducros, 1996). Il est finalement nécessaire de spécifier que les enseignants sollicitent rarement le soutien de personnes-ressources. Par contre, ils acceptent habituellement volontiers l'aide de ces gens lorsque ces derniers leur proposent (Brett, 1995).

### *1.2.8.3 Les promoteurs du programme.*

En ce qui concerne les promoteurs, ils facilitent aussi l'implantation de leur projet. En effet, une personne qui croit au programme, qui est explicitement ciblée pour le mettre en place et qui communique ses attentes et les raisons du changement (Beaulac, 2000; Pineault & Daveluy, 1986) facilite l'implantation, mais aussi la modification de certains éléments en cours de route (Plante, 1993; 1994). Lors de l'instauration du *PEP*, le soutien de la promotrice du projet et de stagiaires universitaires s'est avéré essentiel pour les enseignants, puisqu'il a limité le surplus de travail dans un contexte de restructuration des commissions scolaires et de compressions budgétaires qui réduisaient l'envie d'exécuter du travail supplémentaire chez les enseignants (Caron et al., 1999). Paulussen et ses collaborateurs (1995) affirment quant à eux que le soutien affectif, cognitif et concret des promoteurs du programme et la présence de personnes-ressources sont particulièrement importants lorsque l'environnement immédiat des enseignants offre peu de soutien. La présentation de l'innovation par les promoteurs (Steckler et al., 1991) et le suivi constant exercé auprès des enseignants peuvent diminuer leur insécurité (Shor, 1992), augmenter leur enthousiasme (Moos, 1979) et faciliter l'adoption et l'implantation du programme (Hargreaves et al., 2001; Otis et al., 1999; Rogers, 1983).

### 1.2.9 Les parents des élèves

L'implication des parents joue également un rôle déterminant en ce qui a trait à l'implantation d'un programme (De Gaston et al., 1994; Desaulniers, 1990; Dryfoos, 1999; Hébert et al., 1998; Manlove et al., 2002; Kirby, 2001; Moos, 1979; NCPTP, 2003; Robenstine, 1994; Shamai & Coombs, 1992; Sarason, 1990; Shor, 1992). Lors de l'implantation du programme *Teen-Aid*, visant des écoles secondaires américaines, l'implication des parents a permis de renforcer le message porté par le projet et de susciter des conversations entre parents et enfants (De Gaston et al., 1994). D'autres auteurs soutiennent que les parents ont une incidence sur la modification de certains déterminants de la grossesse (Bilodeau et al., 1994; Goodman, 1998).

### 1.2.10 Les ressources pédagogiques et matérielles

#### 1.2.10.1 La formation disponible pour le programme.

La participation des enseignants à des séances de formation (Aydt et al., 1994; Dryfoos, 1999; Kim et al., 1997; Kirby, 2001; Manlove et al., 2002) ainsi qu'à l'élaboration, au développement et à l'évaluation d'un programme facilite son adoption (Posovac & Carey, 1997) ou la mobilisation de ses acteurs (Plante, 1993). Ainsi, le fait de réserver des journées de formation et de planification durant les périodes régulières de classe influence positivement la mobilisation des enseignants attirés au programme, puisqu'ils ont plus tendance à s'investir au-delà de la grille horaire de travail régulier et à dispenser des périodes de cours de meilleure qualité (Hargreaves et al., 2001). Buston et coll. (2002) mentionnent que la motivation des enseignants à participer à un programme d'éducation sexuelle dénommé *SHARE* était principalement le désir d'acquérir des connaissances en intervention, la volonté d'être formés ainsi que de recevoir du nouveau matériel pédagogique. Otis et coll. (1999), après l'implantation du programme *Mon*

*bien être sexuel et celui de l'autre*, insistent sur la nécessité de former préalablement les enseignants quant à l'approche et aux habiletés de gestion de groupe, d'animation, d'écoute et de référence. Pour leur part, Paulussen et coll. (1995) notent l'importance d'une formation qui privilégie l'imitation ou le *modeling* d'une personne qui maîtrise le programme.

#### 1.2.10.2 Les ressources matérielles, financières et temporelles.

La disponibilité de ressources matérielles, pédagogiques (Ajzen, 1991; Filion, 2002; Haney & McArthur, 2002; Hébert et al., 1998; Otis et al., 1999; Trickett, 1991) et technologiques (Hargreaves, 1999) est également un élément à prendre en compte lors de l'implantation d'un projet. Wright (1997), suite à l'évaluation d'un programme visant la prévention du VIH / SIDA, dispensé dans quatre provinces du Canada, croit que le nombre élevé de ressources exigées (Buston et al., 2002) ainsi que le perfectionnement demandé peuvent nuire à l'implantation complète d'un projet. Par contre, lorsque les enseignants ont l'impression que l'accès aux ressources est illimité, ces derniers s'investissent davantage dans un programme (Trickett, 1991).

En ce qui a trait aux instruments pédagogiques, Desaulniers (1990) mentionne que plus ces derniers sont sophistiqués, plus ils prennent la place des enseignants et favorisent leur désengagement. Au contraire, De Gaston et coll. (1994) postulent que l'élaboration de matériel pédagogique (e.g., vidéos) par les promoteurs du projet permet à ces derniers d'assurer le maintien de la philosophie du programme. Bref, il semble que recourir à des techniques interactives et variées est souvent gage d'intérêt chez les jeunes (RESOLVE, 2002).

L'allocation de ressources financières et matérielles favorise aussi l'implantation d'un programme (Kirby, 2001; Koffi et al., 1998; Robenstine, 1994), la sollicitation de gens d'affaires lors de l'implantation pouvant apporter une contribution à ce sujet (Dryfoos, 1999; NCPTP,

2003; Garant, 1996). Paulussen et al. (1995), lors de l'implantation de programmes visant l'éducation des jeunes hollandais face au SIDA, mentionnent toutefois que le coût limité associé à une innovation facilite son adoption.

En ce qui concerne le temps consacré à la dispensation du programme, il semble que plus le nombre d'heures allouées en classe est élevé (Kirby; Kim et al., 1997; McKay et al., 2001) et plus la dispensation est intensive, plus les jeunes augmentent leurs connaissances sur l'anatomie, la contraception et les conséquences de la grossesse à l'adolescence (Shamai & Coombs, 1992). Par contre, les enseignants qui doivent dispenser plusieurs matières ont tendance à reléguer l'éducation sexuelle au dernier rang de leurs priorités, le manque de temps pour compléter toutes les activités étant habituellement la cause (Buston et al., 2002). Enfin, les contraintes liées à l'horaire rigide de l'école (Backett-Milburn & Wilson, 2000) ou au temps trop important pour dispenser le programme (Wright, 1997) provoquent habituellement une qualité ainsi qu'une diversité des activités moindres lors de l'instauration d'un projet (Brett, 1995).

### *1.3 Les stades d'implantation d'un programme*

Suite à l'exploration des principaux facteurs influençant l'implantation d'un programme, il est de mise de comprendre le cheminement permettant aux enseignants de s'approprier une innovation. À cet effet, les études évaluatives sur l'implantation de programmes dans certaines institutions scolaires ont permis à Hall et Loucks (1977) de ressortir les principales étapes qui permettent l'intégration optimale d'un projet à un établissement. Le postulat qu'une implantation est un changement se propageant de l'individu à l'institution et qu'elle peut être étudiée à partir d'observations systématiques a inspiré le choix de cette conceptualisation dans la présente étude. Les étapes de Hall et Loucks (1977), en plus des éléments abordés par Rogers (1983), ont été



reprises par Steckler et coll. (1991) lors du développement d'outils pour la mesure de la diffusion d'un programme de prévention du tabagisme dans les écoles de la Caroline du Nord, ce qui justifie aussi l'utilisation de ces étapes présentées ci-dessous.

D'abord, le stade de la *non-utilisation* est caractérisé par une connaissance très limitée et peu d'engagement de la part des enseignants à l'égard du programme. Le deuxième stade, l'*orientation*, consiste en une acquisition de connaissances sur le projet et par l'exploration de sa valeur et de ses exigences particulières. À l'étape de la *préparation*, les enseignants préparent leur première utilisation du programme. Suit ensuite l'*utilisation mécanique*, qui est caractérisée par une utilisation disjointe et à court terme du matériel, sans réflexion approfondie, et par des changements qui ne sont pas guidés par les besoins des élèves. Au stade de la *routine*, l'utilisation de l'innovation s'est stabilisée, permettant une moins grande préparation et une réflexion moins prononcée. Lorsque l'enseignant est à l'étape du *raffinement*, il varie l'utilisation de l'innovation pour augmenter les effets sur la clientèle, tout en tenant compte du court comme du long terme. À l'étape de l'*intégration*, l'utilisateur combine l'innovation à d'autres activités ou demande l'apport de collègues afin d'avoir une influence globale sur les jeunes. Enfin, le *renouvellement* constitue une réévaluation de la qualité de l'innovation et une modification plus profonde de certains aspects afin d'atteindre de nouveaux objectifs. Hall et Loucks (1977) croient que la prise en compte de ces stades est nécessaire à l'interprétation des résultats d'un programme et que plus l'implantation est optimale, plus les objectifs ont tendance à être atteints avec la clientèle. Les étapes proposées par ces auteurs ont donc influencé l'élaboration d'une grille d'analyse (voir Tableau 1) mesurant le degré d'appropriation de l'innovation des enseignants. Le score d'appropriation, qui sera abordé ultérieurement, a permis certaines comparaisons entre les enseignants à partir des variables retenues dans l'investigation.

#### *1.4 Variables prises en compte dans cette étude*

Tel que constaté dans les différents écrits, les caractéristiques structuro-pédagogiques, définies par l'équipe comme étant des éléments de nature pédagogique déterminés à l'avance et relativement figés, qui structurent le fonctionnement des écoles et des classes, sont nombreuses et diversifiées. Ainsi, la promotion du programme, la communauté qui accueille l'initiative, la structure et le climat de l'école, la direction d'établissement, les enseignants attirés au programme aussi bien que l'ensemble du corps enseignant, les personnes-ressources à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, les parents des élèves et, enfin, l'accès à des ressources matérielles et pédagogiques, sont autant d'éléments qui semblent influencer l'implantation optimale d'un programme.

Parmi toutes ces caractéristiques, certaines d'entre elles sont exclues des présentes analyses étant donné l'ampleur des données à traiter. D'abord, étant donné que l'engagement des membres de la communauté est constant pour les quatre milieux étudiés, cette variable n'est pas retenue pour l'analyse. Il est tout de même pertinent de mentionner qu'un comité consultatif a regroupé les meneurs d'opinion des différents milieux: (a) la direction de la santé publique; (b) les CLSC; (c) la commission scolaire; (d) la clinique de planification des naissances; (e) les organismes communautaires et de loisirs; (f) le centre jeunesse; et (g) la municipalité. Pour la même raison, soit l'équivalence des quatre milieux, la promotion du programme par le biais de médias de masse ainsi que la présence de journées de formation et de planification durant les périodes régulières de classe sont des variables exclues de cette étude. Pour ce qui est de l'implication des parents et de la structure physique de l'école, ces sujets sont laborieux et requièrent une investigation en soi. Cette étude vise donc, de manière générale, à déterminer les

caractéristiques ou perceptions des principaux acteurs du système scolaire (i.e., les directeurs et les enseignants) afin de comprendre leur influence sur l'implantation de ESPAR.

### *1.5 Objectifs de la recherche*

À la suite de la consultation des principaux écrits sur le sujet et de la sélection des variables à analyser plus spécifiquement, plusieurs objectifs de recherche ont été déterminés, soit : 1) cerner les éléments-clés, relevés de manière significative dans le discours des enseignants et des directeurs interrogés, qui caractérisent le contexte ou les particularités liés à l'implantation du programme ESPAR; 2) dégager les différentes actions rapportées par les enseignants qui visaient à mettre en oeuvre les approches pédagogiques utilisées dans le programme; et 3) vérifier, d'un côté, les relations possibles entre les différentes caractéristiques structuro-pédagogiques et, de l'autre côté, l'appropriation de ESPAR par les enseignants, leur intérêt envers le programme et leur perception d'avoir atteint les objectifs pédagogiques (développement de l'esprit critique, de l'entraide et de la participation) suite à l'implantation. De manière générale, il est possible que : (a) le climat organisationnel; (b) la direction; (c) les enseignants; (d) les professionnels extérieurs ou intérieurs à l'école; et (e) le soutien matériel et pédagogique soient des variables qui influencent particulièrement l'implantation de ESPAR. À ce stade-ci, il est important de préciser que la notion d'implantation, telle que définie dans cette étude, englobe autant l'appropriation du programme par les enseignants que leur intérêt envers ESPAR et leur appréciation de l'atteinte des objectifs pédagogiques (développement de l'esprit critique, de l'entraide et de la participation), puisque ces éléments sont des indicateurs intimement liés à l'implantation d'un programme.

## 2. Méthodologie

### 2.1 Participants

Afin de répondre aux objectifs de la recherche, des informations sur les caractéristiques structuro-pédagogiques des écoles ont été recueillies auprès de 7 enseignants, qui correspondent à l'ensemble des gens responsables de la diffusion de ESPAR. De ces enseignants, 2 (1 E 1 et 1 E 2) proviennent de l'école *Trois-en-une* (1 E), 1 (2 E 1) enseigne à l'école *La polyvalente* (2 E), 2 (3 E 1 et 3 E 2) font partie de l'école *L'escale* (3 E) et, enfin, 2 (4 E 1 et 4 E 2) proviennent de l'école *Homogène* (4 E). Les codes alloués aux enseignants et les noms fictifs attribués aux écoles, qui seront expliqués davantage dans la section Résultats, répondent au souci de confidentialité. Il est pertinent de noter que le programme a été dispensé à 67 élèves de secondaire 1 de l'école *Trois-en-une*, à 115 de l'école *La polyvalente*, à 87 de l'école *L'escale* et, enfin, à 140 de l'école *Homogène*. Toujours au sujet des établissements, il est important de préciser qu'ils étaient visés, comme toutes les écoles du Québec, par l'implantation prochaine d'une réforme éducationnelle majeure, axée entre autres sur la pédagogie par projets et sur l'approche par compétences. Afin de recueillir des renseignements additionnels et d'accéder à d'autres perceptions, les quatre directeurs d'établissement de ces écoles ont aussi été interrogés. Enfin, les enseignants ont été sélectionnés suivant le critère qu'ils étaient responsables des cours de FPS de secondaire 1 et les premiers à dispenser formellement ESPAR, tandis que les directions ont été choisies parce qu'elles étaient en fonction lors de l'implantation de ESPAR dans leur établissement.

## *2.2 Matériel et procédure*

Les informations ont été recueillies à partir d'entrevues semi-dirigées, ou entretiens de recherche individuels, enregistrés sur cassettes audio et retranscrits verbatim par 3 assistantes de recherche. Le sommaire des schémas d'entrevue est disponible à l'Annexe A. Seuls les 7 enseignants ont été interrogés au début et à la fin de l'année scolaire afin d'évaluer entre autres les effets de l'innovation dans les classes après son implantation (Genelot & Suchaut, 2000). Une période d'environ 10 mois s'est donc écoulée entre les deux entretiens étant donné que les enseignants pouvaient implanter le programme à leur convenance dans la grille-horaire de l'année scolaire. Pour ce qui est des entrevues avec les directions des quatre écoles, elles ont seulement été réalisées avant l'implantation. La collecte de données, faite à partir d'entretiens individuels réalisés par une intervieweuse de l'équipe de recherche, a permis de ressortir les éléments essentiels du phénomène étudié et de comprendre les comportements complexes (Gravel et al., 2001).

## *2.3 Traitement des données*

### *2.3.1 Pertinence de l'analyse qualitative*

Les réflexions de certains auteurs justifient l'utilisation d'une analyse basée sur des données qualitatives dans le cadre d'une recherche exploratoire. D'abord, ce type de recherche donne accès à des informations hors du discours et des documents formels, il permet de découvrir des réalités jusque-là non perçues et aussi d'opérer des diagnostics provisoires, qui nécessitent et motivent une investigation systématique ultérieure (Figari, 1993; Miles & Huberman, 1991). Ensuite, ce traitement des données permet de ne pas se limiter à une théorie ou à des variables-clés, mais plutôt de s'imprégner des contextes spécifiques à l'étude. En ayant moins recours à

des techniques analytiques quantitatives, l'ambition de généralisation est remplacée par la volonté de comprendre un phénomène dans sa subtilité (Moos, 1979; Ambroise, 1997; Miles & Huberman, 1991). En agissant de la sorte, la crainte de découvrir des résultats contradictoires est absente, puisque l'analyse s'opère en tenant compte de la complexité des phénomènes tout en respectant la réalité des terrains de recherche (Ambroise, 1997). L'objectif d'une telle analyse, dans le contexte de l'évaluation de l'implantation de programme, réside donc dans la formulation de constatations afin de susciter une prise de décision éclairée dans une conjoncture donnée (Plante, 1993).

### 2.3.2 Regroupement des données pertinentes

Afin de procéder à une analyse qualitative du contenu manifeste, c'est-à-dire des données issues des entrevues, plusieurs étapes, inspirées entre autres de L'Écuyer (1988), se sont succédées. D'abord, des lectures préliminaires ont servi à acquérir une vue d'ensemble des entrevues. L'étape suivante a consisté à définir provisoirement les variables étudiées afin de faciliter le repérage des énoncés possédant un sens complet et leur rassemblement sous un titre générique. Cette étape s'est réalisée selon une *approche ouverte* (Gravel et al., 2001) qui consiste à: (a) regrouper des énoncés dans des catégories émergentes; (b) éliminer des classifications redondantes; (c) définir les catégories choisies (voir Annexe B) et (d) classifier tous les énoncés de façon permanente. Ces opérations, effectuées à l'aide du logiciel NUDIST (*Non Numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing*) version 6, ont permis de rassembler les données descriptives provenant des diverses sources (aussi nommées sites ou cas) dans des tableaux nommés méta-matrices non ordonnées par Miles et Huberman (1991) (voir Annexes C, D, E). Ces tableaux regroupent toutes les informations recueillies dans les entrevues, bien que les

données soient réduites à de courtes phrases, à des mots ou des symboles pour permettre une description intégrée qui restitue l'atmosphère spécifique à chaque cas et qui débute l'analyse approfondie, l'analyse transversale.

### *2.3.3 Analyse des données pertinentes*

À l'étape de l'analyse transversale, des tableaux synoptiques ordonnés (voir Miles & Huberman, 1991) ont été élaborés. Comme le mentionnent Gravel et ses collaborateurs (2001), ces tableaux ont permis de ressortir les constats généraux de l'implantation en spécifiant simplement le nombre d'entrées ou la fréquence d'apparition des informations se retrouvant dans le discours des enseignants et des directions. Des matrices descriptives ordonnées (voir Miles & Huberman, 1991), dont le but est de comprendre l'effet des différents contextes, ont aussi été utilisées pour présenter les données. À l'aide de ces matrices, les informations provenant de tous les sites ont été ordonnées selon une variable quantitative, l'appropriation du programme, afin faciliter l'analyse des liens entre les variables étudiées dans chacun des cas. La visualisation de ces liens a été possible par le biais de la transformation des données qualitatives en symboles. Cette étape a permis de diminuer l'ampleur des informations à traiter et de comparer les éléments sur une base commune.

Comme les règles de décision pour la transformation des données sont propres à l'analyste (Miles & Huberman, 1991), des indicateurs, qui signalent la présence d'un phénomène, et des critères, qui accordent une valeur particulière aux données recueillies (Gaudreau, 2001), ont été déterminés afin d'apprécier chacune des variables et de faciliter la compréhension des tableaux pour les lecteurs en rendant explicites les classements (voir Annexe F). Les critères ont été explicités a posteriori en classant les réponses des enseignants pour après aboutir à un ordre

systematique fondé sur l'accumulation d'indices et sur les réponses moyennes (Miles & Huberman, 1991). Étant donné que le jugement à l'étape de l'interprétation des données a un rôle central (Miles & Huberman, 1991), la fidélité des résultats a été recherchée en sollicitant parfois l'apport d'un autre juge pour évaluer certaines parties du matériel.

#### *2.4 Mesure de la fidélité*

Afin de s'assurer de la standardisation et de la justesse avec lesquelles le matériel des entrevues a été catégorisé par le premier chercheur de l'étude, un accord inter-juges, entre deux évaluateurs, a été calculé à l'aide de la mesure d'accord kappa. Pour que cet accord soit qualifié d'excellent avec des données subjectives ou qualitatives, la valeur doit être égale ou supérieure à 0,75 (Bernard & Lapointe, 1987). Or, l'accord inter-juge pour les entrevues menées avec les directions est de 0,73, de 0,67 pour les entrevues réalisées avec les enseignants avant l'implantation du programme et de 0,75 pour celles effectuées après l'implantation avec ces mêmes enseignants (voir Annexes G, H, I). Ces accords suffisent aux objectifs exploratoires de la présente étude étant donné qu'ils ne visent pas la généralisation des résultats à d'autres contextes et que ces mesures ont surtout permis de mieux définir les concepts utilisés dans le reste de l'investigation. En outre, il est important de préciser que l'analyse des résultats a été confrontée aux observations des gens de l'équipe de recherche afin de s'assurer d'une concordance entre les interprétations fondées sur les verbatims et les autres sources d'information. En général, les accords inter-juges ont permis d'accroître la rigueur scientifique de cette démarche, tout comme la prochaine section démontre que l'éthique a été respectée dans l'investigation.



### *2.5 Respect de l'éthique dans l'investigation*

Le protocole de recherche utilisé pour exécuter l'étude intitulée *Évaluation d'un programme d'éducation sexuelle dans les écoles secondaires de [nom de la région]* a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval (2000-211 A-1). Les données recueillies antérieurement par les chercheurs ont été utilisées pour le présent mémoire étant donné qu'il s'inscrit dans le cadre des recherches réalisées par l'équipe. Toutes les précautions pour assurer le consentement libre et éclairé, l'anonymat des participants et la confidentialité des données ont été prises à l'origine par l'équipe de recherche. Ainsi, avant de signer le formulaire de consentement, toutes les personnes ont pris connaissance des objectifs et de la procédure de cette étude en plus d'être informées des avantages et inconvénients pouvant découler de leur éventuelle participation à l'étude.

### 3. Résultats

La section suivante présente les principales informations recueillies auprès des directeurs et des enseignants selon les variables ciblées, qui sont définies à l'Annexe B. Il est important de préciser avant tout que les cotes accordées par les personnes interrogées au sujet de ESPAR, de l'empowering education ou de l'apprentissage coopératif constituent des quantifications subjectives servant à appuyer leur propos. Le sommaire des données, recueillies avant et après l'implantation, aussi bien que les extraits tirés du discours des directions d'établissement et des enseignants servent de soutien aux constats faits à la section Analyse des résultats.

#### *3.1 Résultats des entrevues pré-tests auprès des directions d'école et des enseignants*

##### *3.1.1 Portrait de l'école Trois-en-une (1 E)*

###### *3.1.1.1 Climat général de l'école.*

Dans l'école *Trois-en-une*, surnommée de la sorte en raison de la dynamique particulière causée par la présence de trois secteurs dans l'établissement, les deux enseignantes interrogées font mention de la présence d'un clivage entre les jeunes des différents secteurs: « Il y a un peu de compétition et de snobisme... ». Le fait que les élèves d'un secteur spécialisé proviennent de l'extérieur du territoire desservi par l'école et de milieux socio-économiques favorisés ainsi qu'ils n'aient pas la même grille-horaire que les élèves des autres secteurs ne facilite pas le développement d'une cohésion, mais plutôt l'émergence de conflits selon les propos d'une des enseignantes. D'après la direction d'établissement, cette hétérogénéité chez les élèves ne favorise pas l'implication des parents dans l'école, qui ont aussi des intérêts divergents.

En général, les jeunes font tout de même montre d'une très forte appartenance en participant aux activités proposées, malgré leur motivation limitée pour les matières scolaires et leurs

revendications par le biais de petits débrayages annuels. La direction affirme à ce sujet: « Les jeunes sont contents d'aller à l'école et ça représente un certain milieu de vie pour eux-mêmes. »

Une enseignante affirme que le climat de travail est agréable, puisque le nombre d'activités organisées par les enseignants est très appréciable et que l'encadrement des élèves est très présent. Au sujet de la réussite scolaire, la direction mentionne : « La performance, on la soutient... mais on ne la vise pas. On vise la réussite par exemple.... »

Du côté des relations entre collègues, tous s'accordent sur le fait que la collaboration entre les enseignants est limitée aux gens d'un même secteur ou réduite aux activités extérieures. D'après la direction, les enseignants se respectent malgré la présence de quelques conflits, certains démontrant plus d'implication en comparaison avec d'autres plus blasés. Une des enseignantes interrogées soutient pour sa part que la collaboration entre le personnel est une valeur de ce milieu. De son côté, l'autre enseignante observe que, depuis les efforts de la direction pour augmenter l'entraide entre les gens de son secteur, l'esprit d'équipe est présent et satisfaisant : « C'est sûr que quand il y a des difficultés, on se parle.... »

### *3.1.1.2 Style de gestion, encadrement disciplinaire et attitude par rapport à l'innovation.*

La direction décrit sa gestion comme étant participative, car elle fait circuler les informations et elle consulte les acteurs de l'école ainsi que le *Comité de participation des enseignants* (CPE): « Moi, je suis le gestionnaire à la porte-ouverte! » Le soutien, la collaboration et la compréhension de la direction ont une incidence sur l'établissement d'un climat de travail agréable d'après les commentaires d'une enseignante: « Dès qu'on a besoin de support, leurs portes sont toujours ouvertes. S'ils ne sont pas en rencontre, on peut les déranger à peu près à n'importe quel moment, donc ça c'est... très aidant. » Cette enseignante souligne aussi que le

personnel est toujours informé des décisions de la direction et, lorsqu'il s'agit d'une question qui le concerne, il est consulté. L'autre enseignante semble aussi très satisfaite: « Quand j'ai quelque chose à dire, je vais les voir. La gestion est bonne, le climat est bon aussi. »

Pour ce qui est de l'encadrement disciplinaire, la direction soutient que tout le personnel de l'école est impliqué pour discuter des cas spécifiques. Pour sa part, une enseignante mentionne que les suivis débutent par une médiation avec le jeune et une rencontre avec les parents et, si le problème persiste, des feuilles de route sont ensuite utilisées. Cette enseignante mentionne que des éducateurs sont également disponibles dans un local réservé pour les jeunes expulsés des cours. Les propos de l'autre enseignante permettent d'ajouter qu'il y a des périodes de retenue après les cours réguliers et des suivis exercés par des ressources identifiées à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école: « On a tous les intervenants extérieurs...et toutes les ressources au niveau des CLSC aussi. » D'après cette enseignante, le personnel est également attentif aux élèves qui excellent (e.g., méritas).

Dans un autre ordre d'idée, lors de l'implantation de projets spéciaux, la direction mentionne que les enseignants se rallient habituellement avec enthousiasme aux maîtres d'œuvres. Elle dit aussi toujours appuyer les enseignants lorsqu'ils essaient des innovations pédagogiques. En ce qui a trait aux perfectionnements accordés lors de l'implantation de nouveaux programmes, une enseignante affirme que la direction discute toujours avec le CPE pour allouer les fonds, qui semblent par contre restreints. Cette même enseignante mentionne qu'elle peut toujours compter sur les encouragements de la direction lorsqu'elle a des besoins spécifiques et ce, surtout dans le cadre de projets multidisciplinaires: « C'est très important pour eux que de nous apporter le soutien autant financier que le soutien physique. La direction va être ... présente lors des réunions.... »

### *3.1.1.3 Intérêt de la direction envers ESPAR et valorisation du programme dans l'école.*

L'intérêt de la direction à l'égard de ESPAR se situe autour de 7 ou 8/10, car elle est consciente des besoins du milieu, elle croit que le programme peut avoir une influence sur les élèves et elle a vu cheminer les enseignantes dans la préparation des activités. Par contre, son intérêt est diminué par ses inquiétudes liées à la capacité et à l'expérience d'une enseignante ainsi que par sa crainte d'avoir à former une nouvelle personne l'année prochaine. Afin d'assurer la valorisation de ESPAR dans l'école, la direction: (a) a expliqué le programme au CPE, (b) a organisé une rencontre entre l'équipe-école et une promotrice de ESPAR, elle veut (c) informer le *Conseil d'établissement* (CÉ) et, enfin, (d) envoyer une lettre aux parents.

Habituellement, la direction dit encourager les enseignants à adopter des innovations pédagogiques en facilitant leur accès au matériel ou aux formations: « Sur l'aspect pédagogique, c'est presque une ouverture totale à chaque fois que quelqu'un veut s'impliquer..., c'est très rarement l'argent qui empêche d'avancer... » Il est donc peu surprenant que la direction s'engage à fournir du matériel, à libérer les enseignantes selon leurs besoins et à considérer la possibilité d'avoir recours à des conférenciers dans le contexte de l'implantation de ESPAR. Enfin, la direction veut laisser toute la latitude nécessaire aux enseignantes afin qu'elles adaptent ESPAR à leur discrétion, c'est-à-dire que la responsabilité de joindre les personnes-ressources et d'atteindre les résultats escomptés leur est attribuée.

### *3.1.1.4 Intérêt des enseignantes à l'égard de ESPAR et de l'apprentissage coopératif.*

Les deux enseignantes ont accompli plusieurs gestes qui manifestent leur intérêt élevé (10/10) à l'égard de ESPAR. En effet, l'une d'entre elles a fait de la publicité auprès de ses collègues et elle s'est attardée à trouver des invités et des documents pertinents un an avant l'implantation.

Toutefois, les deux enseignantes affirment que leur intérêt est quelque peu diminué par des craintes liées à la dispensation du nouveau matériel. Les propos de l'une d'entre elles présentent aussi des appréhensions quant aux réactions possibles des élèves: « De les placer [les jeunes] aussi dans des différentes situations auxquelles ils sont pas habitués, donc ça peut créer des conflits. » Une des enseignantes souhaite la continuité du programme pour les années à venir, malgré quelques inquiétudes sur les aptitudes des personnes qui seront attirées à cette tâche. Son adhésion au programme diminue l'effet négatif engendré par l'ampleur de la tâche, puisqu'elle dit : « Je savais que ça demandait beaucoup, c'était exigeant, mais je pouvais pas dire non même, jusqu'à la limite, je disais que c'est lourd. »

Pour ce qui est de l'enthousiasme d'une des enseignantes par rapport à l'apprentissage coopératif, il semble moindre (5/10) puisqu'elle aurait apprécié obtenir l'appui d'une personne-ressource afin de l'implanter, les élèves n'étant pas habitués à cette méthode d'enseignement. Nonobstant sa difficulté à l'appliquer en classe, l'autre enseignante croit que cette méthode pédagogique est efficace. Cela ne l'a toutefois pas empêché de recourir à ce style d'enseignement avant l'implantation de ESPAR, car elle adhère aux valeurs transmises par cette méthode. Enfin, cette enseignante a l'impression que cette approche sera plus facile à intégrer à ses cours lors de l'implantation de la nouvelle réforme en éducation.

### *3.1.1.6 Conscientisation du personnel.*

Selon la direction, le personnel de l'école semble conscientisé aux diverses difficultés inhérentes au milieu. D'après les propos de la personne interrogée, même s'ils se sentent démunis pour intervenir eux-mêmes auprès des jeunes, les enseignants réfèrent souvent des

élèves aux ressources adéquates. Par contre, toujours selon la direction, certains enseignants ont une attitude fataliste: « Le milieu est de même, on ne peut pas faire *grand'chose*... »

En ce qui concerne la conscientisation du corps enseignant par rapport à ESPAR, les deux enseignantes interrogées ne sont pas convaincues que l'information sur le programme s'est propagée à travers toute l'école. L'une des enseignantes affirme qu'un collègue de secondaire 2 a tout de même fait montre d'intérêt en utilisant du matériel de ESPAR dans ses cours. Quant à l'autre enseignante, elle croit que plusieurs enseignants sont intéressés, motivés et conscientisés, nonobstant leur peur de ne pas savoir comment réagir devant des besoins possibles d'élèves à la suite de ESPAR: « Il y a aussi une crainte lorsqu'ils ont réalisé que... ce qui pouvait ressortir de nos cours pouvait avoir un impact sur leurs cours... mais j'crois qu'ils veulent apporter un bon soutien... » À ce sujet, le fait que la direction ait déterminé des personnes-ressources, qui peuvent répondre aux questions des enseignants et des élèves avec des besoins particuliers suite à l'implantation de ESPAR, semble avoir sécurisé le personnel.

### 3.1.2 Portrait de l'école La polyvalente (2 E)

#### 3.1.2.1 Climat général de l'école.

Le climat de l'école *La polyvalente*, nommée ainsi étant donné qu'elle propose des services adaptés à des clientèles plutôt spécifiques, est teinté, selon la direction et l'enseignant interrogés, de respect et d'ouverture à la différence, étant donné la présence de divers programmes spécialisés et de la présence d'élèves défavorisés financièrement et d'élèves plus aisés. Selon la direction, il y a une cohésion entre les élèves. De son côté, l'enseignant soutient que la présence d'une clientèle hétérogène ne favorise par l'émergence d'une cohésion: « Donc les groupes sont là, il y a pas de conflits, mais il y a pas nécessairement de cohésion... » Les deux personnes

interrogées mentionnent par contre que le fait que l'école accueille peu d'élèves a une influence positive sur le climat et l'encadrement des jeunes: « Dans des petites écoles, on les connaît tous pratiquement par leur nom, on connaît... leur suivi, les parents... »

Du côté syndical comme du côté des interactions entre le personnel, la collaboration et les rencontres semblent prévaloir afin d'éviter que les insatisfactions ne s'aggravent, puisque l'enseignant affirme: « On valorise beaucoup le dialogue dans l'école. » Cette même personne dit que la collaboration avec le personnel de soutien est omniprésente: « ...il y a tout un support, malgré le fait qu'on soit une petite école, pour intervenir auprès des élèves. » Pour sa part, la direction soutient que la collaboration entre les enseignants d'un même niveau et entre ces derniers et le personnel de soutien est établie, malgré la gestion de quelques conflits.

### *3.1.2.2 Style de gestion, encadrement disciplinaire et attitude par rapport à l'innovation.*

La direction mentionne qu'elle opte pour le dirigisme afin de recevoir l'appui et de rallier l'équipe-école autour d'une même vision. Elle dit utiliser la consultation lorsque nécessaire: « Quand je suis un peu sur l'hésitation et bien là, je vais aller consulter des gens de l'entourage ...mais après ça je me fais une tête et je décide. » La direction d'établissement a tout de même l'impression d'être ouverte aux discussions, de miser sur la collaboration, d'être disponible pour son personnel et d'admettre ses erreurs: « Les enseignants qui ont quelque chose à demander... viennent le faire facilement et de la même façon quand on a des choses à demander au niveau des enseignants, on y va aussi de façon très droite et facile. » La notion d'équipe est primordiale pour la personne interrogée, car celle-ci implique le personnel non-enseignant lors des réunions. Ensuite, les différents acteurs de l'école jouissent d'une autonomie, mais la direction dit surveiller ce qui se fait sur le terrain afin de maintenir une concordance avec les décisions prises.



Quant à l'enseignant, celui-ci mentionne que la direction consulte souvent les enseignants par le biais du CPE, elle favorise les consensus en misant sur les échanges et les compromis ainsi qu'elle transmet toujours ses décisions au personnel.

En ce qui a trait à l'encadrement disciplinaire, le décideur mentionne qu'il fait un suivi étroit des élèves, des appels aux parents ainsi qu'il mise sur la concertation des différents acteurs afin d'agir de façon cohérente lorsqu'un élève a des difficultés de tout ordre. Selon l'enseignant interrogé, la collaboration est possible à l'aide du tutorat, qui consiste à jumeler un enseignant avec un groupe spécifique afin d'en transmettre la responsabilité et d'en assurer le suivi de façon hebdomadaire. L'enseignant dit :

La gestion d'élèves passe souvent par les tuteurs ou les tutrices... quand il y a un problème quelconque, nécessairement le tuteur est informé, le tuteur essaie dans un premier temps de résoudre la situation, dans un deuxième temps il y a un recours aux membres de la direction, aux psycho-éducatrices de l'école, qui fait que dans le fond la gestion est en partie participative *pis* en partie contrôlée par la direction.

Toujours à l'égard de la discipline, en plus d'utiliser un système de bulletin-maison, signé par les parents et la direction, les deux personnes interrogées soulignent qu'un suivi étroit et efficace est exécuté par des professionnels afin de régler les difficultés de tout ordre. Ensuite, la direction dit assumer un rôle de médiateur lors de conflits enseignant-élève afin que l'adulte, en l'occurrence l'enseignant, prenne une responsabilité plus grande en vulgarisant le problème à l'élève.

Pour ce qui est des initiatives dans l'école, la direction mentionne ne pas avoir implanté d'innovations pédagogiques depuis les trois dernières années. Selon elle, la réaction première des enseignants devant l'innovation est la crainte, bien qu'après des discussions d'équipe sur les avantages, les gens se rallient et adhèrent au changement. Quant à l'enseignant interrogé, il

mentionne que la direction encourage le personnel à employer diverses stratégies pédagogiques en les informant sur le sujet et en invitant des personnes-ressources à l'école. Il affirme aussi que la direction représente un modèle, car elle assiste à plusieurs formations. En outre, selon les projets, des fonds sont octroyés, demandant parfois d'être complétés par des campagnes de financement. L'enseignant exprime à cet égard :

Souvent, c'est en début d'année que ces projets doivent être mentionnés auprès de la direction pour que le processus de financement puisse s'enclencher. Je dirais que dans l'ensemble, j'ai jamais eu de refus par rapport aux demandes qui ont été faites.

### *3.1.2.3 Intérêt de la direction envers ESPAR et valorisation du programme dans l'école.*

Au départ, l'intérêt de la direction envers ESPAR se situait à 6/10, étant donné qu'elle ne pensait pas que les statistiques sur la grossesse à l'adolescence représentaient la réalité de l'école. Maintenant qu'elle a plus amplement pris conscience du milieu, la direction projette de valoriser le programme de différentes manières: (a) en le présentant au CÉ; (b) en incitant les enseignants de secondaire 1 à faire de l'intégration de matières et à référer les jeunes en difficulté; (c) en impliquant les élèves lors des semaines de prévention et (d) en exposant leurs travaux dans l'école. La direction souhaite également encourager l'enseignant à participer aux formations et il aura la possibilité de recourir à des conférenciers au besoin, d'acheter du matériel selon les ressources disponibles et de mettre des outils pédagogiques à la disposition des élèves. Le décideur désire aussi sécuriser l'enseignant responsable du programme et le mettre en contact avec une de ses collègues, qui a contribué à l'élaboration de ESPAR, étant donné que la personne interrogée croit que l'enseignant sera peu engagé au départ à l'égard du programme. En ce qui a trait à la mobilisation du corps enseignant, la direction affirme :

Je ne crois pas qu'il y ait vraiment plus d'implication que ça à moins que l'enseignant, dans sa façon de faire les choses, aille les chercher et décide de les impliquer. On a quand même un enseignant qui fait sa tâche, mais qui n'est pas rayonnant vers d'autres enseignants, donc je crois que ce sera l'affaire d'un cours.

De manière générale, cette direction d'école soutient qu'elle a l'habitude d'encourager l'innovation pédagogique: « On valorise beaucoup justement la variété, l'acquisition de nouvelles méthodes. » Afin de susciter l'intérêt du corps enseignant, elle explique habituellement le bien-fondé des changements, elle supporte davantage les demandes matérielles provenant d'enseignants qui innovent, elle dispense des formations sur des stratégies d'apprentissage et elle met en pratique des nouvelles méthodes d'enseignement lors des journées pédagogiques. Pour ce qui est de la latitude accordée à l'enseignant dans le cadre de ESPAR, la direction accorde toute l'autonomie nécessaire, bien qu'elle préfère que le programme soit diffusé de la même manière pour tous les élèves de la région.

#### *3.1.2.4 Intérêt de l'enseignant à l'égard de ESPAR et de l'apprentissage coopératif.*

L'intérêt de cet enseignant envers ESPAR est élevé (8/10), car il veut consacrer du temps afin que les élèves assimilent les connaissances en lien avec les thèmes, tout en insérant d'autres notions et en intégrant les valeurs du code de vie de l'école au programme. L'enseignant croit toutefois que ESPAR est une amorce au processus de changement des jeunes en disant :

Le projet je le vois comme un idéal, un idéal qu'on est pas obligé d'arriver à cet idéal mais qu'on doit tendre vers... il reste qu'il y a un cheminement qui se fait *pis* dans deux ou trois ans ou cinq ans, l'élève sera en mesure d'appliquer ça dans son vécu.

Les questionnements de l'enseignant, quant à l'avenir de ESPAR et à la manière dont il sera dispensé avec l'arrivée de la nouvelle réforme en éducation, contribuent par contre à diminuer son intérêt. L'impression que certains élèves manquent de maturité et l'anticipation que d'autres ne participeront pas, étant donné leur gêne ou leur manque d'intérêt pour les travaux écrits, constituent d'autres inquiétudes.

Pour ce qui est de l'apprentissage coopératif, l'enseignant a un intérêt mitigé (6/10), puisque les élèves n'ont pas la maturité pour travailler ensemble pendant de longues périodes, ce style pédagogique représentant davantage une occasion de bavarder. Afin d'éviter tout débordement, l'enseignant devra préciser les enjeux de cette méthode au départ, superviser la formation des équipes pour éviter les conflits et sensibiliser les élèves à la notion de l'écoute. Même si l'enseignant et les jeunes sont ouverts à cette méthode, l'efficacité de cette approche pédagogique avec des équipes nombreuses (4 ou 5 participants) le rend sceptique: « Dans mon quotidien ... j'utilise l'approche coopérative, mais c'est sur de courtes activités. »

### *3.1.2.5 Conscientisation du personnel.*

Pour ce qui est de la conscientisation des acteurs de l'école à l'égard de la réalité du milieu, la direction croit que la majorité des enseignants préfère voir les élèves comme des êtres « chastes et purs ». Selon le décideur interrogé, malgré qu'ils connaissent peu ESPAR, la réticence des enseignants face au programme est réduite, car ces derniers croient que le programme est seulement la responsabilité de la personne attitrée à ESPAR. Quant à l'enseignant, il soutient que la dispensation du programme par tout le corps enseignant après l'instauration de la réforme en éducation est l'une des interrogations de ses collègues. Enfin, cet enseignant croit que la

direction est conscientisée à ESPAR, puisqu'elle l'a présenté aux membres du personnel lors d'une rencontre et elle a manifesté son intérêt en s'impliquant lors de son implantation.

### 3.1.3 Portrait de l'école L'escale (3 E)

#### 3.1.3.1 Climat général de l'école.

Le fait que cet établissement scolaire ne possède que deux niveaux, les secondaires 1 et 2, justifie la comparaison de cette école à une *escale*. Concrètement, cette réalité occasionne, selon la direction, (a) une difficulté à instaurer un climat d'appartenance, (b) des relations parfois difficiles entre les élèves de secondaire 1 et ceux de secondaire 2 et (c) un renouvellement constant de la clientèle. La direction croit que ce dernier élément est frustrant pour les enseignants puisqu'ils ont peu de temps pour réagir et que ce sont les autres écoles qui récoltent le fruit de leur effort. Ensuite, le fait qu'il n'y ait pas de concentration d'élèves performants ni de clivage entre les niveaux de secondaire 1 à 5 et que des élèves soient engagés dans des projets aidant ceux qui ont une déficience constitue, selon la direction, une preuve de la présence d'une certaine cohésion entre les jeunes.

Malgré une meilleure communication cette année, la direction et l'un des enseignants soutiennent que le climat de l'école est influencé par la présence de frictions entre les enseignants en ce qui concerne leur vision de l'éducation. En effet, certains ont des standards de réussite élevés, tandis que d'autres veulent adapter leurs attentes à la réalité du milieu. La collaboration se limite donc aux gens d'un même clan selon les propos d'un enseignant: « Dans l'école, on a un groupe, on n'a pas une équipe. » Par contre, l'autre enseignant soutient que le fait que la taille des équipes de travail soit restreinte et qu'il y ait un système de tutorat engendrent une concertation régulière des enseignants pour assurer les suivis académiques et

disciplinaires. Pour ce qui est des nombreuses personnes-ressources, elles assistent à toutes les réunions et leur soutien est très adéquat, selon un des enseignants. L'autre enseignant préfère consulter les personnes-ressources plutôt que la direction devant un problème avec un élève.

En ce qui a trait aux conflits syndicaux, ils sont majeurs et affectent la tenue d'activités, puisque l'individualisme du personnel, selon les propos d'un enseignant, se traduit par une réticence à effectuer du bénévolat. Malgré le climat syndical qui prévaut, l'autre personne interviewée note pour sa part que les enseignants refusent de boycotter les activités spéciales offertes aux élèves, qui ont tellement de plaisir à fréquenter l'école. Toujours selon cet enseignant, le personnel s'entend avec la direction nonobstant les conflits syndicaux. Enfin, la direction note que le mouvement du personnel à l'intérieur et vers l'extérieur de l'école ne facilite pas la collaboration des gens.

Pour ce qui est de la réussite scolaire, les deux enseignants interrogés affirment que les élèves ne valorisent pas la performance et qu'ils dénigrent ceux qui réussissent.

C'est un climat où si t'as des attentes... en termes d'atteinte d'objectifs au niveau académique, tu risques d'être très très déçu... La réussite n'a pas l'air d'être une valeur que l'ensemble des élèves partagent.

Tous mentionnent que le personnel est sensibilisé à cette clientèle particulière, puisqu'il se concentre davantage sur le fait d'éduquer les jeunes dans ce contexte où les besoins sont si importants. Toutefois, un des enseignants confie: « On n'obtient pas de réussite avec les moyens qu'on a ou les ressources dont on dispose présentement. » Dans un autre ordre d'idée, le fait que plusieurs élèves vivent dans des conditions difficiles engendre, d'après les propos de l'autre enseignant, l'instauration de relations basées sur le respect d'autrui.

### 3.1.3.2 *Style de gestion, encadrement disciplinaire et attitude par rapport à l'innovation.*

Le style privilégié par la direction est participatif, car elle dit susciter le partage d'opinions ainsi que l'implication des gens. Un exemple de cela est le *Conseil de vie des élèves* qui permet de connaître les besoins des jeunes. La collaboration avec les enseignants n'est toutefois pas toujours optimale, puisqu'ils remettent parfois en question les positions adoptées préalablement. Afin de pallier cette difficulté, la direction mentionne qu'elle doit parfois insister pour maintenir le cap ou établir des règles claires afin de définir les lieux de pouvoir de chacun: « On a tenté...d'officialiser les choses par des politiques écrites pour éviter toute interprétation ou tout flou, alors je pense que cela sécurise beaucoup de gens....» Ces procédures créent également des balises lors des interventions disciplinaires, bien qu'elles soient contestées par un enseignant: « On a l'impression d'être traité souvent comme des enfants d'école, comme si on ne faisait pas ce qu'on avait à faire, d'être vraiment épié, surveillé. » Les réflexions de cet enseignant reflètent la collaboration mitigée entre les enseignants et le décideur: « On [la direction] leur [aux enseignants] demande souvent leur point de vue sur les élèves et quand on leur donne, ça ne fait pas leur affaire, donc on veut pas l'avoir le point de vue. » Bref, cet enseignant a l'impression que la direction présente parfois des projets comme un fait accompli, non comme un sujet ouvert à la discussion: « Ça ferait l'affaire de *ben* du monde qu'il y ait personne qui parle et *pis* que ça passe comme une lettre à la poste. » L'autre enseignant est plus nuancé à ce sujet, puisqu'il affirme que, selon les dossiers, le décideur consulte les enseignants et tient compte de leurs demandes. Cet enseignant mentionne aussi que la direction est vigilante afin de maintenir un lien de confiance avec les enseignants, puisqu'un climat syndical crée des tensions. En général, cet enseignant a l'impression que la direction connaît son école et qu'elle implique les parents.

Les procédures qui permettent le maintien de la discipline sont diverses selon un des enseignants: (a) suivis exercés par des intervenants; (b) présence d'un local-ressource pour les élèves retirés des cours; (c) concertation des enseignants via la circulation d'une feuille au sujet du comportement des jeunes; (d) tutorat; et (e) système de feuille de route pour évaluer l'élève après chaque période et assurer un compte-rendu aux parents. Bref, cet enseignant affirme que l'école gère adéquatement les problèmes en déclarant: « Puis s'il y a un problème, peu importe, ici...il faut que ça se règle, puis la direction nous appuie.... » Pour sa part, la direction affirme jouer un rôle de soutien devant les difficultés enseignant-élève, puisqu'elle redonne la responsabilité à chacun et crée un climat de confiance. Quant à l'enseignant plus critique, il croit que la direction est toujours plus sympathique à l'égard des parents qu'à l'égard des enseignants.

En ce qui a trait aux innovations dans l'école, la direction affirme que les projets expérimentaux et les activités spéciales sont surtout réservés à un secteur spécialisé, car les enseignants disposent de budgets supplémentaires. En ce qui concerne l'attitude du corps enseignant par rapport aux projets novateurs, la direction déclare : « Il y a des gens qui sont un peu plus sur les freins parce que c'est nouveau et ils sont inquiets, et d'autres qui sont prêts à embarquer et à collaborer avec les collègues. » Les deux enseignants mentionnent quant à eux que la direction semble favorable à l'utilisation de nouvelles méthodes pédagogiques, malgré que le recours à des innovations soit à leur discrétion. Les deux enseignants croient également que des budgets sont disponibles pour les projets spéciaux, mais soit ils ne savent pas à quel endroit se les procurer ou soit ils n'ont jamais soumis de demande pour obtenir des fonds. Selon un des enseignants, l'achat de matériel didactique est possible tandis que l'accès à des perfectionnements dépend des budgets alloués par les promoteurs du projet: c'est le principe de « l'initiateur-payeur ». L'autre enseignant croit que le perfectionnement est attribué selon des



barèmes précis et que les ressources sont souvent gérées étroitement. Enfin, dans le cas de ESPAR, les deux enseignants perçoivent un attitude favorable chez la direction: « si on prend le cas présent, ils sont emballés. Dans les cas passés, ils étaient emballés aussi, mais ils ne peuvent pas être contre la vertu... ils vont même suivre l'évolution du dossier....»

### *3.1.3.3 Intérêt de la direction envers ESPAR et valorisation du programme dans l'école.*

L'intérêt de cette direction envers ESPAR se situe autour de 8/10, car elle est consciente que le milieu est touché par une problématique importante. Afin de valoriser ESPAR, la direction projette d'organiser une réunion pour informer les membres du CPE, elle veut renseigner l'ensemble du personnel advenant l'éventualité que des élèves les sollicitent et elle encourage l'intégration du programme à d'autres cours. Toutefois, la direction ne voit pas la nécessité de vanter les mérites d'un tel programme, étant donné que les enseignants sont conscients de la réalité du milieu. De manière générale, lorsque la direction veut encourager l'utilisation de nouvelles méthodes pédagogiques, elle présente graduellement l'innovation afin que les enseignants ne croient pas que ce qui se faisait dans le passé n'est plus adéquat et elle accorde du temps pour que le personnel se concerte et crée des projets. Dans le cadre de ESPAR, la direction mentionne la possibilité d'acquiescer à certaines demandes: « C'est possible de s'organiser dans la mesure où les demandes sont justifiables et raisonnables. » Pour ce qui est de l'accès à des ressources financières pour de la formation, la direction exprime: « Ça relève plus de la Commission scolaire...c'est centralisé... » Dans le contexte actuel de la réforme gouvernementale, la direction affirme que les ressources sont surtout limitées aux demandes de matériel courant : « Il n'y a pas de gros budget cette année pour du matériel didactique. » Enfin, pour ce qui est de la latitude des enseignants lors de l'implantation de ESPAR, la seule

contrainte imposée sera qu'ils devront planifier le programme à partir de la grille horaire des cours de F.P.S.

#### *3.1.3.4 Intérêt des enseignants à l'égard de ESPAR et de l'apprentissage coopératif.*

L'intérêt de l'un des enseignants envers ESPAR se situe autour de 7 ou 8/10, car il désire retirer les notions qu'il juge moins pertinentes afin de susciter des échanges plus approfondis sur certains aspects de ESPAR. Quant à l'apprentissage coopératif, son appréciation est affectée (4 ou 5/10) par le fait que les jeunes ont une propension au bavardage durant les activités. Étant donné qu'il est perplexe quant à la responsabilisation des jeunes à l'égard de leur apprentissage, il n'utilise habituellement pas cette approche dans ses autres cours.

L'autre enseignant a une appréciation plus élevée de ESPAR (9/10), car il ne s'impose pas de contrainte à l'égard du nombre de périodes allouées au programme, il est motivé à aider les élèves provenant de ce milieu défavorisé et il désire enrichir sa compréhension de certaines notions en puisant dans ses anciens travaux universitaires. Toutefois, l'enseignant craint que la dispensation du programme ne soit entravée par des difficultés inhérentes au milieu, comme la tendance au bavardage et à l'indiscipline: « Ben, j'vous dirais que l'école de banlieue, t'sais les élèves, ils ont plus de chances à la maison *pis* peut-être que ça marcherait plus. » L'intérêt de cet enseignant envers l'apprentissage coopératif (6 ou 7/10) est pour sa part diminué par la crainte d'un manque de maturité des élèves. Étant donné que cette méthode d'enseignement constitue une première expérience pour ces jeunes, il croit qu'ils seront soit gênés, surexcités ou peu enclins à bien partager le travail. Il déclare que cela pourrait avoir des conséquences sur son enseignement : « Puis c'est la manière que ça va être pris en classe, il faut pas que je rate ma *shot* si je peux dire parce que je ne peux pas me reprendre. »

### 3.1.3.6 Conscientisation du personnel et latitude des enseignants pour dispenser ESPAR.

Selon la direction, bien que les enseignants soient conscients de la réalité du milieu, ils sont parfois surpris de l'étendue des problèmes, ce qui les amène à adapter leur intervention à la situation des jeunes. En ce qui a trait à ESPAR, la direction croit que le nouveau personnel n'est pas au fait du programme, quoique l'implication d'un enseignant de l'école lors de l'élaboration de ce projet a permis de le faire connaître à ses collègues plus anciens. En général, les réactions des gens à l'endroit de ESPAR sont neutres d'après la direction, étant donné qu'il a été abordé succinctement dans une réunion.

Les deux enseignants interrogés croient pour leur part que la direction est conscientisée puisqu'elle a organisé une rencontre d'information pour les membres du personnel et a coopéré lorsqu'il s'agissait de libérer les enseignants lors des perfectionnements. De plus, un des enseignants mentionne que la direction lui a manifesté son enthousiasme à l'égard du programme: « Ils étaient vraiment contents qu'on ait ça *c't'è* programme-là ... [les membres de la direction] m'ont félicité à cause que je m'étais impliqué.... » Pour ce qui est des collègues de cet enseignant, ces derniers semblent intéressés, disposés à aider les élèves et ils connaissent la réalité du milieu. Quant à l'autre enseignant, il a l'impression que le corps enseignant est déstabilisé par la nouveauté et il ne perçoit pas de support de leur part: « *Y a* personne qui nous a mis des bâtons dans les roues, on a eu des commentaires un petit peu salés.... »

### 3.1.4 Portrait de l'école Homogène (4 E)

#### 3.1.4.1 Climat général de l'école.

Le climat de cette petite école, nommée *Homogène* étant donné qu'elle accueille des élèves ayant un profil plutôt semblable, se distingue, d'après la direction, par la cohésion de ses jeunes.

Selon les propos des deux enseignantes interrogées, même si les relations entre enseignants et élèves sont bonnes, le climat de cette école, où tout le monde se connaît, est envenimé par le comportement de plusieurs jeunes: « on sait jamais quand on va se faire envoyer promener, ...qu'on sera pas confronté à quelque chose qu'on va avoir honte, ...qu'on sera pas violenté finalement psychologiquement ...physiquement, des fois aussi ça pourrait arriver.... » Le fait que cet établissement scolaire accueille environ 20 % d'élèves répartis dans des classes spéciales, en plus de la clientèle avec des troubles de comportement et académiques, intégrée au secteur général et provenant de l'extérieur du territoire de la Commission scolaire, affecte également l'atmosphère d'après l'une des enseignantes. Selon elle, cette situation aurait une influence sur l'ensemble des employés : « Le personnel trouve pas ça très drôle d'avoir cette clientèle-là parce qu'on a l'impression que ça occasionne d'autres problèmes au niveau du régulier. » L'autre enseignante souligne l'influence de l'absence de secteur adapté aux élèves performants et l'isolement des groupes du Cheminement particulier sur le climat de l'école.

De manière générale, le personnel est amené, selon les propos d'une enseignante, à développer de la compassion et à réviser ses standards selon des critères personnels, au détriment de la cohérence entre collègues de travail: « Il faut qu'on fasse quelque chose pour ces jeunes-là, mais on est pas obligé de réussir.... Tous les enseignants ne font pas respecter les mêmes règles. » Le système de tutorat a toutefois, d'après cette dernière, un effet positif sur le dynamisme et le sentiment d'appartenance des élèves de première secondaire.

Pour ce qui est de la cohésion entre les enseignants, une personne interrogée mentionne que, malgré le climat de travail agréable et l'absence de clan, la concertation se limite à la gestion disciplinaire par le biais du tutorat. Contrairement, l'autre enseignante affirme que tout le personnel se réunit sur l'heure du midi afin d'organiser des projets et d'échanger, soit du

matériel pédagogique ou des expériences professionnelles, ou de planifier des activités sociales à l'extérieur des heures de travail. Cet exemple démontre la présence d'une cohésion: «Pis notre climat de travail des fois c'est difficile, on sait qu'on peut en parler à nos confrères, qu'ils vont nous donner des trucs, ils vont nous porter dans ce qu'on vit. »

En ce qui concerne les personnes-ressources, l'une des enseignantes exprime que la collaboration fluctue selon les gens tandis que la direction soutient que le travail en équipe, bien que pas optimal, permet le suivi des élèves. Cette enseignante confie aussi qu'augmenter la disponibilité de l'infirmière serait facilitant étant donné les besoins élevés de ce milieu. Pour sa part, l'autre enseignante souligne la présence d'une collaboration (e.g., un conseiller en orientation s'est proposé pour dispenser des cours ESPAR) malgré la présence de mésententes.

Quant aux conflits syndicaux, une enseignante mentionne que, devant une impasse, les enseignants réfèrent habituellement au responsable du syndicat afin de dénouer les litiges, toutefois peu nombreux. Toujours selon elle, l'école a dernièrement vécu deux journées de grève lors desquelles les enseignants ont dénoncé l'augmentation constante de leur tâche. Elle résume les raisons de ces journées de grève ainsi: « Ils [les enseignants] sentent que c'est leur école, que c'est leurs élèves ... puis ils oublient qu'ils en font plus qu'ils le devraient. » Toutefois, règle générale, les enseignants s'impliquent auprès des élèves, certains allant même jusqu'à faire des activités avec eux sur l'heure du midi.

#### *3.1.4.2 Style de gestion, encadrement disciplinaire et attitude par rapport à l'innovation.*

La direction se décrit comme étant participative, car elle est préoccupée par l'implication des parents aussi bien qu'elle consulte et suscite le consensus avec le CPE. L'une des enseignantes affirme à cet effet que la majorité du personnel décide pour certaines questions, tandis que pour

d'autres, les enseignants sont consultés et la direction se réserve le droit de trancher. Quoi qu'il en soit, les deux enseignantes interrogées disent être satisfaites de la collaboration avec la direction. L'autre enseignante précise que le décideur est transparent et qu'il explique les décisions, bien que l'aboutissement de ces dernières soit souvent négligé. En plus de ne pas toujours appliquer les règlements, cette enseignante soutient que la direction réprimande parfois le personnel lorsqu'il applique une procédure :

Tu fais respecter le règlement, t'es pas correct, tu le fais pas respecter, t'es pas correct non plus. Ils sont mêlés les enfants avec ça....On s'était plaint du règlement, de l'application parce qu'on pense que c'est ce qui fait que ça va croche dans notre école.

En ce qui concerne l'encadrement disciplinaire, cette enseignante a l'impression que la direction offre peu de soutien aux enseignants aux prises avec des élèves en difficulté, sauf lorsqu'il s'agit de cas spécifiques. Par contre, le tutorat est un outil qui facilite les interventions auprès de ses élèves. Pour sa part, lorsqu'elle a un litige avec un jeune, l'autre enseignante se réfère à une tierce personne, soit la direction ou un éducateur. Enfin, les élèves retirés de la classe sont dirigés vers un local où une personne-ressource fait un suivi des dossiers.

En ce qui concerne l'implantation de projets spéciaux, l'école offre cette année deux profils pour les élèves de secondaire 1. La réaction des enseignants face aux changements est habituellement très favorable, telle qu'exprimée par la direction :

Ici, on a une équipe qui veut s'impliquer et qui s'engage auprès des élèves et qui sont à la recherche de moyens de *re-motiver*...et de leur donner le meilleur enseignement possible. Donc les *profs* embarquent là-dedans.

Quant aux deux enseignantes interrogées, elles semblent satisfaites du soutien de la direction lors de l'instauration d'innovations. En effet, une des enseignantes a l'impression de toujours obtenir

satisfaction lorsqu'elle présente un projet qui respecte les budgets: « Je pense qu'il y a pas beaucoup de projets pis que effectivement, ils veulent pas, la direction, brimer les élans créateurs du personnel. » L'autre enseignante affirme à ce sujet que les budgets disponibles, évalués par le CÉ, sont dévoilés lors des réunions. Elle déclare aussi: « On a une magasinière, on demande ce qu'on a de besoin. Souvent, on obtient assez rapidement ce qu'on veut... La direction a eu de l'argent sur des projets parce qu'on est dans un milieu défavorisé. » D'autres manifestations de ce support, sont la libération d'enseignants afin qu'ils créent des projets multidisciplinaires et pour qu'ils assistent à des formations sur des méthodes pédagogiques. Toutefois, en comparaison avec la directrice-adjointe, qui est plus collaboratrice, une des enseignantes croit que le directeur pourrait être davantage interrogateur et limitatif lors de la mise en place de projets novateurs.

#### *3.1.4.3 Intérêt de la direction envers ESPAR et valorisation du programme dans l'école.*

L'intérêt de la direction envers ESPAR semble présent et lié à l'implication de l'équipe-école et d'autres associés dans le projet. Toutefois, l'implication des parents ainsi que l'intérêt et la participation des élèves semblent la préoccuper. La valorisation du programme se traduit par le désir de s'impliquer dans la formation et de suivre l'implantation afin d'appuyer les enseignantes. Elle veut que l'équipe-école s'implique et elle projette d'informer les gens du CÉ. Quant à l'engagement de la direction envers ESPAR, il se traduit par une volonté manifeste de fournir les ressources nécessaires: « À partir du moment où je m'embarque là-dedans, il va falloir que je mette des ressources...on est conscient que ça va coûter des sous... »

La direction souhaite que le plan proposé par les promotrices de ESPAR soit respecté, bien que les enseignantes soient autonomes et responsables de la réussite des élèves. Elle veut

également être informée, par ses enseignantes, du moment de l'implantation, car elle se questionne à ce sujet. Bref, comme à l'habitude, elle veut s'impliquer et assurer un soutien.

#### *3.1.4.4 Intérêt des enseignantes à l'égard de ESPAR et de l'apprentissage coopératif.*

L'intérêt d'une des enseignantes à l'égard du programme se situe autour de 8,5 ou 9/10, même si elle ne se sent pas familière avec ESPAR et que la planification demandée est considérable. Ses propos éclaircissent cette idée :

C'est plus contraignant par exemple parce que les autres choses que je fais depuis dix ans, je les sais au bout des doigts mes affaires *pis* j'ai beaucoup moins besoin de matériel, de contacts....Ça va être beaucoup plus exigeant, ...je suis pas certaine que ça va être aussi efficace.

Le fait que l'enseignante ne veuille pas se mettre de contrainte en ce qui concerne le nombre de périodes allouées, qu'elle soit très soucieuse de l'implantation du programme en deuxième secondaire et qu'elle ait pris l'initiative d'essayer ESPAR l'année dernière, démontre tout de même un intérêt tangible de sa part. Toutefois, l'enseignante fut surprise par les chiffres associés au nombre de grossesses dans le milieu et elle a manifesté des inquiétudes par rapport à la dispensation du matériel lors de l'entrevue: « Je peux pas faire autrement que de constater qu'ils n'apprennent pas... il faut que je leur donne continuellement de l'attention, c'est continuellement sur d'autres choses que sur le contenu. »

Quant à l'apprentissage coopératif, approche qu'elle utilise déjà en classe, cette enseignante ne la distingue pas du travail d'équipe dans le cadre de ESPAR. Également, être la seule à pratiquer cette méthode n'est pas facilitant, car les élèves ne peuvent s'exercer et maîtriser totalement l'approche : « Ce qui est *plate*, c'est qu'ils le font ici mais ils le font pas ailleurs.... »



Le degré d'intérêt de l'autre enseignante envers ESPAR est de 7/10 étant donné que les notions n'ont pas été appliquées jusqu'à maintenant et qu'elles représentent de l'inconnu, de la théorie. Toutefois, elle est plutôt confiante de la réceptivité des élèves: « Il y en a qui vont trouver ça niais. La majorité vont embarquer, je suis convaincue. » L'intérêt porté à l'approche coopérative (8/10) est pour sa part favorisé par le fait d'avoir accès à du matériel déjà préparé par les promotrices. Par contre, l'essai mitigé de cette stratégie pédagogique, dans le cadre d'autres projets, conforte l'enseignante dans son idée que les jeunes n'ont pas l'expérience d'une telle approche.

#### *3.1.4.6 Conscientisation du personnel.*

Les deux enseignantes interrogées mentionnent certains gestes qui démontrent que la direction et le corps enseignant sont conscientisés à l'égard de ESPAR. D'abord, une des enseignantes affirme que la direction a acquiescé aux demandes de perfectionnement et elle s'est impliquée dans la présentation du projet devant le CÉ. Quant à l'autre enseignante, elle a déclaré en entrevue que la direction a encouragé l'implantation de ESPAR en rendant disponible une copie du manuel pédagogique à la bibliothèque, en proposant de faire les photocopies nécessaires à la dispensation des périodes de cours, en discutant avec l'enseignante de sujets liés à la sexualité et, enfin, en démontrant un intérêt marqué pour le programme.

Pour ce qui est des collègues de travail, une des enseignantes mentionne que certains étaient enthousiastes, ouverts et sensibilisés, puisqu'ils voulaient intégrer ESPAR à leurs cours. Quant à l'autre enseignante, elle affirme que le personnel de l'école connaissait les raisons pour lesquelles les enseignants attirés à ESPAR assistaient à des formations et il manifestait de l'ouverture et de l'intérêt à l'égard du programme, ce qui a été facilitant. À ce propos, une

personne-ressource s'est même proposée de dispenser des notions à une moitié du groupe pour alléger la tâche de cette enseignante et susciter des échanges approfondis entre les élèves.

En résumé, cette partie a permis de dégager différentes informations du discours des directions et des enseignants avant l'implantation de ESPAR. Ainsi, le climat de l'école, la cohésion entre les enseignants, le style de gestion de la direction, son attitude face aux innovations, sa valorisation du programme ESPAR, les procédures disciplinaires présentes dans l'école, l'intérêt ou les inquiétudes à l'égard de ESPAR et des approches pédagogiques ainsi que la conscientisation du personnel de l'école envers ESPAR ont été abordés spécifiquement. La partie suivante présente le discours tenu par les enseignants après l'implantation de ESPAR.

### *3.2 Résultats des entrevues post-tests auprès des enseignants*

Dans cette section, les principales réponses des enseignants aux entrevues post-tests sont résumées afin de vérifier les caractéristiques qui ont influencé l'implantation du programme ESPAR dans les différentes écoles.

#### *3.2.1 Portrait dressé par une enseignante de l'école Trois-en-une*

##### *3.2.1.1 Intérêt à l'égard de ESPAR et des méthodes pédagogiques.*

L'intérêt de cette enseignante à l'endroit de ESPAR après sa dispensation se situe autour de 8,5/10, car elle était soucieuse de découvrir des moyens de motiver ses élèves et elle a pensé promouvoir le programme pour l'année suivante. Bien que la dispensation du programme eut été parsemée de hauts et de bas, certaines conditions ont influencé positivement son appréciation: « Le refaire c'est certain que ça me prendrait le matériel de la même façon.»

Pour ce qui est de sa satisfaction à l'égard de l'*empowering education* (8/10), elle a l'impression que cette méthode a permis aux jeunes de se responsabiliser. Par contre, l'enseignante aurait apprécié obtenir davantage de soutien de la part des promotrices lors de l'implantation de cette approche. Son enthousiasme envers l'apprentissage coopératif (6/10) est toutefois moindre. En effet, sa difficulté à diviser le travail selon les forces et faiblesses des élèves, la présence de conflits entre ces derniers et le manque de formation concrète sur le sujet ont affecté la dispensation et, du même coup, la qualité du travail des jeunes.

### 3.2.1.2 Accès à des ressources humaines.

L'enseignante a eu recours au soutien d'acteurs de l'école afin d'atteindre ses objectifs pédagogiques. D'abord, lorsqu'elle a sollicité la collaboration de ses collègues afin de réserver un après-midi aux projets-classe, ils ont accepté et participé avec intérêt. La direction, en plus d'agréer à cette demande, a aussi fait montre de soutien: « La directrice [adjointe] est venue observer dans un cours justement parce qu'elle voulait savoir c'était quoi le programme ESPAR.... et juste ça ça a été extrêmement facilitant. » L'enseignante a pu également se fier à une personne-ressource de l'école pour inviter des intervenants de l'extérieur, à un enseignant de biologie afin d'avoir accès à des outils pédagogiques et aux élèves de Pré-formation au travail pour préparer le matériel d'un cours. L'aide de ces élèves semble avoir été un apport important d'après ses propos: « Ça je trouvais ça long découper tous les petits cartons ...assez qu'un moment donné j'ai dit là, toute seule, je n'y arriverai jamais. » L'enseignante souhaite, à l'avenir, qu'un éducateur assiste aux périodes allouées aux travaux d'équipe afin de la supporter ou qu'une personne fasse des témoignages sur certains sujets pour enrichir son enseignement.

### 3.2.1.3 Appropriation et actions entreprises pour atteindre les objectifs de ESPAR.

Lors de la dispensation du programme, l'enseignante a entrepris plusieurs adaptations: (a) elle a alloué plus de périodes, (b) elle a évalué certains textes pour motiver ses élèves et (c) elle a mis à leur disposition des documents sur la sexualité afin qu'ils enrichissent leurs travaux et qu'ils entament une réflexion durant les minutes de lecture. Pour éviter l'indiscipline des élèves lors des activités, l'enseignante les faisait parfois s'asseoir afin qu'ils participent à l'aide de cartons de couleur et, d'autres fois, elle prenait l'initiative de piger leurs noms pour former des équipes de 2 ou 3 personnes, puisque «... en équipe de quatre ils étaient vraiment désorganisés. »

Lorsque le discours des jeunes était vulgaire, l'enseignante le recadrait en exagérant leurs paroles. L'enseignante a aussi toujours préparé son matériel avant les cours, puisque le passage de l'enseignement magistral aux nouvelles approches semble difficile à gérer: « Mais c'est plutôt l'après ESPAR qui a été plus difficile, de dire on retourne faire de l'enseignement... plus théorique. Ça c'était impossible.»

L'appropriation de cette enseignante se reflète également à travers des actions précises qu'elle a entreprises afin de favoriser le pouvoir d'agir des élèves, c'est-à-dire l'esprit critique, l'entraide et la participation. D'abord, elle a insisté sur le fait d'utiliser des termes justes, elle a respecté le choix des pratiques sexuelles de chacun et, finalement, elle a renforcé positivement et a responsabilisé les jeunes face à leur apprentissage. L'enseignante affirme avoir aussi opté pour l'absence d'intervention à certains moments afin de susciter des prises de conscience: « Il y a eu des échanges gars-filles qui étaient assez *rough* des fois mais que je n'ai pas arrêtés volontairement parce qu'ils permettaient aux jeunes garçons de faire des prises de conscience. »

Pour ce qui est de susciter plus spécifiquement le dialogue, les questions ouvertes ont stimulé les échanges chez une partie des jeunes, les autres étant trop réservés. Enfin, favoriser l'entraide fut

plus difficile, car l'intolérance aux autres, retrouvée chez certains élèves, figurait comme un obstacle. À ce sujet, il est important de noter que la dynamique des groupes, notamment l'indiscipline des élèves, semble avoir eu des répercussions sur l'implantation optimale de ESPAR dans les classes de cette enseignante, comme pour celles d'autres collègues.

Pour ce qui est de l'atteinte des objectifs pédagogiques de ESPAR, telle qu'évaluée dans cette étude, les sections Entraide et participation et Effet sur l'esprit critique résument les principaux constats pour chacun des enseignants interrogés.

#### *3.2.1.4 Entraide et participation.*

L'enseignante semble mitigée lorsqu'elle évalue le développement de l'entraide chez les jeunes: « Il y a eu une certaine évolution, par contre si on regarde au bout du compte ça donnait pas mal la même chose. » Toutefois, il semble que les exercices sur la contraception aient suscité de l'entraide, puisque certains élèves ont distribué des condoms à leurs compagnons. D'autres jeunes, qui entretenaient une relation conflictuelle entre eux en début de programme, ont vraisemblablement aussi développé une complicité. Malgré ces manifestations, l'enseignante fait part d'une absence de cohésion dans le groupe et de la présence d'insultes fréquentes entre les élèves. Tout comme l'entraide, elle ne semble pas convaincue de l'augmentation de la participation, bien qu'elle ait l'impression que des réflexions approfondies ont émergé et que les projets-classe ont mobilisé la majorité des jeunes. Elle déclare : « Je pense que tout le monde qui les ont vus travailler là-dessus sont restés assez surpris de voir nos secondaires 1 travailler de cette façon-là. » Enfin, l'enseignante mentionne que les thèmes consacrés à la double-protection, à l'image corporelle et au développement pubertaire ont suscité la participation de plusieurs.

### 3.2.1.5 Effet sur l'esprit critique.

L'effet de certains thèmes ou activités a été notable chez les élèves selon le discours de l'enseignante. Pour ce qui est de la conscience critique à l'égard des stéréotypes sexuels, celle-ci s'est raffinée à l'aide des échanges gars-filles, qui furent mouvementés. Les jeunes se sont aussi questionnés sur les rites d'initiation sexuelle dans d'autres cultures ainsi que sur les motivations des gens qui se prostituent. Quant au thème de l'abus sexuel, malgré la présence de problèmes de comportement lors des rencontres, plusieurs élèves ont démontré une conscientisation en choisissant ce sujet lors de la réalisation des projets-classe. À ce propos, l'enseignante déclare : « Je trouve ça le *fun* déjà qu'en secondaire 1 ils puissent commencer à se prendre en main puis se responsabiliser en rapport à leur apprentissage. » En ce qui concerne l'orientation sexuelle, bien que l'enseignante ait observé une certaine ouverture chez les jeunes, les changements ne se sont pas maintenus dans le temps. Certains autres thèmes ne font donc pas l'unanimité quant à leur ascendance sur les élèves. Il semble que ce soit le cas des activités portant sur l'image corporelle, qui ont renforcé les idéaux de beauté chez les jeunes. En ce qui a trait à l'éveil amoureux et sexuel, les élèves ont eu de la difficulté à comprendre la différence entre les deux concepts. L'affirmation sexuelle a également posé des problèmes quant à leur compréhension et l'enseignante explique le désintérêt des jeunes à l'égard de ce sujet par ceci : « Leur intérêt était plus grand je crois au début et vers le milieu, comme les activités ils ne voyaient pas nécessairement de lien puis tout ça, l'intérêt diminuait et l'intérêt est revenu vers la fin. » De manière générale, l'enseignante est satisfaite de l'évolution des élèves, même si elle se questionne sur l'aspect momentané des changements : « Il y a vraiment eu un changement, une prise de conscience. Par contre, est-ce que la prise de conscience s'est appliquée par la suite.... »

Il est important de noter que l'appréciation du changement de l'attitude des élèves par rapport aux sujets abordés dans ESPAR est résumée au Tableau 2 pour l'ensemble des enseignants. Ce tableau présente également une moyenne de l'appréciation des thèmes pour chacun des enseignants, l'évaluation de l'atteinte des objectifs pédagogiques par rapport aux différentes composantes du pouvoir d'agir et, enfin, une appréciation globale des répercussions du programme ESPAR selon les perceptions des enseignants.

---

Insérer Tableau 2 ici

---

### *3.2.2 Portrait dressé par une deuxième enseignante de l'école Trois-en-une*

#### *3.2.2.1 Intérêt à l'égard de ESPAR et des méthodes pédagogiques.*

Pour ce qui est de la deuxième enseignante de l'école *Trois-en-une*, son appréciation du programme est maximale (10/10) malgré, qu'au départ, elle se sentait submergée par l'ampleur de la tâche. Sa satisfaction s'est traduite par une absence de contrainte de temps lors de la dispensation, par l'affichage des productions des élèves dans la cafétéria et par son désir de rencontrer la personne qui dispensera le programme pour les années à venir. Tout porte à croire que son intérêt pour le programme a été un peu influencé par le soutien accordé par la conseillère pédagogique lors de l'implantation ainsi que par sa conscientisation à l'égard de la problématique du milieu. À ce sujet, l'enseignante mentionne :

Je pense... par rapport aux statistiques aussi, le milieu Centre-Ville, ...que la clientèle des jeunes sont beaucoup plus à risque. Donc, je trouvais ça important pour les jeunes de notre secteur.... Et par l'entremise du programme, ça aide beaucoup, ça va les aider.

Bien qu'elle ait apprécié ESPAR, cette enseignante déclare dans l'entrevue que ce programme pourrait être bonifié par des conférenciers ou par un travail intégrateur en fin d'année: «... je pense qu'il y a beaucoup plus à faire et à ajouter dans ce programme-là. »

Pour ce qui est de l'*empowering education*, l'enseignante est intéressée par cette approche, puisqu'elle obtient des résultats tangibles avec ses élèves. À ce propos, elle affirme: « C'est pas toujours nécessairement facile, mais c'est très important que les jeunes disent ce qu'ils ont à dire... Il y a quand même des jeunes qui sont très bien sensibilisés. »

En ce qui concerne l'apprentissage coopératif, l'enseignante a un intérêt marqué pour cette approche malgré les nombreux rappels à l'ordre, la transgression de règles claires et les débordements de sujet par certaines équipes. Avant ESPAR, la personne interrogée, tout comme les gens de son secteur d'enseignement, utilisaient déjà cette méthode pédagogique. Cette enseignante, qui a suivi plusieurs perfectionnements sur l'apprentissage coopératif, affirme que ce style d'enseignement permet aux élèves de regagner confiance en leurs moyens: « Moi je favorise le travail en coopération parce que les jeunes élèves, que ce soit un ou l'autre, s'il y en a un qui a de la difficulté à comprendre... ils s'entraident et ça donne de bons résultats. »

### 3.2.2.2 *Climat de l'école après l'implantation et accès à des ressources humaines.*

L'enseignante a des réserves à discuter du climat de l'école, mentionnant tout de même que l'atmosphère de son secteur s'est améliorée. En ce qui concerne l'apport de personnes-ressources provenant de l'extérieur de l'école, l'enseignante fait plusieurs constats. D'abord, elle mentionne avoir apprécié le maillage avec les intervenants de la communauté lors de la formation, de même que la préparation du matériel par les promotrices du programme. Elle insiste également pour que, dans les années à venir, la personne responsable de ESPAR fasse appel à de nombreux



invités pour enrichir le programme. Faute de budget et de temps, l'enseignante n'a toutefois pas sollicité d'aide provenant de personnes-ressources ou de l'équipe de recherche, cela n'excluant pas le fait qu'elle aurait tout de même aimé un soutien en début d'implantation. L'enseignante dit : « Je pense que ça va être important d'avoir un suivi, que les personnes-ressources, les responsables du programme, aient un suivi avec les gens... »

Si l'enseignante a eu peu recours à de l'aide provenant de l'extérieur de l'école, il semble que le soutien de ses collègues a été très opportun. En effet, l'infirmière a présenté des thèmes plus difficiles à aborder en classe, telles la double-protection et l'homosexualité; l'enseignante a utilisé du matériel prêté par la bibliothécaire; et elle a échangé sur ESPAR avec les gens de son secteur. Pour ce qui est de la direction, elle a manifesté une ouverture, une sensibilité aux problèmes du milieu et une conscience du contenu de ESPAR, malgré qu'elle n'ait pas questionné l'enseignante durant l'implantation: « Non, ils ne questionnaient pas. Ils ne se sont pas informés par rapport aux différentes rencontres..... Mais c'est correct comme ça aussi. »

### *3.2.2.3 Appropriation et actions entreprises pour atteindre les objectifs de ESPAR.*

L'enseignante a entrepris plusieurs actions afin de faciliter la dispensation du programme, telles que le regroupement du matériel du cours dans un cartable par souci d'organisation et l'octroi de plus de périodes pour ESPAR: «... il n'y avait aucune restriction par rapport aux places dans l'horaire.... C'était moi qui le déterminais.... » Ensuite, étant donné que le groupe était restreint et que plusieurs élèves avaient des difficultés de lecture, l'enseignante lisait les fiches et faisait les activités en grand groupe. Elle a aussi remplacé les projets-classe par des recherches via Internet. En début de programme, devant le négativisme des élèves, leur placotage ainsi que l'intransigeance d'une mère à l'égard du programme ESPAR, l'enseignante a

démystifié le programme en proposant aux jeunes d'identifier les lettres ESPAR et de faire des montages. En somme, l'enseignante affirme avoir trouvé la préparation très exigeante, d'autant plus qu'elle avait parfois l'impression de prendre du retard sur ses collègues lorsqu'elle assistait à des journées de préparation ou de formation: « C'est certain que quand on arrive dans un nouveau programme, il y a quand même un certain degré d'insécurité... faut s'approprier le matériel. C'est ce que je faisais avant chaque rencontre.... » Toutefois, l'enseignante est satisfaite de son implication et des résultats positifs obtenus auprès des élèves en difficultés.

Pour ce qui est des stratégies mises de l'avant pour favoriser plus spécifiquement l'entraide, cette enseignante a misé sur la notion de respect tout au long du programme par le biais des règles de vie. Les interventions immédiates de l'enseignante ont également permis aux jeunes rejetés de s'intégrer au groupe, sans que la situation ne perdure. Quant à la participation, l'enseignante a mis l'accent sur la qualité des échanges et de l'écoute sans toujours prendre en compte les contraintes de temps: « ... ça pouvait déborder un petit peu mais je les laissais aller... et on revenait.... » L'enseignante interpellait aussi les élèves et les encourageait à s'exprimer tout en créant une ambiance propice aux interactions: « J leur ai dit : « ... c'est pas pour vous faire peur, c'est pour une prise de conscience et c'est pour prévenir... », donc ça a quand même placé les élèves dans une situation plus sécuritaire.... »

#### *3.2.2.4 Entraide et participation.*

Le programme a eu des effets positifs sur les jeunes, notamment en ce qui a trait à l'entraide, car l'appartenance, le respect ainsi que l'intégration d'élèves rejetés étaient meilleurs à la fin de ESPAR: « ...le climat dans la classe s'est amélioré, les jeunes se tiennent beaucoup plus, c'est

plus agréable maintenant...il y a eu de beaux progrès. » Quant à la participation en générale, une nette amélioration s'est amorcée, car la majorité des élèves a été en mesure de s'affirmer.

#### *3.2.2.5 Effet sur l'esprit critique.*

Pour ce qui est du développement de l'esprit critique à partir des thèmes abordés dans ESPAR, les élèves ont accusé une certaine progression, notamment en ce qui concerne leur prise de conscience quant à leurs attitudes et affects envers la sexualité. En ce qui a trait à l'homosexualité, une certaine ouverture d'esprit s'est amorcée, malgré le fait que des jeunes fassent encore usage d'expressions homophobes. Quant au thème de la double-protection, les élèves sont sensibilisés et ils ont même demandé des condoms à l'enseignante. En général, elle croit que ESPAR est intégré chez les élèves: « ... ils apportaient de très bonnes idées, par rapport à certaines rencontres... il y avait des élèves qui étaient portés à faire des confidences. Et les élèves étaient très attentifs à ça. » Par contre, les réflexions approfondies ainsi que le partage d'expériences personnelles sont, selon l'enseignante, le résultat d'une addition de facteurs (e.g., règles de la classe, suivi serré des élèves) et pas seulement le fruit de ESPAR. Enfin, certaines activités n'ont pas fait autant cheminer les jeunes. À titre d'exemple, lors des activités sur l'image corporelle, les sportifs ont demeuré enracinés dans leur idéal féminin tandis que lors des échanges gars-filles, les élèves ont parfois démontré de la difficulté à faire preuve de respect.

### *3.2.3 Portrait dressé par l'enseignant de l'école La polyvalente*

#### *3.2.3.1 Intérêt à l'égard de ESPAR et des méthodes pédagogiques.*

D'après les commentaires de l'enseignant de l'école *La polyvalente*, son appréciation de ESPAR est notable, puisqu'il s'inquiète de la pérennité du programme. Toutefois, cela ne

l'empêche pas d'anticiper des changements dans sa manière de le dispenser pour l'avenir. Sa satisfaction pour l'enseignement coopératif (8/10) et l'*empowering education* (10/10) est aussi marquée, car il souhaite que ces approches soient adoptées par tous et dans toutes les matières scolaires : « Si nos programmes ... étaient formés de cette façon là, ce serait merveilleux. »

### 3.2.3.2 Climat de l'école après l'implantation et accès à des ressources humaines.

De manière générale, la personne interrogée n'a pas perçu de changement en ce qui a trait au climat de l'école. Par contre, l'éventuelle implantation de la réforme en éducation et les boycotts syndicaux ont eu une incidence sur la réalisation immédiate de projets, puisque l'enseignant déclare : « Il y a beaucoup d'expériences que j'aurais aimé faire mais que je n'ai pas mis de l'avant parce que ça aurait demandé l'apport de collègues... » L'individualisme prédominant au sein du corps enseignant a également semblé être une entrave à la réalisation de projets :

Il faut que les mentalités changent aussi, parce que j'ai l'impression que pour bon nombre de collègues, on n'est pas prêt à s'investir... le passage d'un monde scolaire où on va penser en termes de *team* plutôt que...je compartimente ma classe et...je suis le seul maître à bord...C'est une mentalité qui est à briser et il y a beaucoup de réticences....c'est certain que faire appel à des collègues, ça...demande d'ajuster....

Ce constat se retrouve également chez les élèves, qui n'ont pas de sentiment d'appartenance par rapport aux valeurs collectives de l'école selon l'enseignant :

J'ai plus l'impression que pour plusieurs élèves, le discours qu'ils ont c'est, de dire « C'est vos valeurs à vous autres! C'est pas nous autres qui les ont choisies ces valeurs-là... on voudrait imposer sa valeur personnelle comme élève... on a de la difficulté pour certains à s'ouvrir à une idée différente....

Par rapport à l'aide de personnes-ressources pour dispenser ESPAR, l'enseignant est satisfait de l'encadrement, sans toutefois ressentir le besoin de solliciter des intervenants extérieurs durant le programme: « C'est certain que l'an prochain selon les thèmes, on pourrait prévoir d'ajouter des invités, mais j'ai l'impression que ça va peut-être alourdir la démarche. » Cette constatation ne semble toutefois pas s'appliquer au soutien provenant de l'intérieur de l'école, puisque, en ce qui concerne le matériel, l'appui sans équivoque du magasinier et de la direction fut facilitant. La visite de l'infirmière pour répondre aux questions des élèves et le partage de ses commentaires à l'égard de ESPAR ont également été bénéfiques. Par contre, l'enseignant confie que le personnel de soutien et la direction devraient organiser des activités qui facilitent l'adaptation des élèves au programme et le dépistage de jeunes ayant des problèmes afin que la tâche soit moins lourde pour la personne attirée à ESPAR. Ensuite, les autres enseignants ont en général démontré peu d'intérêt à l'égard de cette innovation, à l'exception de certains qui ont manifesté la volonté d'emprunter du matériel du programme. Enfin, l'enseignant justifie l'absence de recours à ses collègues de la sorte: « C'est certain que dans, un premier jet, je dirais d'implantation, on ne fait pas appel à beaucoup de ressources nécessaires. »

### *3.2.3.3 Appropriation et actions entreprises pour atteindre les objectifs de ESPAR.*

Quelques ajustements ont facilité la pédagogie, telle la latitude quant au temps alloué à ESPAR. L'enseignant a également créé des acétates afin: (a) d'éviter la répétition des questions liées aux thèmes; (b) de revenir sur des notions; (c) de conclure sur les thèmes; et (d) d'identifier des éléments objectifs d'évaluation. En ce sens, il dit : « Il y a beaucoup de subjectivité qui est véhiculée entre les élèves, donc pour arriver à évaluer une subjectivité, je me sentais un peu mal à l'aise. » Quant aux méthodes employées afin de favoriser l'émergence de l'entraide,

l'enseignant a dû parfois appliquer beaucoup de discipline quand les élèves parlaient en même temps, contraindre certains individus à se placer en équipe lorsqu'il y avait des gens rejetés et former des groupes de deux personnes, non de quatre. En outre, l'enseignant a eu recours à des techniques pour faciliter le dialogue et la participation lorsque les élèves avaient des réflexions superficielles, n'échangeaient pas durant les travaux ou oubliaient les termes du contrat, les règles: « Les moyens que j'ai utilisés c'est souvent la présentation de travaux d'équipe... au lieu de passer simplement à un échange par un porte-parole, l'équipe devait venir présenter leur réflexion. » Étant donné que les jeunes n'étaient pas habitués au travail d'équipe au départ, l'enseignant a parfois restreint le nombre de situations pour que les élèves les traitent d'abord en équipe de trois, pour ensuite les approfondir en grand groupe. De manière générale, l'enseignant a tablé sur l'autonomie des jeunes au détriment du conformisme et a tenté le plus possible de livrer des commentaires objectifs et ouverts sur le monde.

Afin de réduire la gêne des élèves et l'émergence de conflits entre eux durant le programme, l'enseignant suggère d'insister davantage, en début d'année, sur l'établissement d'un contrat collectif clair en plus d'instaurer des séances préparatoires informant les élèves des enjeux liés à la coopération. Cet enseignant propose également pour l'avenir de (a) commencer la dispensation de ESPAR plus tôt dans l'année pour faciliter l'enseignement, (b) réserver un local au programme afin d'éviter d'installer le matériel à chaque période et (c) augmenter le support vidéo. De plus, l'enseignant espère que le matériel sera préparé de la même manière l'année prochaine en disant: « Si on était laissé à nous-mêmes, on n'aurait pas pu développer autant. » Enfin, malgré tous ces changements et ces suggestions, l'enseignant ne croit pas que des ajustements universels devraient être apportés au programme en mentionnant: « L'enseignant doit adapter... à la composition de son groupe. »

#### 3.2.3.4 *Entraide et participation.*

Le constat de l'enseignant, quant à l'augmentation de l'entraide chez les jeunes, varie selon la dynamique de ses groupes. En effet, dans un groupe, un phénomène de fermeture aux autres fut de plus en plus accentué: « C'est un groupe où on avait de la difficulté pour bon nombre à être assez mature pour avoir une réflexion collective. Il y a des élèves qui sont plus individualistes. » Dans l'autre groupe, les échanges collectifs étaient présents et, lors des travaux, des élèves s'entraidaient, même si certains sont demeurés un peu en retrait. L'enseignant semble aussi mitigé quant à l'augmentation du taux de participation au fil des rencontres. Selon les groupes et les élèves, le niveau de participation a parfois régressé: « C'est drôle j'ai remarqué comme un espèce de déclin en termes d'échanges...on était saturé. » Toutefois, quelques thèmes ont favorisé l'échange d'expériences personnelles et même des discussions avec des élèves à la fin du cours. La rencontre avec l'infirmière, aussi bien que les travaux d'équipe, ont permis des discussions approfondies :

Rendus vers la fin du projet, les élèves étaient beaucoup plus portés à échanger librement...c'était plus naturel d'apporter une idée. Peu importe les réactions que les autres pouvaient avoir, on avait comme acquis la capacité de... renvoyer la personne non réceptive à elle-même.

#### 3.2.3.5 *Effet sur l'esprit critique.*

Au début du programme, il semble que les élèves étaient réticents aux thèmes et qu'ils avaient peur des commentaires de leurs collègues. Au fur et à mesure de la progression de ESPAR, certains jeunes ont mûri et ont assimilé des valeurs humanistes et des connaissances, tout en faisant montre de réflexion et d'autodiscipline. Plus concrètement, les jeunes étaient très

respectueux et ouverts face à l'homosexualité, malgré la présence d'une dichotomie entre leur discours et leurs gestes quotidiens. Pour ce qui est du développement pubertaire, les élèves faisaient part de leurs réflexions et de leurs questionnements. Quant aux activités réservées à l'éveil amoureux, les jeunes parlaient d'expériences personnelles. En ce qui concerne la protection contre les maladies transmises sexuellement (MTS), les élèves sont désormais conscientisés et qu'ils connaissent les endroits où se procurer des condoms: « Certains questionnaient : Pourquoi il n'y a pas de distributrices dans les salles de toilette? »

Quelques notions ont, quant à elles, moins certainement favorisé l'esprit critique des jeunes. D'abord, les élèves avaient de la difficulté à appliquer le concept abstrait de l'affirmation de soi. Quant à l'image corporelle et à l'abus sexuel, les jeunes avaient des réflexions superficielles selon cet enseignant: « ...souvent l'esprit critique était réduit à une...perception subjective... » Ensuite, le manque d'intégration dans le discours des élèves laisse croire aussi qu'ils n'ont pas acquis une conscience critique des stéréotypes sexuels: « ...le discours, les idées, la connaissance, on les a, mais au niveau de l'intégration, je pense qu'il faut leur donner quelques années... » Globalement, le manque de maturité, constaté par l'enseignant et l'infirmière, a parfois entravé la capacité des élèves à entreprendre des introspections.

### *3.2.4 Portrait dressé par un enseignant de l'école L'escale*

#### *3.2.4.1 Intérêt à l'égard de ESPAR et des méthodes pédagogiques.*

L'enseignant de l'école *L'escale* a de la difficulté à mesurer son intérêt envers ESPAR étant donné que ce programme est trop récent et qu'il n'était pas tout à fait à l'aise de le dispenser. Il dit à ce sujet: « C'est trop nouveau. C'est difficile parce que j'ai marché trois ans...avec une méthode, et je suis encore porté à essayer de voir le meilleur des deux. » Il souhaite tout de



même que ESPAR se poursuive sur plusieurs années en l'intégrant à d'autres matières: « Là c'est une belle initiative tout ça, mais qu'en restera-t-il au bout de trois ans? J'ai des grosses réserves.... » Le fait que cet enseignant ait utilisé des cours de ESPAR avec ses groupes de deuxième secondaire est par contre une preuve de son appréciation certaine.

Quant à l'*empowering education*, son intérêt n'est pas maximal (8,5/10), car les élèves de deuxième secondaire sont davantage réceptifs et disciplinés que ceux de première. Pour ce qui est de l'apprentissage coopératif, l'appréciation de l'enseignant a diminué aux alentours de 5 à 7/10 pour les mêmes raisons que pour l'*empowering education* et parce qu'il a l'impression d'aller à contre-courant des pratiques habituelles de l'école. En effet, les élèves sont peu expérimentés par rapport à la coopération, les enseignants du secondaire sont très individualistes et la disposition du local et les mouvements de classe occasionnent des pertes de temps. Les propos suivants illustrent la pensée de l'enseignant: « La philosophie est bonne, mais la contrainte technique, la grille-matière, l'horaire de neuf jours, c'est carrément incompatible avec ça! » En ce qui concerne les élèves, le fait de composer avec les différences de chacun est difficile, car certains préfèrent que ce soit le silence quand ils s'expriment et d'autres non. De plus, lorsqu'il y a des élèves rejetés par leurs pairs, cette approche est difficilement applicable : « Ce qui était difficile... c'est les élèves qui sont rejetés, tu ne peux pas les imposer dans une équipe. On l'a essayé mais ça ne fonctionne pas. » En résumé, l'enseignant est ouvert à cette approche, mais ses commentaires font état de certaines limites causées par la rupture avec l'enseignement traditionnel: « Ce que je trouvais difficile, c'est d'être le seul cours où on vivait quelque chose comme ça. Si c'était plus réparti ou distribué dans d'autres cours, ça aiderait sûrement. Puis j'irais plus vite.... »

### 3.2.4.2 Climat de l'école après l'implantation et accès à des ressources humaines.

Durant l'année d'implantation du programme ESPAR, le climat de l'école s'est un peu assaini suite à l'annonce du départ de la direction. En ce qui concerne les tensions syndicales, les provocations entre les enseignants se sont apaisées, laissant place au respect de l'opinion de chacun et à la liberté d'accomplir les tâches à la manière de chacun. Ainsi, malgré les boycotts, les enseignants organisaient des activités parascolaires.

Dans un autre ordre d'idée, l'enseignant a eu recours à des personnes de l'extérieur de l'école pour présenter des notions parfois plus délicates: « Un point que j'appréciais, il y avait les personnes-ressources pour... les thèmes plus *touchés*, comme l'abus sexuel... » Ensuite, l'enseignant a apprécié l'apport de l'équipe de recherche, comme lorsqu'une promotrice a référé des élèves à des personnes-ressources dans le cadre de leur projet-classe. Toutefois, il aurait apprécié bénéficier de plus de suivis. Enfin, le désir de s'approprier le nouveau matériel n'a pas motivé l'enseignant à inviter des conférenciers, élément qu'il projette d'explorer davantage lors de la deuxième année de dispensation du programme ESPAR.

Pour ce qui est du soutien provenant des gens à l'intérieur de l'établissement scolaire, la direction s'informait parfois de la progression du programme et l'enseignant échangeait avec l'autre personne responsable de ESPAR lorsqu'il y avait du matériel à préparer pour les cours. Sinon, les réactions des gens étaient conformes au milieu, c'est-à-dire individualistes. Il dit à ce sujet: « Ça dépend qui, il y en a eu quelques, pas énorme, pas, si tu n'en parlais pas, je ne t'en parlerais pas, mais comme tu en parles, oui, il y en a eu quelques-uns qui s'informaient un peu. J'ai même eu un *prof* qui m'a demandé s'il pouvait pas m'emprunter du matériel... »

### 3.2.4.3 Appropriation et actions entreprises pour atteindre les objectifs de ESPAR.

Dans son appropriation du programme, l'enseignant a eu tendance à concilier les aspects positifs de ESPAR et ceux de l'ancien programme de FPS. Règle générale, l'enseignant a tout de même respecté la séquence des activités et le contenu proposé, sauf lors d'essais exécutés dans les classes non évaluées. Parmi les ajustements, l'enseignant a synthétisé l'essentiel des étapes des projets dans un document pour les élèves et il a opté pour des équipes formées naturellement et composées de deux à cinq personnes, selon la complexité du projet. De plus, étant donné que mettre des affiches aux murs ne se prêtait pas à sa réalité, il s'est servi des tableaux de la classe.

En ce qui a trait à la gestion du temps, l'enseignant ne s'est pas imposé de contraintes, même si son appropriation des notions lui a permis de respecter davantage les délais vers la fin. Lors de l'entrevue, il déclare: « On ne fait pas ce qu'on veut ici, on fait ce qu'on peut! Du moment qu'on accepte ça, on diminue notre enseignement. J'aime mieux en voir moins... et le voir mieux, que de voir tout, mais tout bâcler. » Par contre, le fait que l'enseignant ait parfois négligé les retours collectifs à la fin des périodes et qu'il n'ait pas toujours eu le temps de préparer le matériel avant le cours a constitué en quelque sorte une limite à la dispensation optimale des notions.

Quant à la logistique, l'enseignant a été confus étant donné que le matériel était préparé en début de programme, mais pas à la fin. De plus, il aurait espéré que les élèves aient des cahiers qui rassemblent et conservent tous les exercices. Enfin, l'enseignant appréhendait la réalisation des projets, qui ne furent pourtant pas si pénibles à exécuter, ainsi que les réactions des parents. Il mentionne à ce propos: « Des fois tu entends des énormités.... Le danger là-dedans, c'est que ça se ramasse dans les familles le soir autour de la table familiale. »

Pour ce qui est des stratégies définies par l'enseignant afin de favoriser le pouvoir d'agir (i.e., l'esprit critique, l'entraide et la participation), il a tenté de s'effacer le plus possible et d'« être

moins une relation d'autorité qu'auparavant », même si cela a ralenti un peu le rythme du cours et a constitué une voie plus difficile. L'enseignant a également montré aux élèves que la réalité peut être autrement, sans fatalité, et qu'il est important de faire montre d'ouverture aux propos des autres en agissant de la sorte: « Bien la faire exprimer la critique, mais pas critiquer les critiques, simplement la baliser ou l'organiser pour que ce soit quand même respectueux. » Toutefois, l'enseignant dit ne pas avoir insisté sur l'entraide en classe.

#### *3.2.4.4 Entraide et participation.*

Malgré le fait que l'enseignant ait de la difficulté à juger de l'augmentation de l'entraide dans ses groupes, il croit que la collaboration entre les élèves s'est développée grâce à la formation d'équipes, sans toutefois en être certain: « Je ne sais pas s'ils en auraient fait pareil ou moins ou plus, sans le programme. » En ce qui concerne la participation, l'enseignant est convaincu que ESPAR a plus d'effet sur cet élément que l'enseignement magistral.

#### *3.2.4.5 Effet sur l'esprit critique.*

Le portrait dressé par cet enseignant décrit des changements en ce qui a trait à l'esprit critique. En effet, les jeunes ont réajusté leurs critères de beauté, ils ont développé une conscience critique des stéréotypes sexuels et ils ont modifié leurs croyances et mythes en rapport avec la sexualité. Quant à la diversité culturelle, les jeunes ont appris à discuter de manière approfondie: « Plus ça allait, moins les gens sentaient qu'ils détenaient le monopole de la vérité. » Un thème marquant est celui des MTS. Toutefois, certains thèmes, dont l'homosexualité, demandaient une maturité plus élevée, apparemment moins présente chez ses élèves selon le discours de l'enseignant: « Bien l'homosexualité je trouvais que c'était pas mal mieux en secondaire 2, meilleure

réceptivité qu'en 1.... Puis les grosses problématiques, l'abus sexuel aussi....» Enfin, pour ce qui est de la prise de conscience des affects et des attitudes en matière de sexualité, l'enseignant croit avoir réuni les conditions pour la favoriser, bien que, lors de l'entrevue post-test, il n'a pas voulu se prononcer sur la progression des jeunes à ce sujet.

En général, l'enseignant a l'impression d'avoir favorisé le pouvoir d'agir, puisque les élèves ont fait une pétition afin de changer un règlement de l'école qui limitait leur liberté d'expression. Par contre, il ajoute que le développement du pouvoir d'agir est un long processus qui semble ne pas être à la portée de tous, étant donné le milieu: « Ça prend du temps à changer les idées, les mentalités puis tout ça.... Il y en a qui sont défaitistes en partant. Juste de leur dire que ça pourrait être autrement.... C'est déjà beaucoup pour eux. »

### 3.2.5 Portrait dressé par un deuxième enseignant de l'école *L'escale*

#### 3.2.5.1 Intérêt à l'égard de ESPAR et des méthodes pédagogiques.

Le deuxième enseignant de l'école *L'escale* a apprécié ESPAR (8/10), une manifestation de cela étant qu'il l'ait intégré à certaines classes de deuxième secondaire. De plus, l'enseignant est intéressé par l'*empowering education* (7,5/10), car il croit que ce style pédagogique représente l'avenir en terme d'approches utilisées en éducation. Toutefois, il a l'impression qu'il lui manque de l'expérience pour capter l'attention des jeunes et pour les relancer. À ce sujet, il aurait voulu avoir l'exemple d'une étude de cas afin de concrétiser davantage la méthode, ce qui est appuyé par ses propos: « Dans le fond, c'est un concept qui est un peu abstrait, *hein*, c'est dur d'appliquer des grosses affaires de même. J'en connaissais peu là-dessus. »

Quant à l'appréciation à l'égard de l'apprentissage coopératif, l'enseignant, aussi bien que les élèves, adhèrent à cette approche (9/10), surtout dans le contexte scolaire actuel. Cet enseignant

déclare: « Puis là, on est dans un tournant dans l'éducation avec la réforme qui s'en vient, ça va augmenter. C'est ça les élèves ils n'en ont pas vu beaucoup mais ils vont en voir plus. » Par contre, bien que ce style pédagogique semble moins exigeant à appliquer pour la personne interrogée, surtout avec l'apport de l'informatique, les élèves ne maîtrisent pas encore le travail d'équipe, puisqu'il affirme: « Ils sont intéressés de travailler en équipe, sauf que des fois ils ne travaillent pas assez, ils savent pas comment travailler .... »

### *3.2.5.2 Climat de l'école après l'implantation et accès à des ressources humaines.*

Le climat de cet établissement scolaire semble être demeuré stable, malgré certaines tensions entre les enseignants expérimentés et la direction. Pour sa part, l'enseignant dit avoir toujours bénéficié d'un appui de la direction. En ce qui concerne les relations entre collègues de travail, il y a une collaboration, malgré la présence de rivalités, puisque: « dans l'école,...on encourage les projets puis travailler en équipe. » Quant aux conflits syndicaux, l'ambiance s'est apaisée depuis le début d'année, ne laissant pas place au boycott des activités: « ...on peut pas se permettre de faire vraiment du boycott parce qu'ici ... si y'a rien dans l'école, une petite école qui n'a rien que les cours, ça paraît tout de suite. »

Pour ce qui est du soutien accordé par des personnes extérieures à l'école, l'enseignant a apprécié l'appui d'une promotrice durant un cours et lors de la présentation de ESPAR à ses collègues. Toutefois, une rencontre mi-programme aurait été bénéfique afin de recueillir des exemples et des conseils pratiques auprès des autres enseignants attirés à ESPAR. Finalement, l'enseignant a référé des jeunes à certains organismes externes pour les aider dans leurs travaux.

Du côté du personnel de l'école, l'infirmière a assisté à une période de cours afin d'aider quelques équipes dans la réalisation de leurs projets. L'enseignant dit ceci: « Il y a l'infirmière

qui est venue. On en discutait de temps en temps. Puis à part de ça, il n'y a pas grand monde. » Ainsi, la majorité du corps enseignant ne s'est pas informée, mis à part lorsque certains élèves ont sollicité leur opinion lors d'un travail. Enfin, la direction a souligné la présence du programme ESPAR dans l'école lors du gala de fin d'année en plus d'accorder du soutien à l'enseignant et aux élèves pendant l'implantation.

### *3.2.5.3 Appropriation et actions entreprises pour atteindre les objectifs de ESPAR.*

Afin de s'appropriier le matériel, l'enseignant déclare qu'une certaine préparation était de mise: « Il y a des rencontres qu'il fallait se préparer beaucoup... fait que des fois j'arrivais pas préparé, puis je remettais le cours au cours suivant... parce que je ne pouvais pas donner le maximum aux élèves. » Étant donné que l'enseignant jouissait d'une latitude quant à l'horaire, il a accordé plus de périodes que prévues à ESPAR, bien que les retours à la fin des périodes étaient parfois contraints par le temps. Pour ce qui est de l'organisation du travail, un laboratoire informatique aurait permis une économie de temps lors de la réalisation des projets, tandis qu'un local à l'allure plus informelle aurait facilité les échanges. Enfin, l'enseignant aurait aimé que le matériel soit davantage rassemblé: « L'idéal c'est que les élèves aient un petit livre.... Ça réglerait beaucoup de problèmes. »

Malgré les difficultés qui ont émergé durant le programme, l'enseignant a utilisé certaines méthodes pour atteindre les objectifs de ESPAR. D'abord, lors des travaux d'équipe, il a circulé pour donner des idées; il a refusé que certains élèves soient dans la même équipe; il a tablé sur la gestion du temps et du travail entre les membres et il a rappelé les règles du travail coopératif. Pour ce qui est de l'esprit critique, l'enseignant a parfois voulu bousculer la zone de confort des élèves, puisqu'il dit: « C'est aller les chercher aux limites de leurs valeurs... puis les limites de

leurs connaissances.... Si tu restes au stade qu'ils sont *ben*, ils vont rester au stade qu'ils sont. »

Quant à la stimulation des échanges entre les jeunes, l'enseignant a misé sur l'application de règles favorisant le respect et l'écoute, tout en tentant de relancer les élèves et de ne pas les diriger en fonction de ses propres opinions.

#### 3.2.5.4 *Entraide et participation.*

En ce qui concerne l'entraide, l'enseignant mentionne qu'elle s'est développée au fil des rencontres chez certains et ce, surtout avec les projets-classe: « Ça a développé un climat d'entraide sauf que, pour ceux qui le voulaient. Puis il y en a qui ne veulent rien savoir, dans l'entraide de l'autre. Ils ne sont même pas capables de s'aider *eux-mêmes*.... » La collaboration entre les jeunes a donc parfois été entravée par le fait que plusieurs élèves s'exprimaient en même temps, bien que le respect de l'autre et l'autodiscipline étaient présents la plupart du temps. Un travail visant la coopération, exécuté dans le cadre des cours de morale, ainsi que la présence de jeunes provenant d'une même équipe sportive peuvent toutefois expliquer une part du développement graduel de l'entraide: « Je ne peux pas dire que c'est à cause d'ESPAR....mais c'est sûr qu'il y avait de l'entraide. »

Quant à la participation, elle ne s'est pas généralisée à la majorité des élèves étant donné que certains n'étaient pas rendus au même stade dans leur développement, tandis que d'autres étaient de différentes ethnies ou avaient peur du ridicule. L'enseignant mentionne à ce sujet : « Tu en as peut-être une quinzaine que, *fout rien*, ou qu'il faut tout le temps pousser, puis tu en as quinze ou... dix autres que, ça travaille bien puis, ils en veulent... de la matière....» Bref, malgré le fait que plusieurs élèves livraient leur opinion quand un sujet causait un désaccord, l'enseignant mentionne ne pas avoir observé, de façon générale, une augmentation de la participation.



### 3.2.5.5 Effet sur l'esprit critique.

Plusieurs thèmes ont permis aux élèves de prendre conscience de leurs affects et attitudes envers la sexualité lors d'échanges stimulants. Au sujet de l'homosexualité, les élèves ont pris conscience de leurs préjugés sans toutefois changer nécessairement leur attitude. Ensuite, bien que les élèves n'aient pas changé leur attitude en ce qui concerne l'image corporelle, la plupart semblait à l'aise avec leur silhouette et respecter celle des autres. Pour ce qui est de l'éveil sexuel, ce sujet a suscité des confidences, qui furent écoutées par les autres. De plus, lors des projets-classe, l'enseignant a été surpris de la qualité des réflexions sur des sujets d'actualité. Enfin, les élèves ont démontré une conscience étoffée des différences gars-filles.

Toutefois, quelques thèmes ont moins stimulé les élèves selon l'enseignant, dépendamment de la disposition des jeunes et de l'influence de facteurs externes: « Puis, des fois tu arrives avec un thème ça marche pas mais ça aurait peut-être marché le cours suivant. » Ensuite, il n'est pas convaincu que les élèves font désormais montre d'engagement social: « Ils sont conscients des problèmes... [mais] ils donnent pas assez de *drive*, ils donnent pas assez de coups pour que ça change. » Bref, étant donné les valeurs et les croyances bien ancrées chez certains élèves, l'enseignant a trouvé difficile de susciter des réflexions sur certaines notions. Il est nécessaire de spécifier, en terminant, que le manque de préparation de l'enseignant, selon ses propres propos, a parfois eu une incidence sur sa capacité à repérer des améliorations chez les élèves.

## 3.2.6 Portrait dressé par une enseignante de l'école Homogène

### 3.2.6.1 Intérêt à l'égard de ESPAR et des méthodes pédagogiques.

L'enseignante suivante, qui provient de l'école *Homogène*, a un intérêt très élevé (9/10) pour ESPAR, bien qu'elle mentionne que l'aspect logistique rend la tâche parfois pénible: « Au

travers des autres affaires, ça devient lourd. Si je faisais ça, six groupes, une demi-année, je flotterais, ce serait merveilleux. » La continuité de ESPAR au fil des années constitue par contre une crainte, malgré qu'elle ne veuille pas être seule pour assumer la pérennité du programme. Elle dit: « Je me demande ce qui va arriver quand les cours vont être donnés par à peu près n'importe qui... C'est ça qui m'inquiète plus, l'avenir. » Enfin, l'appréciation de ESPAR, supérieure à celle manifestée à l'égard du programme FPS, s'observe aussi par la dispensation d'activités en quatrième secondaire et par son désir, advenant le cas où elle changerait d'école, de l'implanter ailleurs. Quant à l'*empowering education*, l'enseignante est satisfaite de cette méthode (8,5/10), bien qu'elle aurait de la difficulté à l'expliquer et qu'elle aimerait bien la voir appliquée dans d'autres contextes afin de la cerner davantage. À ce sujet, l'enseignante déclare :

Ce n'est pas encore monté dans ma tête, c'est encore juste comme un sentiment. Parce que c'est sûr j'ai l'impression que j'observe, là, chez les élèves, mais je ne l'ai pas encore rationalisé. Il faudrait peut-être que je relise les documents....

Pour ce qui est de l'apprentissage coopératif, il est possible de déceler un intérêt certain chez l'enseignante, puisqu'elle a toujours préconisé le travail d'équipe dans ses cours. Par contre, elle croit que les activités de ESPAR ne comprennent pas une composante d'interdépendance, ce qui la fait douter de sa maîtrise complète de l'approche: « Puis je ne trouve pas que je suis arrivée à le [l'apprentissage coopératif] vivre dans mes programmes... il faudrait qu'on prenne un cours que j'ai à donner puis qu'on l'organise pour que je vois ce que ça donne. »

### 3.2.6.2 Climat de l'école après l'implantation et accès à des ressources humaines.

En ce qui a trait au climat de l'école, les changements semblent minimes, malgré la présence d'une direction nouvellement entrée en fonction. L'enseignante confie: « Les élèves sont un peu

moins indisciplinés parce que c'est plus sévère à la direction. » Au sujet des conflits syndicaux, les enseignants ont été solidaires et ont boycotté les principales activités, malgré qu'il n'y en ait déjà pas énormément dans l'école. Pour ce qui est de la sollicitation de personnes-ressources durant la dispensation, même si l'enseignante n'a pas demandé conseil à l'équipe de recherche, ses commentaires permettent de penser qu'elle aurait souhaité une rétroaction des promotrices ou des autres enseignants responsables de ESPAR:

Peut-être même plus une rencontre dans le milieu. Il y aurait peut-être des ajustements, nous faire réaliser des affaires que... Parce que, au travers de tout le reste, un moment donné c'est perdu. Tu sais, il y en a des réflexions que j'ai sûrement eu puis là c'est passé....

De plus, l'organisation d'une rencontre avec des organismes externes aurait été pertinente, malgré que l'enseignante soit satisfaite de l'initiative des jeunes, qui ont contacté des ressources du milieu afin d'enrichir leur réflexion.

Quant aux ressources à l'intérieur de l'école, l'enseignante dit avoir peu sollicité ses collègues, donc elle n'a pas reçu de soutien en retour: « Non, je ne suis pas allée en chercher non plus.... Je ne suis même pas sûr que tout le monde dans l'école sait que ça se passe. »

Également, elle n'a pas échangé avec l'autre enseignante attitrée à ESPAR, malgré qu'elle soit consciente que cela aurait pu être facilitant. Il est aussi important de noter que la direction ne s'est pas présentée durant des périodes de cours allouées au programme, même si elle l'a fait dans le cas de l'autre enseignante. Toutefois, d'autres éléments ont constitué un apport à son enseignement, tels que (a) la direction a envoyé les documents nécessaires à la reprographie; (b) sa voisine de classe ne s'est pas plainte du vacarme durant ESPAR et (c) l'infirmière a offert son soutien durant les cours, malgré qu'elle aurait pu faire davantage.

### 3.2.6.3 Appropriation et actions entreprises pour atteindre les objectifs de ESPAR.

Les aspects logistiques et organisationnels de ESPAR ont nécessité un ajustement particulier de l'enseignante: « ...des fois,... je me suis trompée, j'ai fait ça à l'envers. Mais c'est une belle expérience! ». Malgré l'exigence liée à la manipulation et à la préparation du matériel, elle est consciente que les photocopies fournies étaient un apport et qu'elle consolidera probablement davantage, avec l'expérience, ses habiletés de planification. Toujours à ce sujet, le nombre élevé d'activités a motivé l'enseignante à concevoir des feuilles-résumés pour s'approprier le matériel. Quant au local, elle a apprécié en disposer d'un à elle seule. Sa latitude sur le plan de l'horaire fut aussi un atout selon ses propos: « Je ne me suis pas limitée. J'essaie de penser si quelqu'un avait ce cours-là, puis que dans l'horaire il y avait juste le nombre de périodes qui est suggéré, il serait malheureux. » Pour ce qui est du guide portant sur les ressources du milieu, elle confie qu'il est imprécis et qu'elle préférerait orienter elle-même les élèves. Enfin, lors des projets-classe, elle a parfois eu l'impression que les élèves manquaient de sérieux et elle a trouvé pénible, mais nécessaire, de revoir chacun des thèmes pour donner des pistes de travail aux jeunes.

Malgré qu'au départ l'enseignante appliquait beaucoup de règles, plusieurs autres actions ont permis le développement d'habiletés chez les adolescents. Au sujet de l'entraide, elle a interpellé et renforcé certains élèves pour qu'ils supportent leurs compagnons. L'enseignante a également mis l'accent sur les interactions, car les élèves pouvaient s'exprimer en tout temps, sans avoir la main levée pendant longtemps. De plus, même si elle se réservait le droit de ne pas répondre immédiatement à toutes les interventions, elle écoutait et n'interrompait pas les élèves, qui parlaient parfois de plusieurs sujets à la fois. Elle dit: « J'accepte de faire beaucoup de discipline, d'attendre longtemps ou bien en même temps ça devient tellement rigide qu'il n'y a plus rien qui sort puis qu'ils ne sont même pas bien. » Toujours afin de favoriser les échanges, l'enseignante a

fait des tours de classe afin que tous s'expriment. Durant la dispensation, la personne interrogée mentionne qu'elle a aussi misé sur le respect par le biais d'une stratégie particulière: « Là, il y a une différence d'avec les autres cours, je jouais un peu sur *vouloir qu'ils paraissent grands et matures...* » En outre, elle a tenté d'être un modèle d'écoute, en reformulant parfois le discours des jeunes: « quand ils ne se comprennent pas, je vais essayer de répéter pour que ça devienne plus accessible, qu'ils aient l'air moins, des fois, ridicules. » Globalement, l'enseignante a facilité l'émergence du pouvoir d'agir chez les élèves en ne les contraignant pas quant au choix du sujet et au temps alloué au travail. Toutefois, le fait qu'elle n'ait pas re-questionné les élèves lui donne l'impression que les jeunes n'ont pas approfondi leur réflexion.

#### 3.2.6.4 *Entraide et participation.*

Plusieurs observations permettent d'affirmer que les élèves ont développé des comportements d'entraide. Par exemple, lors des travaux d'équipe ou des activités, l'enseignante dit que la libre expression et l'écoute régnaient, aussi bien que le soutien et l'intégration de tous: « À la fin, ce n'était pas compliqué, ce n'était pas long. Vous faites une dyade... tout le monde trouvait preneur. Au début, c'était plus avec leurs chums. » Ainsi, des liens solides se sont tissés entre les jeunes, car personne n'était mis à l'écart à la fin de ESPAR et tous voulaient être regroupés dans la même classe l'année suivante.

Quant à la participation, les élèves ont pris des initiatives qui en font montre (e.g., téléphones à des organismes, échanges avec l'enseignante après les cours). Elle confie: « Il y en a des élèves qui sont venus me raconter des choses que...[avant] ils ne seraient peut-être pas venus. » Bien qu'elle ne soit pas en mesure de dire si la participation des élèves a augmenté au fil des rencontres, il semble qu'elle eut été excellente, malgré la présence d'indiscipline dans un de ses

groupes. Elle constate tout de même que les jeunes ont plus participé que dans l'ancien programme FPS. Enfin, les projets-classe ont suscité un grand engagement des élèves en plus de leur permettre d'afficher une plus grande confiance en eux.

### 3.2.6.5 Effet sur l'esprit critique.

Les thèmes abordés dans ESPAR, selon les commentaires recueillis auprès des élèves, ont permis d'atteindre plusieurs objectifs: « Ça m'a impressionné, l'activité de la fin où il faut qu'ils donnent un mot.... Les mots qui sont sortis : il y avait apprentissage, nouveauté, découverte, plaisir. Je te dis ça m'a fait *capoter!* » L'enseignante se dit très heureuse de la manière dont les activités ont fonctionné, car tous les jeunes lui ont confié être plus à l'aise à parler de sexualité entre eux: « Ils se sentent moins dépourvus, ces jeunes de secondaire 1 là, par rapport à la sexualité, que ceux des autres années. » Quant à la protection à l'égard des MTS, l'enseignante croit que la continuation du programme favorisera leur conscientisation, étant donné leur jeune âge. Par rapport à l'homosexualité, les élèves utilisent désormais moins de mots vulgaires. En ce qui a trait aux stéréotypes sexuels, la moitié des élèves ont pris conscience de leurs préjugés, et les garçons et filles semblent désormais sensibilisés à la différence des sexes, les dernières réagissant maintenant davantage aux propos provocateurs des adolescents.

Par contre, même si les élèves affirment que toutes les activités sont pertinentes, il semble que l'acquisition de connaissances formelles ne soit pas optimale et que le thème de l'affirmation de soi ait eu des répercussions moindres selon les propos de l'enseignante :

C'est comme si d'un côté c'était trop simple puis de l'autre côté c'était trop compliqué.

C'est trop simple dans le sens où finir les histoires, c'est toujours : ben il a juste à en parler. Mais en même temps ces jeunes-là ne le voient pas qu'ils ne s'affirment pas....

L'enseignante mentionne aussi que, globalement, les jeunes ont eu de la difficulté à développer leur esprit critique: « C'est quand il s'agit d'avoir comme un deuxième regard, c'est ça l'esprit critique, ils ne l'ont pas... » En outre, vers la fin d'année et lors de la présentation des projets-classe, la dispensation du programme a été quelque peu entravée par l'indiscipline. Afin d'engendrer des effets permanents sur les élèves de ce milieu, l'enseignante exprime que ESPAR devrait être dispensé pendant plusieurs années: « Puis j'ai envie de dire: c'est l'amorce de ça. Mais comme moi ce n'est même pas encore monté à ma tête, puis je suis une adulte...»

### 3.2.7 *Portrait dressé par une deuxième enseignante de l'école Homogène*

#### 3.2.7.1 *Intérêt à l'égard de ESPAR et des méthodes pédagogiques.*

Selon les propos de la seconde enseignante, son intérêt envers ESPAR oscille entre 5 et 10/10, dépendamment de la classe: « Revenir ici l'année prochaine avec un groupe comme j'avais, il y a des choses que j'adapterais... j'essaierais de trouver des solutions. » Quant à l'apprentissage coopératif, l'enseignante a été surprise que cette approche fonctionne avec ses groupes, ce qui situe son intérêt à 7/10. La satisfaction à l'égard de l'*empowering education* est pour sa part maximale, bien que l'enseignante soit frustrée que ses élèves aient de la difficulté à fonctionner avec cette approche.

#### 3.2.7.2 *Climat de l'école après l'implantation et accès à des ressources humaines.*

En ce qui concerne le climat de l'école, l'enseignante mentionne qu'il est le même qu'en début d'année: « Ici, on se tient, à l'heure du dîner on va se parler de ce qu'on vit dans nos classes... c'est un petit milieu, hein. » Lors des échanges informels, les collègues de travail se sont informés de ESPAR: « Des fois ils demandaient des renseignements. Ils savent que c'est un

projet-école...ça a été le *fun* d'échanger des fois avec les autres. » Plus spécifiquement, le recours au personnel de l'école s'est manifesté comme suit : (a) les élèves ont sollicité l'infirmière pour obtenir des informations; (b) l'enseignante de biologie a demandé d'avoir accès à du matériel de ESPAR; et, finalement, (c) l'enseignante de français s'est proposée pour réaliser des projets conjoints dans l'avenir. Une ouverture a aussi été notable chez la direction, qui a offert son soutien lorsque l'enseignante avait des inquiétudes par rapport aux réactions possibles des parents à l'égard du programme. Bien que l'enseignante ait reçu un certain soutien du personnel de l'école, le recours à davantage de personnes-ressources, internes comme externes à l'établissement, pourrait être un atout pour les prochaines années. Par exemple, l'enseignante souhaiterait l'apport des promotrices durant les cours pour qu'elles (a) voient les effets du programme et les réalisations des jeunes; (b) soient des personnes signifiantes pour les élèves; et (c) soient parfois responsables d'une partie du groupe, le nombre élevé de jeunes dans la classe figurant comme une limite à la dispensation de ESPAR.

### *3.2.7.3 Appropriation et actions entreprises pour atteindre les objectifs de ESPAR.*

Plusieurs actions ont été entreprises par l'enseignante afin d'atteindre les objectifs pédagogiques proposés. D'abord, elle a parfois posé des questions à des élèves ciblés ou elle a débuté les travaux d'équipe par des exercices individuels pour que tous les élèves s'expriment: « Au lieu des fois de le faire en équipe en premier, je disais: Mettez votre idée.... Après ça vous irez échanger. » Malgré le fait que des adolescents auraient parfois préféré exécuter leurs travaux individuellement, l'enseignante a insisté sur l'importance de la collaboration pour favoriser l'entraide. Pour ce qui est des projets-classe, les élèves ont été libres de choisir les membres de leur équipe, le nombre de personnes par équipe et le sujet de leur travail.



Afin de poursuivre, l'enseignante fait mention de certains éléments qui ont contraint la dispensation de ESPAR. Tout d'abord, elle a déclaré en entrevue qu'une limite réside dans l'organisation du matériel pédagogique: « Parce, c'est ce que j'ai trouvé lourd, c'est la quantité de matériel... Quand tu le donnes pour la première fois, puis que tu le donnes une fois, parce que j'avais juste un groupe, c'est quelque chose! » Toutefois, afin de se structurer et d'organiser les travaux des élèves, elle a rédigé une liste de thèmes et d'outils de recherche. Au sujet des projets-classe, elle confie que leur réalisation a fait naître chez elle certaines inquiétudes: « Je savais que si les parents étaient avertis de certaines choses, ça aurait pu, on aurait pu avoir des problèmes. Je ne perdrai pas mon emploi, moi, pour une affiche. » Toujours en ce qui concerne les travaux, le fait d'expliquer les consignes aux élèves, de leur donner des exemples et de les stimuler au départ semble avoir été pénible. Afin de pallier cette difficulté, l'enseignante propose, à l'avenir, qu'une équipe fasse un projet sur un thème et qu'elle bonifie ensuite leur exposé pour limiter les débordements et optimiser le travail. Dans un autre ordre d'idée, l'enseignante soutient qu'utiliser des affiches promotionnelles au sujet des organismes communautaires aurait été préférable aux dépliants, qui se retrouvaient souvent dans la poubelle.

D'autres suggestions, qui ont émergé de l'entrevue avec l'enseignante, auraient pu favoriser la dispensation des notions, soit (a) avoir accès à davantage de vidéos; (b) disposer d'un cahier afin de se retrouver rapidement lors d'un changement de thème; et (c) avoir à sa portée la bibliothèque, Internet ou la photocopieuse. Ainsi, selon l'enseignante: « Plus qu'on a de nouveaux médias, de choses, plus qu'on peut faire des activités encore plus grandes. » Toutefois, il est important de préciser que la latitude quant au nombre de périodes réservées à ESPAR et l'allocation d'un local spécifique à ce projet ont contribué à la satisfaction de l'enseignante.

#### 3.2.7.4 *Entraide et participation.*

D'après les commentaires de l'enseignante, les élèves se sont écoutés entre eux lors des travaux d'équipe et des présentations :

Des fois ça allait bien, des fois il y avait des petites chicanes....Au début c'était plus lourd mais il y a eu comme des améliorations, on le voit par le travail d'équipe qu'ils ont fait à la fin. Ils n'auraient pas pu remettre un travail comme ça s'ils n'avaient pas travaillé ensemble.

Par contre, lors des cours magistraux, l'enseignante n'a pas observé de cohésion étant donné l'hétérogénéité des élèves. En effet, les groupes culturels semblables se sont réunis entre eux pour discuter de leur réalité tandis que les élèves ayant repris une année scolaire avaient un vécu trop différent pour qu'une complicité s'installe avec les plus jeunes. En ce qui a trait à la participation, les résultats ont été encore plus modestes, puisque l'enseignante devait toujours alimenter la discussion et apporter des exemples aux élèves. Ce n'est que lors des projets-classe, après que les équipes aient planifié leur travail, choisi leur thème et rassemblé leur matériel, que les élèves se sont investis et que la tâche fut moins lourde pour l'enseignante.

#### 3.2.7.5 *Effet sur l'esprit critique.*

Plusieurs notions, abordées dans le cadre de ESPAR, ont eu un effet notable sur certains élèves. En ce qui a trait à l'affirmation de soi ainsi qu'à la conscience des attitudes et affects en matière de sexualité, quelques élèves ont progressé, tandis que d'autres non. Ensuite, environ la moitié des jeunes ont manifesté moins de désobéissance et d'agressivité face aux stéréotypes sexuels à la fin de l'année. Quant aux différences entre les genres, les moqueries ont cédé la place à une meilleure compréhension et à une ouverture face au sexe opposé. En outre, à l'aide

des projets-classe, les élèves ont développé du pouvoir d’agir, car ils ont produit des travaux de qualité, intégrant à la fois créativité et notions théoriques. Dans un autre ordre d’idée, l’aspect visuel des séances du cours portant sur la protection à l’égard des MTS a stimulé la participation de la plupart des élèves. En ce qui a trait à l’homosexualité, il semble qu’une vidéo sur le sujet soit par contre le seul élément qui ait intéressé les élèves, ce thème provoquant le reste du temps des moqueries, de la gêne et même de la résistance.

Ainsi, certains éléments ont constitué des limites à l’apprentissage des jeunes. D’abord, les échanges gars-filles ont été ardues étant donné que la sexualité est un sujet tabou chez certaines cultures. Toujours en ce qui concerne le métissage des classes, les élèves d’origines différentes préféraient apprendre *par cœur* ou obtenir la réponse de l’enseignante, à la place de dévoiler leurs réflexions et sentiments. À ce sujet, l’enseignante précise: « C’est en dehors de leur éducation qu’ils ont déjà eu...C’est moi qui fallait qui amène des exemples, qui alimente, puis ça je trouve ça lourd...» Il semble que l’âge des jeunes a également figuré comme une contrainte, puisque plusieurs élèves n’étaient pas disposés à parler de sexualité: « C’est comme s’ils arrivaient sur une autre planète dans le fond. C’est comme si ce n’était pas adapté à ce qu’ils vivaient...Écoute, il y en a que c’étaient des bébés encore!»

À la lecture de ces descriptions d’entrevue, force est de constater que le discours des enseignants et des directions d’établissement comporte des divergences et des ressemblances. Selon leurs perceptions et leurs réalités spécifiques, chacune des personnes interrogées a fait état des caractéristiques structuro-pédagogiques qui ont facilité l’implantation ESPAR, c’est-à-dire l’appropriation du programme par les enseignants, leur intérêt ainsi que leur appréciation de l’atteinte des objectifs pédagogiques. Les descriptions d’entrevues précédentes, basées sur les

données des Annexes C, D, E, sont intégrées dans les Tableaux 3 et 4 afin de visualiser globalement l'appréciation des variables étudiées et de faciliter l'analyse des résultats.

---

Insérer Tableau 3 et 4 ici

---

La section suivante constitue une analyse transversale, à partir des différents tableaux, afin de ressortir les éléments les plus marquants des milieux analysés et les pistes de réflexion qui en découlent.

## 4. Analyse des résultats

### 4.1 *Éléments-clés du discours des enseignants et des directions*

Afin de débiter l'analyse approfondie des données, la fréquence d'apparition de certaines entrées, regroupées dans le Tableau 5, permet de faire ressortir plusieurs éléments-clés du discours des gens interrogés par rapport aux différentes variables étudiées. Par souci de clarté, il est avant tout essentiel de mentionner que les chiffres entre parenthèses, insérés dans le texte, réfèrent au nombre d'enseignants ou de directions qui ont fait part de l'information précédente à ces mêmes parenthèses.

---

Insérer Tableau 5 ici

---

#### 4.1.1 *Le recours à la direction*

D'abord, les directions d'établissement ont été un apport pour tous les enseignants (7) lors de l'implantation de ESPAR. Finkelsztein et Ducros (1996) mentionnent à cet effet qu'il est important d'impliquer les décideurs dans le changement, puisque la manière dont ils le valorisent a une répercussion sur la motivation et la mobilisation des enseignants (Tilman & Ouali, 2001). Bien que Brett (1995) mentionne que l'implication des directions se limite habituellement à la gestion des problèmes, leurs actions, dans le cadre de l'implantation de ESPAR, vont de l'engagement tangible et actif, c'est-à-dire de la participation en classe (2), du soutien matériel (2), de la reconnaissance lors d'un gala (1), de la collaboration en tant que personne-ressource pour les élèves ou quant à la libération d'un après-midi pour exécuter des activités de ESPAR (1), à un soutien plus affectif, caractérisé par des discussions sur ESPAR (2) ou une ouverture et une sensibilisation à l'égard de cette innovation (1). Toutefois, le fait que quatre enseignants

croyaient que les budgets alloués aux innovations sont habituellement limités ou gérés étroitement par la direction les a peut-être dissuadés de recourir à un soutien financier pendant l'implantation de ESPAR.

#### 4.1.2 *Latitude par rapport à l'horaire*

Dans un autre ordre d'idée, il semble qu'une latitude, pour ce qui est de la gestion du temps lors de la dispensation de ESPAR, a été un apport pour les enseignants. En effet, avant l'implantation, plusieurs enseignants (5) avaient l'intention de prendre le temps nécessaire à la dispensation de ESPAR et tous (7) ont alloué plus de périodes durant l'implantation, d'où l'importance qu'ils n'aient pas de contrainte de temps (Savoie-Zajc, 1993) ou une charge de travail importante dans les cours où ESPAR est intégré. Le développement de l'*empowerment* étant un processus à long terme et progressif (Le Bossé & Dufort, 2001), disposer d'une marge de manœuvre constitue donc un élément qui facilite l'enracinement de changements chez un groupe. Or, 4 des 7 enseignants semblent avoir particulièrement saisi l'enjeu de l'*empowering education*, puisqu'ils ont perçu le programme comme une amorce à un changement. Toutefois, comme le soutiennent plusieurs auteurs, il est avant tout important que les enseignants observent des résultats tangibles et à court terme lors de la dispensation d'une innovation (Éthier, 1993; Rogers, 1983; Savoie-Zajc, 1993; Brett, 1995). La constatation que ces quatre enseignants semblent s'être moins appropriés le programme ou qu'ils avaient plus de réserves à l'endroit de ESPAR avant son implantation (voir Tableau 4) abonde dans ce sens. Par contre, il est possible que la dynamique particulière des groupes, caractéristique abordée succinctement à la section Résultats et prise en compte ailleurs par l'équipe de recherche, ait influencé l'appropriation de

ESPAR par ces enseignants, leur intérêt envers le programme et peut-être même leur appréciation de l'atteinte des objectifs pédagogiques.

Afin de compléter la section suivante, il est conseillé de référer au Tableau 6, qui est un sommaire des difficultés et des inquiétudes rencontrées par les directions d'établissement et les enseignants durant la dispensation de ESPAR. À ce stade-ci, il est aussi important de préciser la manière dont a été calculé le score d'appropriation des enseignants (Tableau 1). D'abord, comme mentionné précédemment, les stades de Hall et Loucks (1977) ont inspiré le choix des indices utilisés dans l'évaluation de l'appropriation ainsi que l'importance associée aux indices. Ainsi, le repérage d'unités d'information dans le discours des enseignants a permis le calcul du score d'appropriation par le biais d'une sommation d'indices. Par exemple, un enseignant qui a recherché le soutien de 2 personnes-ressources extérieures à l'école durant l'implantation obtient 4 points (2 X 2 points), tandis qu'un ayant négligé 3 activités de ESPAR voit sa cote d'appropriation diminuée de 1,5 point (3 X 0,5 point). Le score total d'appropriation a servi d'assise aux comparaisons entre les enseignants selon les variables étudiées dans les sections suivantes.

---

Insérer Tableaux 1 et 6

---

#### *4.1.3 ESPAR et l'apprentissage coopératif*

En ce qui a trait à l'intérêt des enseignants envers ESPAR, il est possible que l'adoption du programme ait été favorisée par la conscience de certains (4) à propos de la réalité de ce milieu

défavorisé. À ce sujet, Tilman et Ouali (2001) soutiennent qu'un des pré-requis aux changements est la prise de conscience, autant chez la direction que chez les enseignants, d'une problématique qui doit mobiliser les différents acteurs autour de nouvelles valeurs et pratiques. Toutefois, la dynamique des groupes, les caractéristiques du milieu ainsi que le fait de dispenser un nouveau programme, dont les méthodes pédagogiques ne sont pas employés par l'ensemble des gens de l'école, ont pu affecter l'implantation de ESPAR. En effet, les inquiétudes, relevées chez cinq enseignants, au sujet de (a) la participation, la réaction, la maturité, l'indiscipline et la capacité des jeunes; (b) l'efficacité de ESPAR dans les milieux défavorisés; et (c) la nouveauté même du programme (voir Tableau 6) peuvent avoir influencé négativement leur appropriation ou leur intérêt envers le programme (voir Tableau 4). À ce sujet, Brett (1995) soutient que la présence, chez les enseignants, de propos relatant une résistance ou des capacités limitées des élèves sont parfois des indices de l'intérêt réel des enseignants envers une innovation. La majorité des responsables de la diffusion de ESPAR (6) était tout de même soucieuse de la pérennité du programme à travers les années, ce qui souligne un intérêt certain pour le programme.

Pour ce qui est de l'apprentissage coopératif, il semble que l'enthousiasme des enseignants eut été diminué par la croyance que les jeunes ne sont pas habitués (4) ou ne sont pas assez matures (3) pour travailler en équipe. Il est possible que ces craintes aient motivé certains enseignants (3) à réduire le nombre d'élèves par équipe. À ce propos, quelques auteurs affirment que le fait que les approches utilisées dans un programme s'inscrivent autant dans la culture de l'école que dans les pratiques antérieures de l'enseignant responsable de l'innovation permet de diminuer les craintes et les réticences de ce dernier (Brett, 1995; Finkelsztejn & Ducros, 1996). Or, à la suite de la lecture de la section Résultats, il est possible de remarquer que certains enseignants ont manifesté des inquiétudes ou frustrations dues au fait que les approches utilisées



dans ESPAR ne sont pas employées par les autres membres de l'école, ce qui limite, selon eux, les effets positifs sur les élèves.

#### *4.1.4 Personnes-ressources à l'interne ou à l'externe*

Le soutien de personnes-ressources, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, a facilité l'implantation du programme et ce, surtout quand les enseignants devaient dispenser un thème plus difficile à aborder (e.g., abus sexuel, homosexualité, double-protection). Dans son ouvrage, Dryfoos (1999) note également l'apport de personnes-ressources à cet égard. Ainsi, la plupart des enseignants (5) ont eu recours à l'infirmière de l'école pour avoir du soutien dans leurs cours ou pour référer des jeunes. Toujours en ce qui concerne les ressources internes, quelques enseignants (3) auraient aimé avoir plus d'invités dans leur classe ou avoir du soutien pendant les travaux d'équipe. Brett (1995) mentionne à ce sujet que le soutien de personnes-ressources est un apport lors des discussions ouvertes avec les élèves, puisqu'ils peuvent être sources de conseils pour les enseignants et faciliter la gestion de la classe. Ensuite, il est important de souligner que trois enseignants ont noté un intérêt plus prononcé chez certains membres du personnel qui voulaient soit aider les enseignants durant la dispensation de ESPAR ou soit recourir au matériel du programme dans leurs propres cours. L'intérêt du personnel des écoles a donc souvent été présent, même si, selon trois directions interrogées, une innovation ne mobilise habituellement pas tous les acteurs au départ. À cet effet, Finkelsztein et Ducros (1996) soutiennent qu'un projet novateur ne doit pas nécessairement susciter l'adhésion de tous les gens au début afin qu'il puisse s'implanter adéquatement chez les principaux intéressés et réduire les réticences chez les autres lors de l'implantation.

Pour ce qui est des intervenants à l'extérieur de l'école, trois enseignants ont référé des jeunes à des organismes pendant la réalisation de leurs travaux, d'où l'importance qu'ils se sentent également appuyés par la communauté (De Gaston, 1994). En ce sens, Garant (1996) affirme que l'assistance extérieure peut être une source d'information, de formation, d'outillage pédagogique et même de réseautage avec d'autres écoles. Ensuite, malgré le fait que seulement trois enseignants font mention de leur manque d'appropriation par rapport aux approches pédagogiques, la majorité (5) des personnes interrogées aurait apprécié avoir plus de suivi des promotrices durant l'implantation (e.g., une rencontre mi-programme) afin que tous les enseignants responsables de ESPAR puissent discuter de la dispensation. Bref, la totalité des enseignants aurait aimé bénéficier de plus de soutien de personnes-ressources, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, puisque, selon Finkelsztein et Ducros (1996), les enseignants ont souvent tendance à découvrir les incidences et les répercussions d'une innovation sur eux et leurs pratiques seulement lorsqu'ils sont dans l'action. Enfin, ces mêmes auteurs mentionnent que l'analyse des coûts d'un changement et l'appropriation d'une innovation sont influencés par l'aide reçue des agents de changement et les rencontres entre les enseignants, qui permettent l'échange de solutions ponctuelles, un répertoire plus grand de comportements et une appropriation des idées des autres à partir de sa propre réalité.

#### *4.1.5 Les ressources matérielles*

Pour ce qui est des ressources matérielles, trois enseignants mentionnent avoir eu recours au matériel de collègues pendant ESPAR afin de faciliter sa dispensation. Ensuite, la majorité des enseignants ont relevé que l'accès à un local adapté facilite (2) ou aurait facilité (4) la dispensation de ESPAR. L'organisation et la planification du matériel ayant été pénibles pour

plusieurs (4), un cahier d'exercices pour les élèves (3) ou un manuel de l'enseignant, regroupant tout le matériel et les consignes d'une manière conviviale, auraient été bénéfiques. Finkelsztein et Ducros (1996) mentionnent à cet effet que l'*instrumentalité* d'une innovation, c'est-à-dire l'aspect simple, concret et explicite des procédures, des actions à entreprendre, des principes et des résultats à obtenir, a une influence positive sur l'adoption d'un changement. Enfin, quelques enseignants suggèrent qu'un laboratoire informatique avec accès à Internet (2) ainsi que davantage de vidéos pédagogiques (2) auraient pu être des apports intéressants à leur enseignement. Quoiqu'il en soit, les enseignants ont entrepris plusieurs actions spécifiques et personnelles pour atteindre leurs objectifs pédagogiques avec les élèves durant l'implantation.

#### *4.2 Actions rapportées par les enseignants pour favoriser*

##### *les composantes du pouvoir d'agir*

Tous les enseignants, selon leur jugement et leur expérience, ont mis de l'avant plusieurs initiatives afin d'implanter correctement l'*empowering education* et l'apprentissage coopératif dans leurs classes. Il est important de noter à ce propos que les effets positifs engendrés par des actions qui favorisent soit l'esprit critique, l'entraide ou la participation ne sont pas cloisonnés, puisqu'ils se répercutent habituellement sur l'ensemble de ces composantes. Le Tableau 7 résume les principales interventions rapportées par les enseignants pour favoriser l'atteinte des objectifs pédagogiques de ESPAR.

---

Insérer Tableau 7 ici

---

#### 4.2.1 *L'esprit critique*

D'abord, en ce qui concerne l'esprit critique, les principales actions des enseignants ont visé à : (a) respecter les libertés quant aux pratiques sexuelles de chacun; (b) encourager les élèves à utiliser les bons termes; (c) ne pas arrêter les discussions pour faire prendre conscience de certaines réalités vécues par les garçons et les filles de la classe et ce, même si les échanges sont parfois vifs; (d) ne pas critiquer les critiques, mais plutôt baliser le discours des jeunes tout en ne dirigeant pas leurs réflexions dans une voie préalablement établie; (e) écouter et relancer les élèves; (f) confronter leurs valeurs et leurs connaissances; et, enfin, (g) demander aux élèves d'écrire leur réflexion personnelle avant d'exécuter des travaux d'équipe.

Les deux enseignants qui ne mentionnent pas avoir entrepris d'actions précises pour augmenter l'esprit critique: (a) ont une cote moins élevée en ce qui a trait à l'appropriation du programme, (b) ont reçu un soutien limité de personnes-ressources à l'intérieur de l'école et (c) disent avoir observé plus ou moins de changements chez les élèves à l'égard du développement de l'esprit critique (voir Tableau 4). Il est par contre important de préciser que les projets-classe, activités associées au développement de l'esprit critique et de la participation, n'ont pas pu être réalisés dans les classes de l'enseignant qui est le seul à avoir une cote négative, puisqu'il a été absent durant une partie de l'année scolaire.

#### 4.2.2 *L'entraide*

Pour ce qui est de l'entraide, pratiquement tous les enseignants ont adopté des actions particulières pour favoriser cette habileté. D'abord, comme Royer (1997) le suggère, des gestes favorisant le contrôle et la pro-activité des enseignants ont été nécessaires à l'établissement de l'entraide, par exemple: (a) forcer certains individus à se placer ensemble ou refuser que des

élèves soient dans la même équipe; (b) appliquer beaucoup de discipline; (c) interpellier des élèves pour qu'ils aident leurs collègues; et (d) intervenir rapidement pour intégrer un jeune au groupe. Ensuite, afin que l'entraide soit développée chez les jeunes, plusieurs enseignants ont dû faire des mises au point avant ou durant la dispensation: (a) en rappelant les règles du travail coopératif; (b) en insistant sur l'importance de travailler en équipe; (c) en montrant comment se comporter lors de travaux en équipe; (d) en conscientisant plusieurs jeunes à propos de leur responsabilité ou de leurs comportements dans les équipes; et (e) en tablant sur la gestion du temps entre les membres d'un même sous-groupe. Royer (1997) mentionne à cet effet qu'il est nécessaire que les jeunes sachent ce que l'enseignant attend d'eux. En outre, d'autres enseignants ont favorisé l'entraide en misant sur l'écoute de la sorte: (a) tenter d'être un modèle d'écoute; (b) insister sur l'écoute; (c) favoriser le droit de parole des élèves au détriment de celui de l'enseignant; (d) utiliser la stratégie de *tu ne voudrais pas paraître immature* ou la dispute. De manière générale, plusieurs enseignants affirment que les travaux exécutés en groupe ont favorisé l'entraide (5) et la participation (4) chez les jeunes (voir Tableau 5).

Il est intéressant de noter que les deux enseignants qui ont davantage axé sur le contrôle et les mises au point (voir Tableau 7) ont observé moins d'entraide chez les jeunes à la fin du programme (voir Tableau 4). Ils ont tout de même apprécié leur expérience de l'apprentissage coopératif selon leurs entrevues post-tests. Cela peut s'expliquer par le fait que ces enseignants auraient aimé que les autres membres du personnel utilisent l'apprentissage coopératif pour avoir une influence globale sur les jeunes. L'indiscipline marquée de leurs groupes-classes peut aussi expliquer leur attitude plus directive et la présence de certaines appréhensions, caractérisées par le doute quant à la maturité des jeunes ou l'impression que commettre une erreur avec cette approche aurait des conséquences irréversibles dans la classe. Pour sa part, Brett (1995) croit, à

la suite de l'implantation d'un programme visant la prévention du SIDA dans les écoles de Chicago, que des stratégies de contrôle sont liées à l'incertitude à l'égard des informations à transmettre, à l'inconfort envers le programme ou à la peur de perdre le contrôle de la classe.

#### *4.2.3 La participation*

Quant au développement de la participation, les enseignants ont utilisé plusieurs stratégies, dont les principales sont: (a) utiliser des questions ouvertes; (b) questionner ou circuler pendant les travaux pour donner des idées aux élèves; (c) interpellier les jeunes en faisant des tours de parole ou en ciblant certains; (d) ne pas imposer trop de contraintes de temps; (e) laisser une certaine liberté aux jeunes pour qu'ils puissent échanger en tout temps, sans avoir à lever la main pendant longtemps; (f) ne pas interrompre les adolescents même si plusieurs sujets sont discutés en même temps; (g) sécuriser les élèves devant certains sujets ou reformuler les propos de quelques jeunes afin qu'ils n'aient pas peur du ridicule; (h) ne pas répondre à toutes les interventions des jeunes; et, enfin, (i) exiger que tous les membres participent aux présentations des travaux. En général, qu'ils aient accompli de nombreuses actions ou non pour augmenter l'implication des jeunes dans la classe, la participation observée chez les élèves à la fin du programme est assez élevée pour la plupart des enseignants (voir Tableau 4).

Globalement, il semble que ralentir le rythme du cours, insister sur le respect, et appliquer plusieurs règles soient des actions souvent entreprises par les enseignants durant l'implantation de ESPAR. Enfin, dans une moindre mesure, (a) renforcer les jeunes; (b) se voir comme un collaborateur; (c) tabler sur l'autonomie des jeunes; et (d) faire comprendre qu'il n'y a pas de fatalisme sont aussi des stratégies adoptées par les enseignants pour atteindre les objectifs.

### 4.3 Analyse inter-site à l'aide des différents tableaux

#### 4.3.1 Le climat de l'école

Le climat des établissements scolaires semble être en relation avec l'implantation d'une innovation, puisque l'appropriation de ESPAR chez les enseignants d'une même école obtient une cote pratiquement similaire (voir Tableau 1). Cela permet un classement des écoles selon le climat et certains constats à la suite de l'observation des caractéristiques saillantes de l'atmosphère de l'école. À cet effet, afin de ne pas alourdir le contenu du texte, des précisions sur le climat des écoles, selon les différents acteurs interrogés, sont présentées dans le Tableau 8.

---

Insérer Tableau 8 ici

---

Tout d'abord, les écoles *Trois-en-une* (1 E) et *L'escale* (3 E), dont l'appropriation semble la meilleure (voir Tableau 1), offrent des activités parascolaires ou des projets spéciaux aux élèves, sans égard aux exigences du syndicat ou à l'implantation de la nouvelle réforme en éducation, qui mobilise beaucoup d'énergie et de ressources. Ensuite, les enseignantes de l'école *Trois-en-une* (1 E), qui ont obtenu le plus haut taux d'appropriation, mentionnent que le climat est agréable étant donné la présence de règlements dans l'école. Au contraire, les deux autres écoles, *La polyvalente* (2 E) et *Homogène* (4 E), dont le degré d'appropriation des enseignants semble moins élevé, paraissent davantage limitées dans la réalisation d'activités principales et de projets en raison des tensions syndicales ou de l'implantation de la réforme en éducation. Par ailleurs, l'une des enseignantes de l'école *Homogène* (4 E) mentionne que les règlements ne sont pas appliqués dans l'établissement et tous deux affirment avoir peur de l'intimidation des élèves dans

leur classe. Également, il est possible que le fait que l'école *Homogène* (4 E) réunisse un nombre très élevé d'élèves en difficulté provenant de toute la Commission scolaire ait eu une influence sur l'appropriation de l'innovation des enseignantes. À ce propos, Finkelsztein et Ducros (1996) mentionnent que les enseignants entretiennent des attentes moins élevées à l'égard des élèves les plus défavorisés et Hargreaves (1999) soutient que plus la diversité et la spécialisation de l'école sont importantes, plus la disposition à innover dans l'école et la classe est forte. Enfin, la cohésion entre les élèves, leur sentiment d'appartenance envers l'école, la collaboration entre les enseignants ainsi que le fait que tout monde se connaisse et échange dans l'école ne semblent pas liés à l'appropriation de l'innovation des enseignants, tels que rapportés par ces derniers lors des entrevues (voir Tableau 4).

#### 4.3.2 *Les directions d'établissement*

Comme constaté dans les écrits, la direction joue un rôle dans l'implantation d'une innovation. De manière générale, en observant le Tableau 9, sur le style de gestion de la direction, certaines particularités peuvent être dégagées à partir du discours des enseignants selon leur école d'origine. Seuls les point saillants sont présentés dans le paragraphe qui suit.

---

Insérer Tableau 9 ici

---

Dans l'école où l'innovation s'est le mieux implantée du point de vue des enseignantes (*Trois-en-une*), l'information semble circuler dans l'établissement. De plus, la direction de cet établissement est décrite comme toujours disponible et ouverte ainsi qu'elle semble consulter les enseignants, collaborer avec eux et leur offrir un très bon soutien. Dans la deuxième école où



l'appropriation est appréciable (*L'escale*), un enseignant mentionne que la direction connaît et gère consciencieusement son école et qu'il jouit d'une très bonne collaboration, consultation et relation de confiance avec le décideur. L'autre enseignant est par contre plus mitigé en affirmant que la collaboration et la consultation dépendent des dossiers et qu'il a l'impression d'être contrôlé par des politiques rigides tout en constatant que les parents ont rarement tort aux yeux de la direction. Dans l'école où l'innovation semble un peu moins appropriée (*La polyvalente*), il semble que la participation aux décisions est moins directe, davantage cloisonnée. En effet, bien que la direction semble ouverte à la discussion, qu'elle favorise le consensus et qu'elle communique les décisions, la consultation se fait davantage par le biais d'un regroupement d'enseignants (CPE) lorsque nécessaire et la participation des enseignants est davantage limitée à la classe, par l'entremise du tutorat. Enfin, dans l'école où l'appropriation du programme est la moindre (*Homogène*), les enseignantes révèlent qu'il y a de la transparence et de la collaboration dans l'établissement, mais une d'entre elles rapporte plus particulièrement (a) une ambiguïté dans les règlements et dans la ligne de conduite sur le plan pédagogique; (b) une insatisfaction à propos des orientations globales et organisationnelles; et, finalement, (c) une méconnaissance des décisions prises par la direction à la suite de consultations. Les différences de perception quant au style de gestion reflètent particulièrement le fait que les représentations de la réalité sont multiples, diversifiées et souvent en opposition, soulignant l'importance de prendre en compte les interactions entre les gens afin d'étudier un changement complexe dans une organisation (Gélinas & Fortin, 1996).

Lorsque l'influence de la direction est mise en relation avec d'autres variables (voir Tableau 3), certaines observations sont possibles. Dans l'école où l'innovation semble moins approfondie et où l'intérêt des enseignantes à l'égard de ESPAR avant son implantation semble un peu plus

nuancé (*Homogène*), quelques éléments sont observés à partir du discours de la direction: (a) elle encourage moins les enseignants, autant matériellement qu'affectivement, à employer diverses stratégies pédagogiques; (b) elle semble encline à surveiller l'implantation du programme dans l'école et (c) elle a des inquiétudes sur l'implication des parents ainsi que sur la participation et l'intérêt des jeunes envers le programme (voir Tableau 6 à cet effet). Cette attitude de la direction a possiblement eu des répercussions sur l'implantation du programme.

Tous les enseignants confondus, les 2 qui perçoivent plus négativement la direction rapportaient avoir reçu moins de soutien disciplinaire pour faciliter leur enseignement et formulaient plus de réserves à l'égard de (a) ESPAR avant l'implantation, (b) l'apprentissage coopératif et (c) l'*empowering education* (voir Tableau 4). Cela est peut-être attribuable au fait que les enseignants peuvent percevoir plus de risques à implanter une nouvelle approche pédagogique dans un contexte où la direction valorise moins l'innovation ou que le style de gestion de cette dernière est plus contesté (Tilman & Ouali, 2001). Une autre hypothèse est que ces deux enseignants, qui ont été sélectionnés pour participer à l'élaboration de ESPAR en raison de leur jugement critique, ont peut-être mieux saisi l'ampleur des objectifs visés et les défis posés par les approches pédagogiques novatrices. Ces deux enseignants ont donc peut-être été plus nuancés que d'autres quant à l'évaluation de leur appropriation de ESPAR. Également, les tensions entre la direction et certains membres du corps enseignant, rapportées par ces deux personnes lors de l'entrevue post-test, ont pu davantage orienter leur discours sur les contraintes organisationnelles au détriment de leurs efforts pour s'approprier ESPAR.

Pour ce qui est des écoles où l'appropriation des enseignants est la plus élevée (*Trois-en-une* et *L'escale*), la direction semble miser davantage sur l'autonomie des enseignants quant à l'implantation de ESPAR dans leur classe. Ainsi, selon Tilman et Ouali (2001), les directions

innovantes considèrent qu'elles ont beaucoup de responsabilités dans le changement, mais elles sont conscientes qu'elles ont réellement peu de pouvoir en comparaison avec les enseignants responsables directement de l'apprentissage des élèves. D'autre part, l'école *Trois-en-une*, où les enseignantes ont davantage eu recours au soutien du personnel et où l'appropriation des enseignantes semble avoir été la meilleure, présente deux particularités: l'établissement compte déjà plusieurs projets expérimentaux d'implantés et la valorisation de ESPAR a été très présente. En ce sens, plus un chef d'établissement est perçu comme étant favorable à l'innovation (Finkelsztein & Ducros, 1996), et plus le changement est imprégné et approprié par les acteurs d'une organisation (Pelletier, 1996), meilleures sont les chances que l'innovation réussisse.

#### *4.3.3 Les caractéristiques des enseignants*

Lorsque le discours des enseignants est analysé à partir de la méta-matrice ordonnée (voir Tableau 4), il semble ne pas y avoir de lien entre le sexe des enseignants et les variables étudiées. Ensuite, sans établir un lien de causalité, les deux enseignants qui n'ont pas verbalisé d'inquiétudes avant l'implantation de ESPAR ont davantage perçu une influence positive du programme sur le développement des habiletés évaluées chez les jeunes. Enfin, il est intéressant de noter que trois enseignants qui ont négligé certaines activités de ESPAR avaient l'impression que les progrès des jeunes étaient dus à des éléments extérieurs à ESPAR (e.g., suivi serré des élèves, activités dans un autre cours) (voir Tableau 1).

#### *4.3.4 ESPAR et les approches pédagogiques*

En ce qui concerne l'intérêt envers ESPAR, plusieurs observations sont possibles à la suite de l'analyse des entrevues. D'abord, l'intérêt des enseignants envers ESPAR est généralement

demeuré stable ou s'est amélioré quelque peu entre les évaluations pré-test et post-test (voir Tableau 4). À ce propos, Brett (1995) mentionne que l'enthousiasme ou, au contraire, l'inconfort face à un programme novateur demeurent assez stables dans le temps. Il est possible qu'une appréciation mitigée du programme, suite à sa dispensation, soit due à la perception de procédures disciplinaires limitées dans l'école ainsi qu'à une crainte que le contenu d'activités ne se retrouve dans les familles, puisque ces éléments sont retrouvés chez deux enseignants qui semblent rapporter un intérêt moindre pour ESPAR. Afin de pallier cette crainte, il serait important d'impliquer éventuellement les parents dans le processus entamé à l'école.

Pour leur part, les deux enseignantes qui ont vécu une expérience très positive par rapport à ESPAR ont certaines particularités, telles que: (a) elles apprécient le style de gestion de la direction et mentionnent que cette dernière est ouverte aux innovations en général; (b) elles ont eu recours au soutien de plusieurs personnes de l'école pour dispenser ESPAR; et, finalement, (c) elles ont fait mention de plusieurs procédures disciplinaires dans l'école pour encadrer les élèves. Toutefois, il semble ne pas y avoir de relation entre le fait d'avoir apprécié ESPAR et l'atteinte de résultats positifs chez les élèves à la fin de la dispensation, ce qui pourrait être expliqué par le fait qu'un changement d'attitude et de comportement est un long processus difficile à observer systématiquement (Brett, 1995). Par exemple, en consultant la section Thèmes de l'Annexe E, il est possible de constater que les ateliers portant sur l'homosexualité provoquaient, selon trois enseignants, que des changements à court terme dans les attitudes des élèves. Étant donné que De Gaston (1994) mentionne pour sa part que l'atteinte de résultats positifs à la suite de la dispensation du programme *Teen-Aid* a été influencée par l'adhésion des enseignants aux valeurs du programme et au degré d'appropriation de ce dernier, il serait donc pertinent qu'une recherche reproduise les observations faites dans cette étude.

En général, l'intérêt des enseignants à l'égard de l'apprentissage coopératif est aussi demeuré plutôt stable (5) ou a augmenté pour certains (2) (voir Tableau 4). Il est intéressant de noter que l'intérêt manifesté ne semble pas lié à l'appropriation du programme par les enseignants, à leur appréciation de ESPAR ou à l'atteinte des objectifs terminaux du programme, jugée par les enseignants. En analysant l'appréciation des enseignants à l'égard de cette approche avant l'implantation, on observe que 3 enseignants, parmi les 4 qui semblaient avoir un intérêt plus mitigé pour l'apprentissage coopératif, ont manifesté leur impression de ne pas maîtriser complètement cette technique pédagogique après l'implantation. Également, trois enseignants, qui ont maintenu un intérêt plus mitigé à l'égard de cette approche tout au long de l'implantation, affirment que cette méthode pédagogique est incompatible avec les pratiques de l'ensemble de l'école (e.g., élèves ou enseignants qui ne sont pas habitués au travail d'équipe, contraintes temporelles et spatiales, transition difficile entre ESPAR et l'enseignement traditionnel ou vice-versa). Deux d'entre eux mentionnent également qu'ils auraient davantage besoin d'exemples pratiques pour comprendre l'approche (voir la section Apprentissage coopératif de l'Annexe E). Concernant la première constatation, Tilman et Ouali (2001) affirment qu'une initiative individuelle a toujours une portée limitée au secondaire étant donné l'organisation du travail. Pour ce qui est de l'autre constat, Finkelsztein et Ducros (1996) mentionnent que l'accès à des pratiques pédagogiques directement utilisables et accessibles est davantage apprécié à l'explication théorique des approches lorsque les enseignants doivent coordonner différents modes d'enseignement simultanément dans le cadre d'une innovation complexe.

Observation surprenante, les trois enseignants qui ont manifesté un intérêt moins marqué pour l'*empowering education* à la fin de l'implantation de ESPAR ont moins perçu d'encouragement à l'innovation provenant de la direction et ils ont moins eu recours au soutien provenant de

l'intérieur de l'école pendant la dispensation, mais ils sont les seuls à avoir essayé le programme dans d'autres classes non visées par le programme. Or, il est possible qu'en voulant s'approprier davantage cette méthode pédagogique avec d'autres groupes d'élèves d'âge différent, les enseignants aient vécu un certain essoufflement dû au manque de stabilité dans l'instauration de l'innovation (Tilman & Ouali, 2001) ou dû au manque de soutien intérieur à l'école.

#### 4.3.5 *Les ressources humaines ou matérielles*

Selon les analyses effectuées, si une relation est présente entre la conscientisation des membres de l'école à l'égard de ESPAR et la cohésion dans l'équipe-école, ces deux variables ne semblent pas influencer le recours au soutien provenant de personnes-ressources internes (voir Tableau 4). L'implication des différents acteurs influençant pourtant le succès d'une implantation (Brett, 1995), il est essentiel de susciter bien plus qu'une approbation du milieu. Dans le cas de l'école *Homogène*, la conscientisation des membres du personnel à l'égard de ESPAR aussi bien que leur réaction positive à l'égard des innovations en général n'a pas semblé influencer favorablement le niveau d'appropriation des enseignantes et leur intérêt à l'égard de ESPAR avant son implantation. De plus, les deux enseignants qui n'ont pas eu un soutien actif et tangible de la part de personnes internes à l'école (Tableau 1) ont manifesté un intérêt mitigé pour ESPAR à la fin de la dispensation de ce dernier. Au contraire, deux enseignants, qui ont reçu un appui marqué de personnes-ressources provenant de l'extérieur, ont manifesté un intérêt très élevé pour ESPAR à la fin de la dispensation, bien qu'ils proviennent de l'école où les ressources allouées à la dispensation de ESPAR étaient les moins nombreuses. Ainsi, il semble que la disponibilité de ressources matérielles, financières ou pédagogiques n'a pas nécessairement d'influence importante sur l'intérêt des enseignants ou leur appropriation de

ESPAR. Cela peut probablement être expliqué par le fait que ce programme contient déjà un nombre élevé d'activités déjà préparées et que les enseignants désiraient s'approprier davantage le matériel avant de recourir à de nouvelles ressources humaines ou matérielles. Finkelsztein et Ducros (1996) déclarent que l'important est de mobiliser les ressources existantes dans un contexte administratif souple, ce qui permet de répondre rapidement aux besoins des enseignants.

Ensuite, le constat selon lequel deux enseignants souhaitaient s'approprier le programme avant de recourir à des invités (voir la section Soutien interne et externe dans l'Annexe E) et que deux autres projettent d'établir un partenariat avec d'autres enseignants dans les années à venir (voir Tableau 1) peut être expliqué par le fait que l'appropriation d'un programme est un processus long et graduel (Fullen, 1999; Hall & Loucks, 1977). Savoie-Zajc (1993) mentionne à ce sujet qu'un changement complexe, inspiré par de nouvelles valeurs, a des retombées sur plusieurs personnes, ce qui implique un plus long processus. Un autre exemple qui soutient cette affirmation est que deux enseignants, qui semblent s'être moins appropriés le programme, prévoient des ajustements pour faciliter la dispensation de ESPAR pour l'année suivante (voir Tableau 1). Il est aussi possible d'expliquer ce phénomène par le fait que les enseignants, alimentés d'une vision à long terme, sont plus enclins à explorer de nouvelles façons de faire dans l'avenir, le changement étant perçu comme un processus (Savoie-Zajc, 1993).

Suite à l'analyse des différentes variables ciblées dans cette recherche (i.e. le climat de l'école, la direction, les enseignants attirés au programme aussi bien que l'ensemble du corps enseignant, les personnes-ressources ainsi que l'accès à des ressources matérielles et pédagogiques), quelques recommandations et constats, abordés dans la partie suivante, sont soulevés afin de faciliter l'implantation et l'évaluation de ce programme novateur dans l'avenir.

## 5. Conclusion

### 5.1 Implications

Dans le cadre de cette recherche, les éléments relevés plusieurs fois dans le discours des enseignants et des directions interrogés ont d'abord permis de décrire le contexte ou les particularités liés à l'implantation de ESPAR. Ensuite, les différentes actions entreprises par les enseignants ont été dégagées afin de cerner la manière dont les enseignants ont dispensé les approches pédagogiques du programme. Enfin, l'analyse des différentes caractéristiques structuro-pédagogiques a permis de découvrir que: (a) le climat général de l'école, dont un indicateur est la présence d'un syndicat ou d'une réforme scolaire limitant les initiatives des gens; (b) la valorisation de ESPAR par la direction d'établissement; (c) le soutien de personnes-ressources intérieures et extérieures à l'école; (d) la présence de procédures disciplinaires claires dans l'école; (e) les inquiétudes réduites et, enfin, (f) la perception positive de ESPAR chez les enseignants attirés à l'innovation avant l'implantation ont un effet sur leur appropriation du programme, ce qui se traduit par une implantation plus marquée de ESPAR dans les écoles.

À la suite de ces constats, quelques recommandations et observations au sujet du contexte d'implantation de ESPAR s'imposent. D'abord, lors de l'instauration d'une innovation, il est important que l'équipe de recherche effectue des rencontres et des suivis avec les enseignants aussi bien qu'avec les directions, afin de diminuer leurs inquiétudes et leurs difficultés ainsi que pour les mobiliser davantage et faciliter le processus d'appropriation de l'innovation. De Gaston (1994) mentionne que des suivis serrés permettent de maintenir la philosophie derrière le programme et d'atteindre les objectifs pédagogiques de ce dernier. Pour leur part, Finkelsztein et Ducros (1996) soulignent que, lors de l'implantation d'une innovation, qui entraîne toujours une part de risque pour les enseignants, répondre aux questionnements des principaux acteurs aux



différentes étapes est une nécessité. Comme la présence d'inquiétudes et de difficultés chez les enseignants semble influencer leur appropriation de ESPAR, il serait également nécessaire que la direction s'implique verbalement dans le changement, mais aussi par le biais de procédures d'encadrement ou de supervision explicites, afin de sécuriser les enseignants par rapport aux réactions des autres membres du personnel, des élèves ou même des parents.

Ensuite, l'implication d'individus de l'intérieur et de l'extérieur de l'école semble aussi important, puisque ces personnes-ressources peuvent aider les enseignants durant les cours, leur fournir du matériel, des conseils, une rétroaction ou un soutien affectif, diminuant ainsi leurs craintes et multipliant leurs possibilités d'actions. À ce propos, Le Bossé et Dufort (2001) soutiennent que favoriser l'établissement d'un partenariat avec plusieurs personnes augmente le pouvoir d'agir ultérieur des gens, soit des enseignants et des élèves dans ce cas précis. Il est donc essentiel de diffuser des informations sur l'innovation, ses enjeux et son contexte aux différents acteurs afin qu'un programme soit adopté par tous.

En outre, le contexte d'implantation d'une innovation peut avoir une influence sur l'appropriation d'un programme par les enseignants (Haney & McArthur, 2002). Par exemple, les boycotts syndicaux semblent avoir entravé quelque peu les initiatives des enseignants de certains milieux. À ce sujet, Brett (1995) mentionne que des enseignants peuvent être réticents à une innovation dans un contexte où ils sont en désaccords avec les initiatives générales de l'administration et avec la légitimité d'un autre programme. Ensuite, l'arrivée d'une nouvelle réforme, qui mobilise les énergies et les budgets ainsi qui insécurise les enseignants sur la stabilité des innovations déjà implantées et des gens qui leurs sont affectés, semble également avoir influencé la mise en oeuvre de ESPAR. Backett-Milburn et Wilson (2000) soutiennent à ce sujet que le changement de personnel affecté à une innovation peut enrayer la dispensation. Afin

d'éviter que ces éléments nuisent au programme, il est important que l'innovation soit perçue comme une priorité partagée par l'ensemble de l'école, et non comme un ajout qui est sujet aux aléas causés par des relations interpersonnelles tendues ou d'autres contingences.

### *5.2 Limites de la recherche*

Une myriade de déterminants structuro-pédagogiques influençant l'implantation d'un programme, les entrevues menées auprès des enseignants et des directions ne permettent pas à l'équipe de recherche de prétendre avoir couvert tous les facteurs. Ainsi, le nombre restreint de personnes interrogées ainsi que la spécificité du programme et de son contexte d'implantation sont des éléments à prendre en compte lors de la présentation des résultats.

Les données recueillies auprès des enseignants doivent également faire l'objet de certaines nuances. D'abord, il est possible que le discours des enseignants ait été influencé par la peur de représailles venant de la direction. Dans le même ordre d'idée, les réponses des enseignants peuvent avoir été biaisées par les tensions présentes dans leurs relations avec les autres membres du personnel ou par leur expérience professionnelle dans le milieu de l'éducation en général. Ensuite, une limite peut résider dans la capacité des enseignants à se remémorer des informations qui se sont produites dans la première année d'implantation lors de l'entrevue post-test. Ce phénomène a pu être accentué lorsque les enseignants omettaient de prendre des notes sur le déroulement des activités, même si la consigne consistait à remplir des fiches-bilan au fur et à la mesure des rencontres avec les élèves.

Les enseignants peuvent également avoir surévalué l'implantation du programme dans leur classe, selon un phénomène de désirabilité sociale. À ce propos, la personnalité des gens est un autre facteur à prendre en compte, puisque certains ont tendance à être plus élaborés et idéalistes

envers la réalité, tandis que d'autres ont une propension à être plus neutres, plus discrets ou, au contraire, plus critiques quand il s'agit de répondre à des questions ouvertes. Il est donc suggéré de ne pas considérer exclusivement les perceptions des enseignants lors d'une investigation, puisque celles-ci ne sont pas toujours le reflet de la complexité de la réalité. Dans le cadre d'une évaluation plus globale, les résultats obtenus devraient être confrontés à d'autres sources de données (e.g., observations en classe, propos tenus par les élèves lors de focus-groups). De plus, sachant que les projets fondés sur le pouvoir d'agir (Koffi et al., 1998) aussi bien que les programmes d'éducation sexuelle (Desaulniers, 1990; Genelot & Suchaut, 2000; Kirby, 2001; Manlove et al., 2002; Savoie-Zajc, 1993) nécessitent un développement constant et que leurs résultats, influencés par les particularités des acteurs, des contextes et des facteurs socio-économiques (McKay et al., 2001), sont envisagés à plus long terme, une évaluation s'échelonnant sur plus d'une année scolaire aurait permis de cerner davantage la complexité de l'implantation du programme au fil des années.

Le fait que certaines questions, lors des entrevues semi-dirigées, aient involontairement été omises par l'intervieweuse constitue une autre limite aux résultats. Il aurait peut-être été préférable que les entrevues soient réalisées par l'instigateur de la présente recherche et non par une intervieweuse de l'équipe afin qu'il s'attarde davantage à certaines questions et qu'il ait accès à des informations circonstancielle, difficiles à obtenir par le biais de verbatims. À cet effet, la consultation d'autres rapports de l'équipe de recherche peut servir de complément aux analyses faites à partir des verbatims et offrir d'autres pistes de réflexion.

En ce qui concerne l'évaluation du degré d'appropriation de ESPAR chez les enseignants, quelques constats s'imposent. D'abord, l'instrument d'analyse, fondé sur le modèle de Hall et Loucks (1977), considère l'appropriation comme une succession d'étapes favorisant

l'implantation optimale d'un programme. En envisageant le processus de la sorte, cet outil nie le phénomène d'avancées et de reculs inhérent à l'appropriation et à l'implantation de toutes innovations. De plus, l'absence de certains éléments dans le discours des enseignants interrogés a pu jouer en leur défaveur, puisque ces informations n'étaient pas tenues en compte dans leur cote d'appropriation. Enfin, il aurait été pertinent de valider cet instrument afin de légitimer le pointage accordé à chacun des indices et de couvrir l'éventail des éléments de l'appropriation.

Enfin, comme peu d'études ont investigué l'influence des interactions entre les différents acteurs sur l'implantation d'innovations (Tilman & Ouali, 2001) et comme les résultats de cette étude exploratoire suggèrent que plusieurs éléments interactifs et collectifs influencent l'implantation d'un changement donné, il serait pertinent que d'autres travaux étudient entre autres le style de gestion des directions d'établissement, les caractéristiques organisationnelles, politiques et structurelles des écoles, les dynamiques à l'intérieur des classes, de même que les éléments sociologiques des milieux afin de cerner davantage la complexité qui entoure l'instauration d'un changement dans des écoles.

## Liste de références

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50, 179-211.
- Agne, J. K, Gordon, E., & Miller, L.D. (1994). Relationships between teacher belief systems and teacher effectiveness. *The Journal of Research and Development in Education*, 27 (3), 141-152.
- Ambroise, G. (1997). *Quelle gestion stratégique pour la PME?* Québec : Presses Inter Universitaires.
- Arcand,L., Venne, S., & Tapia, M. (1997). *Évaluation du degré de mise en œuvre du volet éducation à la sexualité du programme FPS dans les écoles secondaires lavalloises* [Rapport de recherche]. Régie régionale de la santé et des services sociaux de Laval : Direction de la santé publique.
- Aydt, K. N., Goodson, P., Serrins, D. S., Edmundson, E., & Evans, A. (1994). Evaluation of sex education curricula: Measuring up to the SIECUS Guidelines. *The Journal of School Health*, 64 (8), 328-333.
- Backett-Milburn, K., & Wilson, S. (2000). Understanding peer education: Insights from a process evaluation. *Health Education Research Theory and Practice*, Oxford University Press, 15 (1), 85-96.
- Beaulac, G. (2000, Printemps). La mise en œuvre de la Réforme du curriculum dans les commissions scolaires [Version électronique]. *Savoir*. 17.
- Bernard, P. M., & Lapointe, C. (1987). *Mesures statistiques en épidémiologie*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bilodeau, A., Forget, G., & Tétreault, J. (1994). Évaluation de l'efficacité d'un programme de

- prevention des grossesses à l'adolescence : Sexprimer pour une sexualité responsable. *Revue Canadienne de Santé Mentale Communautaire*, 13 (2), 163-177.
- Bonami, M. (1996). Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation. Dans M. Bonami & M. Garant (Éds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : Émergence et implantation du changement* (pp. 185-216). Paris, Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Brett, W. A. (1995). *Everyone would rather someone else would do it: Failures to implement sex education in the age of AIDS* (Thèse doctorale, Northwestern University, Evanston, IL, janvier 1996). *Dissertation Abstracts International*, 56 (07), 2568.
- Buston, K., Wight, D., Hart, G., & Scott, S. (2002). Implementation of a teacher-delivered sex education programme: Obstacles and facilitating factors. *Health Education Research*, 17 (1), 59-72.
- Caron, F., Otis, J., Lafontaine, G., & Godin, G. (1999). *Analyse des processus d'adoption et de mise en œuvre du Programme Express Protection dans des écoles secondaires en Montérégie : Résultats de la première année* [Rapport de recherche]. Saint-Hubert : Régie régionale de la Santé et des Services sociaux de la Montérégie : Direction de la santé publique, de la planification et de l'évaluation.
- Cros, F. (1999) L'innovation en éducation : Une possible gestion du future? Dans *Les écoles innovantes* (pp 65-75). France : Édition de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE).
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1992). *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*. Paris : Éditions du Seuil.
- De Gaston, R. F. J. (1994). *Adolescent sexuality and sex education programs*. (Thèse doctorale,

- Brigham Young University, UT, États-Unis, mars 1995). *Dissertation Abstracts International*, 55 (09), 4139.
- De Gaston, R. F. J., Jensen, L., Weed, S. E., & Tanas, R. (1994). Teacher philosophy and program implementation and the impact on sex education outcomes. *The Journal of Research and Development in Education*, 27 (4), 265-270.
- Desaulniers, M.-P. (1990). *Pédagogie de l'éducation sexuelle*. Montréal : Éditions Agence d'ARC.
- Dubé, N., Maltais, F., & Paquet, C. (1995). *Félicitations pour votre beau programme!* [Rapport de recherche]. Gaspésie Îles-de-la-Madelaine : Direction de la santé publique.
- Dupriez, V. (2003, mars). *De l'isolement des enseignants au travail en équipe : Les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements (23)* [Cahier de recherche du Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation (GIRSEF)], Louvain-la-Neuve.
- Dryfoos, J. (1999). Involving schools in teen pregnancy prevention. Dans *Get Organized : A Guide to Preventing Teen Pregnancy (2)* (pp 77-99). WA, DC, The National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.
- Éthier, G., (1993). L'évaluation institutionnelle. Dans D. Massé (Éd.), *L'évaluation institutionnelle en milieu scolaire : Logiques, enjeux, rôles et responsabilités des différents acteurs* (pp. 103-118). Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Figari, G. (1993). Quel système de références pour évaluer une mésostructure éducative? Dans D. Massé (Éd.), *L'évaluation institutionnelle en milieu scolaire : Logiques, enjeux, rôles et responsabilités des différents acteurs* (pp. 27-54). Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Filion, M.-C. (2002). *Élaboration et validation de contenu de grilles d'observation grâce à la technique Delphi et à l'observation de terrain*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Canada.
- Finkelsztein, D., & Ducros, P. (1996). Conditions d'implantation et de diffusion d'une innovation scolaire. Dans M. Bonami & M. Garant (Éds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : Émergence et implantation du changement* (pp. 31-56). Paris, Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Franklin, C., Grant, D., Corcoran, J., Miller O' Dell, P., & Bultman, L. (1997). Effectiveness of prevention programs for adolescent pregnancy: A Meta-Analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 551-567.
- Fullen, M. (1999). *Changes forces : The sequel*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Garant, M. (1996). Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation. Dans M. Bonami, & M. Garant (Éds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : Émergence et implantation du changement* (pp. 58-85). Paris, Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Gaudreau, L. (2001). *Évaluer pour évoluer : Les indicateurs et les critères*. Conseil scolaire de l'Île de Montréal : Les Éditions Logiques.
- Gélinas, A., & Fortin, R., (1996). La gestion du perfectionnement des enseignants : Formation-recherche auprès des directeurs d'établissement scolaire au Québec. Dans M. Bonami, & M. Garant (Éds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : Émergence et implantation du changement*(pp. 115-143). Paris, Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Genelot, S., & Suchaut, B. (2000). L'évaluation des innovations pédagogiques: Quelles modalités de coopération entre les différents acteurs? *Mesure et Évaluation en Éducation*, 23 (1). 23-42.



- Goodman, D. D. (1998). Using the empowerment model to develop sex education for native Americans. *Journal of Sex Education and Therapy*, 23, (2), 135-144.
- Guilbert, É., Dumas, S., et al. (1997). *Grossesse à l'adolescence et interruption volontaire de Grossesse : État de la situation et organisation des services de prévention*. Québec : Centre de santé publique.
- Gravel, M., Boivin, C., & Dufour, P. (2001). *Évaluation institutionnelle, Quoi évaluer? Comment s'y prendre?* Montréal : Guérin.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2001). *Learning to change : teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey-Bass Education Series.
- Hargreaves, H. D. (1999). Les écoles et l'avenir : Le rôle fondamental des innovations. Dans *Les écoles innovantes* (pp. 49-62). France : Édition de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE).
- Hall, E. G., & Loucks, F. S. (1977). A developmental model for determining whether the treatment is actually implemented. *American Educational Research Journal*, 14, (3), 263-276.
- Haney, J. J., & McArthur, J. (2002). Four case studies of prospective science teachers' beliefs concerning constructivist teaching practices. *Science Educator*, 86, 783-802.
- Hébert, M., Parent, N., & Fafard, A. (1998). *Étude évaluative du programme Écoute ton cœur* [Rapport de recherche]. Régie régionale de la santé et des services sociaux de Chaudières-Appalaches : Direction de la santé publique.
- Henriot, M. (1999). La qualité dans les organisations publiques d'éducation : une problématique d'évaluation. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 22, (2-3), 21-45.
- Istance, D. (1999). L'école de demain et l'apprentissage tout au long de la vie. Dans *Les écoles innovantes* (pp. 9-14). France : Édition de l'Organisation de coopération et de développement

- économique (OCDE).
- Julien, P. A., & Carrier, C. (2004). Innovation et PME. Dans P.A. Julien (Éd.), *Les PME : Bilan et perspectives* (pp. 1 -24). Cap-Rouge : Presses Inter Universitaires.
- Keedy, J. L., Finch, & A. M. (1994). Examining teacher-principal empowerment: An analysis of power. *The Journal of Research and Development in Education*, 27, (3),162-173.
- Kim, N., Stanton, B., Dickersin, K., & Galbraith, J. (1997). Effectiveness of the 40 adolescent AIDS-risk reduction interventions: A quantitative review. *Journal of Adolescent Health*, 20, 204-215.
- Kirby, D. (2001). *Emerging answers, research findings on programs to reduce teen pregnancy*. WA, DC: The National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.
- Koffi, V., Laurin, P., & Moreau, A. (1998). *Quand l'école se prend en main*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Le Bossé, Y., & Dufort, F. (2001). Le pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des communautés : Une autre façon d'intervenir. Dans F. Dufort (Éd.). *Agir au cœur des communautés : la psychologie communautaire et le changement social* (pp. 75-106). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- L'Écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu : Notion et étapes. Dans J.P. Deslauriers (Éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Levine, M. (1998). Prevention and community. *American Journal of Community Psychology*, 26 (2), 189-206.
- Manlove, J., Terry-Humen, E., Romano Papillo, A., Franzetta, K., Williams, S., & Ryan, S. (2002, Mai). Preventing teenage pregnancy, childbearing, and sexually transmitted diseases: What the research shows. *Child Trends Research Brief*. Consulté le 10 mars 2004, à partir de

[http:// www.childtrends.org](http://www.childtrends.org)

- Maton, K. I., & Salem, D. A. (1995). Organizational characteristics of empowering community settings : A multiple case study approach. *American Journal of Community Psychology*, 23, (5), 631-655.
- McKay, A., Fisher, W., Maticka-Tyndale, E., & Barrett, M. (2001). Adolescent sexual health education does it work? Can it work better? An analysis of recent research and media reports. *The Canadian Journal of Human Sexuality*. 10, (3/4), 127-135.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1991). *Analyse de données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Wesmael.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco, WA, & London: Jossey-Bass Publishers.
- Moos, R. H. & Trickett, E. J. (1986). *Classroom environment scale manual* (2e éd.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Otis, J., Baillargeon, L., Côté, R., Vermette, G., Fournier, K., Séguin, S., Veilleux, D., et al. (1999). *Mon bien-être sexuel et celui de l'autre : Validation d'un design pédagogique destiné à mettre en œuvre l'approche expérientielle appliquée au bien-être sexuel et à la prévention des MTS et du sida auprès de jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* [Rapport de recherche]. Régie régionale de la santé et des services sociaux de Chaudière-Appalaches : Direction de la santé publique.
- Parent, R., & Alary, M. (1999). *Analyse des cas de chlamydie, de gonorrhée, d'infection par le virus de l'hépatite B et de syphilis déclarés au Québec par année civile –1994-1998* [Rapport de recherche]. CCS, Ministère de la Santé et des Services Sociaux, Gouvernement du Québec.
- Plante, J. (1993). Clin d'oeil historique. Dans D. Massé (Éd.), *L'évaluation institutionnelle en*

- milieu scolaire : Logiques, enjeux, rôles et responsabilités des différents acteurs* (pp. 75-102).  
Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Plante, J. (1994). *Évaluation de programme* [Document de travail]. Québec : Université Laval.
- Pineault, R., & Daveluy, C. (1986). *La planification de la santé: Concepts, méthodes, stratégies*.  
Montréal : Les éditions Agence d'ARC.
- Posovac, E. J., & Carey, R. G. (1997). *Program evaluation : Methods and case studies* (5e éd.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Paulussen, T., Kok, G., Schaalma, H., & Parcel, G. S. (1995). Diffusion of AIDS curricula among dutch secondary school teachers. *Health Education Quarterly*, 22 (2), 227-243.
- Pelletier, G. (1996). Innover ou... la légèreté de l'art de diriger. Dans M. Bonami & M. Garant (Éds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : Émergence et implantation du changement* (pp. 217-225). Paris, Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Research and Education for Solutions to Violence and Abuse (RESOLVE). (2002). *Les programmes de prévention*. Consulté le 10 février 2004, à partir du site de l'Université de Calgary Site web: <http://www.ucalgary.ca/resolve/violenceprevention/Français/progprev.htm>
- Robenstine, C. (1994). HIV/AIDS education for adolescents: Scholl policy and practice. *The Clearing House*, 67 (4), 229-232.
- Rogers, M. E. (1983). *Diffusion of innovations* (3 éd.). New-York: Free Press.
- Royer, É. (1997). *Les trucs du métier : Techniques et règles à utiliser en classe avec des élèves en difficulté de comportement*. Lévis, Québec : La corporation École et Comportement.
- Sarason, B. S. (1990). *The predictable failure of educational reform : Can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal : Les

Éditions LOGIQUES.

- Shamai, S., & Coombs, R. B. (1992). The relative autonomy of schools and educational interventions for substance abuse prevention, sex education, and gender stereotyping. *Adolescence*, 27 (108), 757-770.
- Simon, L. (2001). *Le leadership et la mobilisation de l'équipe-école* [Document de travail de D. Delamaire]. Cours ADS- 823, Université de Sherbrooke.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago, Londres: The University of Chicago Press.
- Steckler, A., Goodman, R. M., McLeroy, K. R., Davis, S., & Koch, G. (1991). Measuring the diffusion of innovative health promotion programs. *American Journal of Health Promotion*, 6 (3), 214-224.
- Sweeny, J. (1988). *Pour améliorer le climat de l'école*. Arlington, VA : Association américaine des administrateurs scolaires.
- The National Campaign to Prevent Teen Pregnancy. (2003). *Breaking ground: Lessons learned from the centers for disease control and prevention's community coalition partnership programs for the prevention of teen pregnancy*. Consulté le 28 février 2004, à partir de <https://www.teenpregnancy.org/store/Category.asp?categoryId=24>
- Tilman, F., & Ouali, N. (2001). *Piloter un établissement scolaire: Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Trickett, E. J. (1991). *Living an idea: Empowerment and the evolution of an alternative high school*. New Haven: Brookline Books.
- Weller, L. D., Jr., Buttery, T. J., & Bland, R. W. (1994). Teacher evaluation of principals: As viewed by teachers, principals, and superintendants. *The Journal of Research and*

*Development in Education*, 27 (2), 112-117..

Wils, T., Labelle, C., Guérin, G., & Tremblay, M. (1998). Qu'est-ce que la *mobilisation* des employés? Le point de vue des professionnels en ressources humaines. *Gestion*, 23 (2), 30-39.

Wright, N. P. (1997). *Effects of a high school sexuality education program*. (Thèse doctorale, Queen's University, Kingston, Canada, mars 1998). *Dissertation Abstracts International*, 58 (09), 3422.

Tableau 1

*Sommation d'indices : Appréciation de l'appropriation (appr.) de ESPAR par les enseignants à partir des différents indices observés dans les entrevues post-tests*

<i>Indices</i>	1 E 1	1 E 2	2 E 1	3 E 1	3 E 2	4 E 1	4 E 2
<b><i>Appropriation très élevée (2)</i></b>							
-Rechercher un soutien externe (référence ou aide dans les cours).	X			X	XX	X	
-Intégrer ESPAR à d'autres groupes.				X	X	X	
-Rechercher un soutien interne dans ses cours (aide tangible).	XXXX	X	X		X	X	
-Incorporer d'autres médiums (e.g., informatique).		X			X		
-Pratiquer les élèves à l'apprentissage coopératif dans un autre cours.		X			X		
<b><i>Appropriation élevée (1)</i></b>							
-Projeter ESPAR dans l'avenir (e.g., : volonté de faire de la pub.).	X	X	X	X		X	X
-Percevoir ESPAR comme une amorce (compréhension de l'approche).			X	X		X	X
-Promouvoir ESPAR dans l'école.		X					
-Vouloir utiliser l' <i>empowering education</i> dans d'autres cours.			X				
-Avoir l'impression de prendre moins de temps pour la préparation à la fin.				X			
-Modifier la séquence des activités dans certains groupes.				X			
-Établir un partenariat avec d'autres enseignants pour l'année suivante.		X					X

<i>Indices</i>	1 E 1	1 E 2	2 E 1	3 E 1	3 E 2	4 E 1	4 E 2
<b><i>Appropriation moyenne</i> (0, 5)</b>							
-Prévoir des ajustements pour faciliter la diffusion l'an prochain .			X				X
-Faire des ajustements concrets afin de faciliter son enseignement.	XXXX	XXX	XXX	XXXX	X		XXXX
-Discuter de ESPAR avec des collègues (aide affective).		XX		XX			X
-Utiliser du matériel d'autres collègues pour enrichir ses cours.	X	X					
-Se préparer avant chacune des rencontres.	X	X				X	
<b><i>Appropriation faible</i> (-0, 5 ou -1 )</b>							
-Négliger certaines activités. ( - 0.5 ) (e.g., les retours à la fin des périodes)		X	X	X	X		
-Avoir l'impression que les progrès des élèves sont dus à des éléments externes à ESPAR. (-1)		X		X	X		
-Garder des éléments de l'ancien programme (FPS). (- 1)				X			
<b><i>Appropriation très faible</i> (- 2 )</b>							
-Avoir l'impression de ne pas maîtriser totalement l'approche.	X				X	XX	
<i>Totaux</i>	12, 5	11	6, 5	8, 5	9	4, 5	6

*Note.* Les « X » dans le tableau réfèrent au nombre d'éléments différents retrouvés dans le discours des enseignants.

Abréviations : 1 E 1 : premier enseignant de la première école;

1 E 2 : deuxième enseignant de la première école, etc.

Les totaux sont calculés à partir des points alloués à chacun des indices : 1 E 1 :  $(2 \times 5) + 1 + (7 \times 0,5) - 2 = 12, 5$

1 E 2 :  $(2 \times 3) + (3 \times 1) + (7 \times 0,5) - 1,5 = 11$       2 E 1 :  $2 + (3 \times 1) + (4 \times 0,5) - 0,5 = 6,5$

3 E 1:  $(2 \times 2) + (4 \times 1) + (6 \times 0,5) - 2,5 = 8,5$       3 E 2:  $(6 \times 2) + 0,5 - 3,5 = 9$

4 E 1:  $(3 \times 2) + (2 \times 1) + 0,5 - 4 = 4,5$       4 E 2:  $(3 \times 1) + (6 \times 0,5) = 6$



Tableau 2

*Sommation d'indices : Appréciation de l'atteinte des objectifs pédagogiques par les groupes-classe pour chacun des thèmes (thè. 1) et des composantes du pouvoir d'agir selon les réponses des enseignants aux entrevues post-tests*

	1 E 1	1 E 2	2 E 1	3 E 1	3 E 2	4 E 1	4 E 2
<b>Thèmes (thè 1):</b>							
Homosexualité	+ -	+ -	+ -		+ -	+ -	+ -
Image corporelle	-	-	-	+	+ -		
Stéréotype sexuel	+	-	-	+	+	+ -	+ -
Affect par rapport à la sexualité	+	+		?	+	+	+ -
Double-protection	+	+	+	+	?	+	+
Affirmation de soi	-		-			-	+ -
Abus sexuel	+ -		-				
Éveil amoureux	-		+				
Développement pubertaire		+	+				
Éveil sexuel	-				+		
Différence culturelle	+			+			
Mythe et croyance				+			
Différence gars/fille					+	+	+
<b>Appréciation générale des thèmes (thè.2)</b>	+ -	+ -	+ -	+	+	+	+
<b>Composantes du pouvoir d'agir:</b>							
Esprit critique (esp.cri.)		+	-		+	+ -	+ -
Entraide (ent.)	+ -	+	+ -	+	+ -	+	+
Participation (pa.)	+	+	+	+	+ -	+	+ -
<b>Appréciation générale (g.)</b>	+ -	++	+ -	++	+	++	+

*Note.* Les abréviations, symboles et variables utilisés dans ce tableau sont expliqués et définis aux Annexes B et F.

Les espaces vides du tableau [ ] représentent des informations qui n'ont pas été abordées précisément dans les entrevues.

Tableau 3

*Méta-matrice descriptive ordonnée par sites : Appréciation des caractéristiques liées à l'implantation du programme ESPAR selon les réponses fournies par les directions d'établissement (D) lors de l'entrevue pré-test*

Direction de l'école	Soutien	Innovation	Intérêt envers ESPAR	Valorisation	Ressource	Supervision	Conscientisation	Réaction
Trois-en-une (D 1)	Mat.	+	+ -	+	+	Aut.	+ -	+ -
Escale (D 3)	Aff.-Mat.	+ -	+	+ -	-	Aut.	+	+ -
La Polyvalente (D 2)	Aff.-Mat.	-	+ -	+ -	+ -	Sup.	-	+ -
Homogène (D 4)	Red.	+ -	+ -	+ -	+	Sup.		+

*Note.* Voir Annexe B pour connaître la définition complète des concepts.

Les abréviations utilisées dans ce tableau sont les suivantes : (Mat. : matériel; Red. : réduit; Aff. : affectif; Aut. : autonome; Sup. : supervision;

+ : élevé; - : faible; + - : moyen; espace vide [ ] : réponse absente).

Tableau 4

*Méta-matrice descriptive ordonnée par sites : Appropriation du programme ESPAR par les enseignants (ens.) selon les caractéristiques observées lors des entrevues pré et post-tests*

ens.	appr.	enc. in.	dis.	s. int.	s. ext.	coh.	inq.	esp. pré	esp. post	coop. pré	coop. post	emp. ed.	gest.	val. p.	cons.	ent.	pa.	thè. 2	esp. cri.	g.
1 E 1 F	12,5	+	+	++	O	+	O	++	++	-	-	+	+	-	+	+ -	+	+ -		+ -
1 E 2 F	11	+	+	+	N	+ -	N	+	++	++	++	+	+		nulle	+	+	+ -	+	++
3 E 2 M	9	+ -	+	+ -	O	+	O	++	+	-	+	+ -	+	+	+	+ -	+ -	+	+	+
3 E 1 M	8,5	-	+ -	+ -	O	-	N	-	+ -	--	--	+ -	-	+ -	-	+	+	+		++
2 E 1 M	6,5	+ -	+	+ -	N	+	O	+	+	+ -	+	++	+	+ -	nulle	+ -	+	+ -	-	+ -
4 E 2 F	6	+	+ -	+ -	N	+	O	+ -	+ -	+	+	+	+	+	++	+	+ -	+	+ -	+
4 E 1 F	4,5	-	-	-	O	+	O	+ -	+	-	-	+ -	+ -	+ -	++	+	+	+	+ -	++

*Note.* Les principales abréviations et signes, contenus dans ce tableau, sont définis dans les Annexes B et F.

Autres abréviations : (F : féminin; M : masculin; espace vide [ ] : réponse absente;

1 E 1 : premier enseignant de la première école; 1 E 2 : deuxième enseignant de la première école, etc.)

Tableau synoptique ordonné 5

*Éléments récurrents des entrevues menées auprès des directions et des enseignants selon les concepts observés au pré et au post-test*

Thèmes	Éléments-clés	n. entrées
Recours à la direction (7)	-Participation en classe.	2
	-Soutien matériel.	2
	-Reconnaissance lors d'un gala.	1
	-Participation en tant que personne-ressource pour les élèves.	1
	-Collaboration quant à l'horaire.	1
	-Discussions.	2
	-Ouverture à ESPAR.	1
	-Budgets alloués aux innovations : limités ou gérés étroitement.	4
Latitude par rapport à l'horaire	-Volonté de prendre le temps nécessaire à la diffusion.	5
	-Ens. a dispensé plus de périodes d'ESPAR que prévu.	7
	-Perception que les élèves ont <i>amorcé</i> une réflexion.	4
ESPAR	-Conscience de la réalité du milieu.	4
	-Présence d'inquiétudes chez les enseignants.	5
	-Projection du programme dans les années à venir.	6
Apprentissage Coopératif	-Croyance que les élèves ne sont pas habitués au travail d'équipe.	4
	-Croyance que les élèves ne sont pas assez matures.	3
	-Ens. a réduit le nombre d'élèves par équipe.	3
	-Formation d'équipe : a facilité l'instauration de l'entraide.	5
	-Projets-classes et travaux d'équipe : ont favorisé la participation.	4

Variables	Éléments-clés	n. entrées
Personnes- ressources internes ou externes	-Ens. a eu recours à l'infirmière pour les cours ou pour référer.	5
	-Ens. aurait aimé avoir plus d'invités en classe ou avoir un soutien des gens de l'école pendant les travaux d'équipe.	3
	-Volonté de certains membres du personnel à aider l'enseignant responsable de ESPAR ou à obtenir du matériel de ESPAR pour leurs cours.	3
	-Une innovation ne mobilise pas tous les acteurs au départ (dir.)	3 (dir.)
	-Ens. a référé des élèves à des organismes externes durant leurs travaux.	3
	-Ens. aurait aimé avoir plus de suivi des promoteurs durant l'implantation ou une période d'échanges mi-programme avec les autres enseignants en charge.	5
	-Ens. aurait aimé plus de soutien de personnes extérieures ou intérieures.	7
Ressources matérielles	-Ens. a eu recours à du matériel du magasinier ou à celui d'autres ens.	3
	-Appréciation d'avoir bénéficié d'un local vs. désir d'avoir un local à soi ou un mieux adapté.	2
		4
	-Organisation et planification du matériel pénibles.	4
	-Ens. aurait aimé avoir un cahier d'exercice pour ses élèves.	3
	-Ens. auraient aimé avoir accès à (a) un laboratoire informatique avec Internet ou à (b) plus de vidéos.	2
	2	

*Note.* Les abréviations et les variables utilisées dans ce tableau sont expliquées et définies à l'Annexe A.

Tableau synoptique ordonné 6

*Principales inquiétudes des directions et des enseignants avant l'implantation de ESPAR et difficultés des enseignants à la suite de la dispensation du programme*

Inquiétudes des directions	Inquiétudes des enseignants	Difficultés des enseignants
-Capacités & expérience de l'ens. (D 1)	-La nouveauté. (1E1)	-Diviser le travail, selon forces & faiblesses des élèves; passer de ESPAR à la théorie. (1 E 1)
-Recommencer avec un nouvel ens. l'année prochaine. (D 1)	-Mettre les jeunes dans des situations de conflit. (1 E 1)	-Rappels à l'ordre / débordements de sujet malgré les règles claires; lors des journées de préparation et de formation, impression de prendre du retard sur ses collègues. (1 E 2)
-Implication des parents. (D 4)	-Capacité des jeunes devant l'innovation. (3 E 2)	-Impression d'aller à contre-courant; élèves n'ont pas tous une expérience d'apprentissage coop.; disposition du local : placer en équipe puis revenir = perte de temps; élèves rejetés = ne peut pas les imposer; contraintes temporelles & techniques incompatibles avec approche; composer avec différences individuelles lors des échanges; crainte que certaines réflexions se retrouvent dans les familles. (3 E 1)
-Intérêt & participation des jeunes. (D 4)	-Maturité (2 E 1) (3 E 2); participation (2 E 1) (4 E 2); indiscipline. (3 E 2) (4 E 1)	-Dispensation à des classes hétérogènes (ex :culture ); crainte que le contenu des affiches se retrouvent dans les familles. (4 E 2)
	-Efficacité de ESPAR dans ce milieu. (3 E 2) (4 E 1)	

*Note.* Les abréviations utilisées dans ce tableau sont les suivantes : (1 E 1) : premier enseignant de la première école; (1 E 2) : deuxième enseignant de la première école; etc.)

## Tableau synoptique ordonné 7

*Actions rapportées par les enseignants lors de la dispensation de ESPAR afin de favoriser les composantes du pouvoir d'agir : esprit critique, entraide, participation*

Objectifs	Caractéristiques	Actions rapportées
Esprit critique		-Respect des libertés quant aux pratiques de chacun. (1 E 1) (1 E 2) -Encourager à utiliser les bons termes. (1 E 1) -Pas arrêter les discussions pour faire prendre conscience.(1 E 1) -Pas critiquer les critiques, mais baliser le discours. (3 E 1) -Écouter et relancer les élèves, sans trop les diriger. (3 E 2) -Confronter les valeurs et les connaissances. (3 E 2) -Écrire leurs réflexions avant le travail en équipe. (4 E 2)
	Amélioration	-À l'avenir : interventions (+) objectives; multi-culturelles. (2 E 1) -Pas de re-questionnement (4 E 1)
Entraide	Contrôle	-Forcer certains individus à se placer ensemble. (2 E 1) ou refuser que des élèves soient dans la même équipe. (3 E 2) -Prendre parfois le contrôle et appliquer de la discipline. (2 E 1) -Interpeller élèves pour aider les autres. (1 E 1) (4 E 1) -Intervenir rapidement pour intégrer des élèves au groupe. (1 E 2)
	Mise au point	-Rappeler les règles du travail coopératif. (3 E 2) -Insister sur l'importance de travailler en équipe. (4 E 2) -Montrer comment se comporter lors de travaux d'équipe; les conscientiser à leurs responsabilités. (2 E 1) -Tabler sur gestion du temps et du travail entre membres. (3 E 2)
	Écoute	-Être un modèle d'écoute. (4 E 1) -Insister sur l'écoute (1 E 2) vs. droit de parole de l'ens. (3 E 1) -Stratégie : <i>tu ne voudrais pas paraître immature</i> ou <i>dispute</i> . (4 E 1)  -Pas d'action précise pour favoriser entraide. (3 E 1)

Objectifs	Caractéristiques	Actions rapportées
Participation lors des travaux et des cours magistraux	Sollicitation des élèves	-Poser des questions ouvertes. (1 E 1) -Ciruler pour donner des idées (travaux d'équipe). (3 E 2) -Questionner des élèves pour démarrer leurs travaux. (4 E 1) -Tours de classe (4 E 1), interpellé élèves ciblés. (1 E 2) (4 E 2)
	Liberté	-Peu de limite de temps. (4 E 1) (1 E 2) -Pouvoir parler en tout temps; pas main levée longtemps. (4 E 1) -Pas interrompre (même si discussion sur plusieurs sujets à la fois). (4 E 1)
	Empathie	-Sécuriser devant des sujets suscitant (+) de peur. (1 E 2) -Reformuler le contenu des jeunes afin qu'ils puissent s'exprimer sans peur du ridicule. (4 E 1)
	Autres	-Pas répondre à toutes les interventions. (4 E 1) -Tous les membres présentent les travaux. (2 E 1) -Pas d'action précise. (3 E 1)
Généralités	Latitudo	-Ralentir le rythme du cours (4 E 1) même si plus long. (3 E 1)
	Respect	-Insister sur le respect (3 E 2) (4 E 1), (+) au départ. (1 E 2)
	Contrôle	-Appliquer plusieurs règles (3 E 2) (1 E 2), au départ. (4 E 1) -Faire du renforcement. (1 E 1) -Être un collaborateur. (3 E 1) -Tabler sur autonomie au détriment du conformisme. (2 E 1) -Faire comprendre qu'il n'y a pas de fatalisme. (3 E 1)

*Note.* Les abréviations utilisées dans ce tableau sont les suivantes : ((+) : plus; (1 E 1) : premier enseignant de la première école; (1 E 2) : deuxième enseignant de la première école; etc.)



Tableau synoptique ordonné 8

*Caractéristiques du climat de l'établissement scolaire à partir informations obtenues lors des entrevues avec les directions et les enseignants*

	Caractéristiques	Climat
1 E	Milieu hétérogène	-Pré-formation au travail & régulier vs. sport-études. (3) -Conflits défavorisés/favorisés (E 2); snobisme/compétition. (E 1) -Horaires différents : peu de rencontres entre jeunes. (E 2)
	Relation-travail	-Climat de travail agréable. (2) -Respect malgré conflits (ens. impliqués vs. blasés). (D)
	Syndicat	-Syndicat: boycott CÉ. (D)
	Réussite	-Performance non visée (D), jeunes pas motivés. (D)
	Généralités	-Climat bon, réglementé (E 2); activités organisées par des ens. (E 2) -Respect et appartenance. (D)
2 E	Petite école	-Connaissance des noms des élèves. (D, E 1) -Dialogue ens.-élèves facile et profond. (E 1)
	Milieu hétérogène	- ½ des élèves est aisée, ½ pauvre. (D, E 1) -Concentration linguistique (élèves forts), classes d'accueil (immigrants) et Centre mères-adolescentes. (E 1, D)
	Syndicat	-Boycott CÉ (D); dialogue ens.-direction. (E 1) -Affecte la réalisation de projets. (E 1)
	Cohésion	-Individualisme des collègues. (E 1) -Collaboration entre employés malgré conflits de personnalité. (D) -Cohésion chez les élèves (D) vs. pas de cohésion chez les élèves. (E 1)
	Généralités	-Respect (D, E 1), tolérance (E 1), ouverture. (D) -Élèves : pas d'appartenance aux valeurs de l'école (individualisme). (E 1) -Implantation réforme : contrainte à la réalisation de certains projets. (E 1)

	Caractéristiques	Climat
3 E	Réussite	-Pas visée par les élèves; enseignants avec peu d'attentes. (E 1) -Réussite impossible avec les moyens disposés. (E 1) -Pas de concentration d'élèves performants. (D, E 2) -Élèves pas toujours disposés à l'apprentissage. (D) -Élèves qui dénigrent ceux qui réussissent. (E 2)
	Syndicat	-Influence la tenue d'activités; enseignants divisés. (E 1) -Malgré boycotts, il y a du parascolaire. (E 2, E 1p) -Chacun accompli ses tâches, sans égard au boycott ou à l'opinion du reste du corps enseignant (E 1p); l'ambiance s'est apaisée. (E 2p)
	Relation- travail	-Personnel : frictions (D, E 2), rivalité (E 2); mouvement de personnel. (D) -Entente avec direction; valorisation du travail d'équipe pour innover (E 2) -Climat difficile (E 1), mais meilleur sachant que la direction part. (E 1p)
	Caractéristiques des élèves	-Milieu pauvre = respect d'autrui. (E 2) -Élèves de l'Adaptation scolaire aident ceux avec une déficience. (D) -Élèves ont du plaisir à fréquenter l'école. (E 2) -Milieux défavorisé et favorisé = dynamiques particulières en classe. (E 2)
	Généralités	-Valeurs : éduquer les enfants. (E 1) -Perceptions (- -) des élèves en adaptation scolaire. (E 1) -Pas de marginalisation des élèves selon leur secteur. (E 2) -École contient 2 niveaux : appartenance (- -), relations entre jeunes (- -), enseignants ont peu de temps pour réagir. (D) -Enseignants sensibles au vécu difficile des élèves. (E 2)
4 E	Petite école	-Tous les élèves sont intégrés (D); tout le monde se connaît. (E 1) -Discussions entre enseignants sur ce qu'ils vivent. (E 2)
	Réussite	-Pas obligation de la réussite (E 1); pas de classe de performants. (E 2)
	Relations avec les élèves	-Peur de l'intimidation des élèves. (2) -Collaboration, personnel engagé auprès des élèves. (D) -Contact bon : certains ens. jouent avec les jeunes. (E 2) -Contact limité avec les classes de cheminement particulier. (E 2)
	Syndicat	-Boycott d'activités, malgré le nombre déjà limité dans l'école. (E 1)

---

Généralités	-Sport fort dans l'école. (E 2)
	-Ens. ne font pas respectés les mêmes règlements. (E 1)
	-Sec. 1 : tutorat suscite l'appartenance et rend les élèves dynamiques. (E 1)
	-Plusieurs élèves en difficultés académiques et comportementales. (E 1)
	-Élèves en difficulté provenant de toute la Commission scolaire. (E 1)
	-Compassion envers la clientèle difficile. (E 1)
	-Nouveau directeur : plus sévère = élèves moins indisciplinés. (E 1)

---

*Note.* Les abréviations utilisées dans ce tableau sont les suivantes : ( + ) : plus; 1 E : première école, etc.;  
D : direction d'établissement; ens. : enseignant; E 1 : premier enseignant interrogé;  
E 2 : deuxième enseignant interrogé; E p : enseignant lors de l'entrevue post-test; sec. : secondaire;  
2 : les deux enseignants; 3 : les deux enseignants et la direction; ( - - ) : négatifs (ves)  
1 E : première école; 2 E : deuxième école, etc.)

Tableau synoptique ordonnée 9

*Caractéristiques du style de gestion de la direction à partir des informations obtenues lors des entrevues avec les directions et les enseignants*

Écoles	Style de gestion	Appréciation
1 E	-Gestion à la <i>porte-ouverte</i> . (D,E 2) -Consultation des enseignants (D, E 1); gestion participative. (D) -Circulation de l'information (D, E 1); correspondance avec les parents. (D) -Très bon soutien (E 1), collaboration (E 1), compréhension. (E 1)	E 1 : Positive E 2 : Positive
2 E	<i>Consultation :</i> -Consultation via CPE. (E 1) -Consulte quand nécessaire ou devant un doute. (D) -Personnel non-enseignant impliqué dans les réunions. (D) -Autonomie des gens et collaboration au besoin. (D) -Gestion participative par le biais du tutorat. (E 1) <i>Généralités :</i> -Admet ses erreurs (D), ouvert à la discussion. (D, E 1) -Dirigisme (D); disponibilité (D); consensus. (E 1) -Direction : surveille ce qui se fait sur le terrain. (D) -Communication des décisions. (E 1) -Conflit ens.-élève : adulte doit prendre une plus grande part de responsabilités. (D)	E 1 : Positive
3 E	<i>Consultation:</i> -Consultation des élèves (D); désir d'impliquer les parents. (E 2) -Consultation des ens. (D, E 2) vs. pas toujours. (E 1) -Impression que la direction ne veut pas être contestée dans ses projets. (E 1) -Impression que la direction rejète parfois les idées des ens. (E 1) -Insiste pour maintenir le cap déterminé en réunion. (D)	E 1 : Négative E 2 : Positive

---

*Généralités :*

- Confiance en la direction. (E 2)
- Très bonne collaboration (E 2) vs selon le dossier. (E 1)
- Style participatif : suscite l'opinion (D), la participation. (D)
- Direction qui connaît son école et qui gère les problèmes. (E 2)

*Aspects négatifs :*

- Impression d'être surveillé. (E 1)
- La direction prend la part des parents & élèves. (E 1)
- Beaucoup de politiques écrites (D) et rigides. (E 1)
- Petites tensions entre direction et ens. (climat syndical). (E 2)

Écoles	Style de gestion	Appréciation
4 E	<i>Généralités :</i> -Relation moins conflictuelle qu'avant. (E 1) -Transparence (D, E 1), collaboration (2), gestion participative. (D) -Désir de collaboration avec les enseignants et les parents. (D) -Obtient ce qu'elle veut de la direction. (E 1)	E 1: Moyenne E 2: Positive
	<i>Règlements :</i> -Direction n'applique pas toujours les règlements. (E 1) -Ens. réprimandés qu'ils appliquent ou non les procédures. (E 1)	
	<i>Décisions :</i> -Explication des décisions. (E 1) -Ens. ne connaissent pas les aboutissements des décisions. (E 1) -Pas de ligne de conduite sur le plan pédagogique. (E 1) -Au quotidien = satisfaction vs. modifications à long terme = insatisfaction. (E 1) -Parfois démocratie, parfois consultation et décision de D. (E 2) -Consensus avec le CPE avant une assemblée au CÉ. (D)	

---

*Note.* Les abréviations utilisées dans le tableau sont les suivantes: (Ens. : Enseignant; D : Direction

E 1 : premier enseignant interrogé; E 2 : deuxième enseignant interrogé; 2 : les deux enseignants)

Annexe A

*Annexe A.* Sommaire du schéma d'entrevue utilisé lors des entretiens avec les enseignants et les directeurs d'établissement au pré et au post-test

*Questions posées à la direction et aux enseignants avant l'implantation*

*Climat et valeurs véhiculées dans l'école*

- 1- Quel est l'esprit général ou le climat régnant dans votre école ?
- 2- Pouvez-vous nous décrire la qualité de la collaboration entre a) la direction et les enseignants, b) les enseignants, c) les enseignants et le personnel non enseignant?
- 3- Est-ce que vous avez connu des conflits (e.g., syndicaux, entre membres du personnel et des élèves) et quelles ont été les solutions retenues pour les résoudre?
- 4- Quelles sont les valeurs qui animent la vie de votre école (e.g., respect, tolérance)?
- 5- Votre école offre-t-elle des activités parascolaires ?

*Questions posées exclusivement à la direction avant l'implantation*

*L'innovation pédagogique*

- 6- Avez-vous implanté d'autres programmes expérimentaux au cours des trois dernières années?
- 7- De façon générale, comment réagit le personnel lors de la mise sur pied de nouveaux projets?
- 8- De quelle manière encouragez-vous les enseignantes à employer diverses stratégies pédagogiques ?

*Accueil de ESPAR*

- 9- Quel est votre degré d'intérêt pour ESPAR (sur une échelle de 0 à 10) ?

- 10- Comment prévoyez-vous implanter ce nouveau programme dans votre école (e.g., aménagement de la grille horaire)?
- 11- Pensez-vous devoir l'adapter aux besoins spécifiques de votre communauté scolaire?
- 12- Comment comptez-vous assurer la valorisation de ESPAR dans votre communauté?
- 13- Quelles sont les ressources mises à la disposition de l'enseignant et des élèves pour l'implantation du programme ESPAR (e.g., conférencier, équipement technique)?
- 14- De quelle façon réagit le corps enseignant à l'idée d'implanter un nouveau programme d'éducation sexuelle? Le personnel semble-t-il conscient des besoins du milieu?

*Gestion de la direction*

- 15- Pouvez-vous nous décrire votre type de gestion (e.g., autocratique, consensuelle)?
- 16- Lorsque vous avez une décision à prendre, qui consultez-vous ?
- 17- Pouvez-vous nous décrire la qualité de votre collaboration avec les parents ou le Conseil d'établissement?

*Ressources financières et matérielles*

- 18- Nous est-il possible de connaître l'ampleur des ressources allouées a) à la création de projets pédagogiques, b) à la formation des enseignants pour l'implantation de nouveaux programmes, c) à l'achat de matériel didactique?



*Questions posées aux enseignants avant l'implantation*

*Gestion de l'école*

- 19- Pouvez-vous nous décrire le type de gestion utilisé par la direction de votre école?
- 20- Lorsqu'il y a une décision à prendre, est-vous consulté?

*Ressources humaines et financières*

- 21- Disposez-vous de personnes ressources pour vous soutenir dans votre tâche d'enseignant?
- 22- Vous est-il possible d'obtenir des ressources financières lors de la création de projets pédagogiques (e.g., formation, achat de matériel didactique)?

*L'innovation pédagogique*

- 23- De façon générale, quelle est l'attitude ou l'implication de la direction lors de la mise sur pied de nouveaux projets (e.g., divulgation d'informations, consultation à toutes les étapes du processus d'implantation, support dans l'appropriation du projet)?
- 24- De quelle manière la direction vous encourage à employer diverses stratégies pédagogiques?

*Accueil de ESPAR*

- 25- Sur une échelle de 0 à 10, quel est votre degré d'intérêt pour a) ESPAR et b) l'enseignement coopératif?
- 26- De quelle façon la direction a assuré la valorisation de ESPAR dans votre école ?
- 27- De quelle façon réagit le corps enseignant à l'idée d'implanter un nouveau programme d'éducation sexuelle ?

*Questions posées exclusivement aux enseignants après l'implantation*

*Climat de l'école*

28- Est-ce qu'il y a eu des changements au cours de l'année en ce qui concerne le climat de l'école, les valeurs véhiculées, les conflits ou la collaboration entre tous les acteurs ?

*Le programme ESPAR*

29- Sur une échelle de 1 à 10, quel est aujourd'hui votre intérêt pour ESPAR?

30- Quelle préparation spécifique ce programme vous a-t-il demandé?

31- Avez-vous rencontré des difficultés particulières?

32- Quels sont les éléments qui facilitent ou qui entravent l'implantation de ESPAR ?

33- Quelles ont été les adaptations (e.g., projets classe, activités, règles de conduite) nécessaires pour ajuster le programme aux besoins spécifiques des classes ?

34- De quelle façon avez-vous favorisé a) le dialogue et les interactions, b) l'esprit critique et c) l'entraide ?

*Enseignement coopératif*

35- Sur une échelle de 1 à 10, quel est aujourd'hui votre intérêt pour l'enseignement coopératif?

36- Cette approche pédagogique a-t-elle été facile à intégrer à votre pratique?

37- Aviez-vous déjà suivi de la formation ou vécu des expériences d'enseignement coopératif avant l'implantation de ESPAR?

*Empowering Education*

38- Sur une échelle de 1 à 10, quel est aujourd'hui votre intérêt pour l'*empowering education*?

- 39- Cette approche pédagogique a-t-elle été facile à intégrer à votre pratique?
- 40- Aviez-vous déjà suivi de la formation ou vécu des expériences d'*empowering education* avant l'implantation de ESPAR?

*Atteinte des objectifs collectifs*

- 41- Est-ce que vous avez l'impression qu'il y a eu un changement en ce qui concerne l'entraide entre vos jeunes (e.g., expression de tous, confidences, auto-discipline du groupe)?
- 42- Par rapport à la participation des élèves, avez-vous l'impression qu'elle s'est développée au cours de l'année (e.g., affirmation de leur opinion, participation par le biais de questions, d'exemples)?
- 43- Les activités permettaient-elles le développement d'une conscience critique au sujet a) des stéréotypes sexuels, b) des critères de beauté, c) de la différences gars/filles, d) des préjugés face à l'orientation sexuelle, e) de la non protection et ses enjeux ou f) des mythes, croyances, comportements et attitudes du milieu?

*Ressources et logistique*

- 44- Disposiez-vous des ressources matérielles (e.g., budget pour les photocopies, caméra vidéo, Internet), techniques ou financières nécessaires pour implanter le programme?
- 45- Au cours de l'implantation, quel type de soutien avez-vous reçu de la part de la direction, des autres enseignants, de l'équipe de recherche, des autres?
- 46- Avez-vous été satisfait de la grille-horaire (e.g., moment, fréquence, durée) ainsi que du local et de son aménagement durant la dispensation de ESPAR?

Annexe B

*Annexe B. Définition des variables étudiées dans l'étude*

*Climat* : Appréciation générale de l'atmosphère de l'établissement de la clientèle (capacité, motivation), de la réalité du milieu, des services offerts et des relations syndicales ou interpersonnelles à partir du discours des enseignants (pré et post-test) et des directions (pré-test).

*Conscientisation* (cons.): Perception de la direction d'établissement ou des enseignants par rapport aux réactions du corps enseignant lors de l'implantation de ESPAR et à l'égard de leur conscientisation face à la réalité que vivent les adolescents (es) du milieu (problématiques) et ce, avant l'implantation du programme.

*Style de gestion* (gest.): Description du style de gestion de la direction (ex : consensuel, autocratique, consultatif); de la collaboration ou, au contraire, des conflits entre la direction et le reste du personnel; des stratégies mises de l'avant afin d'assurer l'efficacité de l'école, selon la direction et les enseignants interrogés.

*Direction*

*Innovation* (inn.): Présence et/ou énumération, par la direction, des programmes expérimentaux ou projets spéciaux implantés dans l'école dans les trois dernières années, en excluant ESPAR.

*Intérêt* : Intérêt de la direction d'établissement à l'égard de ESPAR en tenant compte de sa conscientisation face à la problématique ou de ses inquiétudes face au programme.

*Réaction* (réac.): Perception de la direction à l'égard de la réaction des enseignants lors de l'implantation de nouveaux projets, autres que ESPAR, dans l'école.

*Ressources* (ress.): Ressources mises explicitement à la disposition des enseignants pour la dispensation de ESPAR, tant au niveau matériel, humain (e.g., conférencier, infirmière), que financier (e.g., libération pour de la formation).

*Soutien* (sou.): Manière dont la direction encourage (action, mise à la disposition d'outils, soutien dans le discours) les enseignants à employer diverses stratégies pédagogiques dans un contexte hors de ESPAR.

*Supervision* (sup.): Latitude des enseignants quant à leur manière de dispenser ESPAR (contenu, activité) ou supervision et questionnement de la direction au sujet de l'implantation.

*Valorisation* (val. d.): Manière dont la direction valorise, fait la promotion, donne de l'importance et encourage l'instauration du programme ESPAR auprès des acteurs du milieu scolaire (e.g., corps enseignant, parent, personnel de soutien).

### *Enseignants*

*Actions entreprises* (a.e.): Actions précisent que les enseignants disent avoir entrepris délibérément pour favoriser l'entraide (soutien entre les élèves, respect) et le pouvoir d'agir (dialogue, esprit critique, participation) durant la dispensation du programme.

*Amélioration générale* (g.) : De manière générale, impression que les enseignants ont atteint ou non les principaux objectifs de ESPAR (participation (pa.), entraide (ent.), esprit critique (esp. cri.) et esprit critique à partir des thèmes abordés (thè. 2)) selon les constatations de l'expérimentateur lors de l'analyse des commentaires des enseignants.

*Appropriation de ESPAR* (appr.) : Impression (chiffrée) que les enseignants maîtrisent ESPAR à la fin de la dispensation à partir de certains indices (voir Tableau 7 pour plus amples détails). Bref, l'enseignant se sent confortable avec le programme, il prend des initiatives et va au-delà

de la simple dispensation de matières avec ses différents groupes.

*Changement (cg.):* Appréciation, rapportée par les enseignants à la fin du programme, quant à la préparation (en termes de temps et d'efforts demandés par rapport au matériel et à l'appropriation du programme) pour dispenser ESPAR et aux difficultés et/ou appréhensions lors de l'implantation, en termes de ressources ou de moyens. Les adaptations que les enseignants disent avoir faits durant l'implantation (ex. : temps supplémentaire accordé à ESPAR) sont incluses sans toutefois faire part de leurs recommandations ou intentions de changements (détails) pour l'avenir.

*Cohésion (coh.):* Perception des enseignants interrogés quant à la présence de collaboration, de travail d'équipe, d'échanges ou, au contraire, de conflits entre les enseignants et les autres membres du personnel, mais en excluant la direction.

*Discipline (dis.):* Outils, procédures ou aides formelles mis à la disposition des enseignants pour les encadrer dans l'application de la discipline et de l'ordre dans leur classe (gestion des comportements autant positifs que négatifs), selon les enseignants interrogés.

*Empowering education (emp. ed.):* Intérêt général des enseignants par rapport à l'empowering education après l'implantation, en incluant les difficultés éprouvées ou leur satisfaction quant au déroulement des rencontres avec cette approche.

*Encouragement à l'innovation (enc. in.):* Perception des enseignants quant à la présence d'un encouragement (verbal et/ou matériel) de la direction face à l'utilisation de nouvelles stratégies pédagogiques sans égard à l'implantation spécifique de ESPAR.

*Enseignement coopératif pré-test (coop. pré):* Intérêt, inquiétudes ou commentaires des enseignants interrogés par rapport à l'apprentissage coopératif avant l'implantation.

*Enseignement coopératif post-test* (coop. post): Intérêt général des enseignants par rapport à l'enseignement coopératif après l'implantation, incluant les difficultés éprouvées ou leur satisfaction quant au déroulement des rencontres avec cette approche.

*Entraide* (ent.): Globalement, observation des enseignants interrogés quant au développement (changement) de comportements d'aide et de respect entre les élèves du groupe à la fin du programme.

*ESPAR pré-test* (esp. pré): Intérêt des enseignants interrogés par rapport au programme, leur conscientisation à l'égard du milieu, leur intérêt et leur réflexion quant à l'avenir du programme aussi bien que leur appropriation de ESPAR (e.g., augmenter le temps accordé au programme), sans toutefois référer à la formation, à la validation de ESPAR ou aux activités spécifiques du programme.

*ESPAR post-test* (esp. post): Appréciation de l'intérêt (e.g., cote sur 10) des enseignants à l'égard de ESPAR en termes de motivation ou d'inquiétudes, sans toutefois référer à la formation, à la validation ou aux activités spécifiques du programme.

*Esprit critique* (esp. cri.): Globalement, observation des enseignants interrogés quant à la présence d'un questionnement approfondi des élèves de la classe sur le pourquoi de certaines réalités; le développement d'un esprit critique sur des sujets d'actualité à la fin du programme.

*Inquiétudes* (inq.): Principalement dans le cadre de ESPAR, inquiétudes, anticipations ou soucis des enseignants interrogés quant à l'ampleur de la tâche, aux capacités ou à la participation des élèves et à la facilité de dispenser les informations, tel que mesuré avant l'implantation.

*Participation* (pa.): De façon générale, prise de conscience des enseignants interrogés par rapport à un changement dans la mobilisation, l'affirmation et les échanges des élèves du



groupe-classe à la fin du programme.

*Soutien externe* (s. ext.): Absence ou présence de personnes à l'extérieur de l'école (intervenants d'organismes, promotrices du projet, maillage avec la communauté dans le cadre de la formation) qui apportent ou pourraient apporter potentiellement un soutien (aide affective ou tangible, c'est-à-dire prêt de matériel ou action précise) aux enseignants titulaires de ESPAR.

*Soutien interne* (s. int.): Absence ou présence de personnes intérieures à l'école (corps enseignant, personnel de soutien, direction) qui apportent ou pourraient potentiellement apporter du soutien (aide affective ou tangible, c'est-à-dire prêt de matériel ou action précise) aux enseignants titulaires de ESPAR dans ce contexte spécifique, selon les enseignants interrogés après l'implantation.

*Thèmes* (thè. 2): Appréciation d'un changement associé au pouvoir d'agir, constat de la présence d'esprit critique en général ou modification des affects et des attitudes (qualité des échanges) à la suite de la présentation du contenu des thèmes (homosexualité, critère de beauté, stéréotype sexuel, affect par rapport à la sexualité, double-protection, affirmation de soi, abus sexuel, éveil amoureux, développement pubertaire, éveil sexuel, différence culturelle, mythe et croyance, différence gars/fille) selon le discours des enseignants à la fin du programme.

*Valorisation perçue* (val. p.): Constat, fait par les enseignants interrogés, que la direction encourage et valorise ESPAR, s'intéresse et fait la promotion du programme auprès des acteurs du milieu scolaire (corps enseignant, parent, personnel de soutien, etc.), sans toutefois référer au soutien matériel ou financier.

Annexe C

## Annexe C. Méta-matrice non ordonnée regroupant les principales informations obtenues lors des entrevues avec les directions

Direction	Innovation (inn.)	Réaction (réac.)	Supervision (sup.)	Intérêt	Ressources (ress.)
1 D	-intégration de matière -école outre-mer	2-3 maîtres d'œuvres; les gens embarquent ensuite	-adaptation et responsabilité de faire les liens avec les intervenants laissées à ens.	7-8 : conscience du milieu et de l'effét (+ +) de ESPAR -inquiétudes : capacité & expérience ens.; recommencer l'an prochain avec un autre ens.	-engagement : acheter matériel -ouverture pour conférences peu dispendieuses -libération de ens. en fonction de leurs besoins
2 D	-année prochaine : programme d'éducation internationale	-1 <sup>ère</sup> réaction : peur -après explications : adhérence	-implantation telle quelle de ESPAR pour que Qc-Centre vive la même expérience (mais adaptation possible du contenu)	-au départ 6 : la direction n'était pas convaincue que les élèves vivaient des problématiques -après : engagement	-direction : mobiliser ens. en le sécurisant et le dirigeant vers une ens. qui a élaboré ESPAR -accès à du matériel sur demande -possibilité de conférences -achats possibles selon les ressources disponibles
3 D	-secteur initiation à la vie : beaucoup de projets (budget) -secteur général : +/-	-certains sont réticents à la nouveauité -d'autres veulent l'implanter	-latitude de disposer les cours selon la grille horaire de FPS	-8 : conscience du milieu et désir d'intégration de matière avec ESPAR	-possibilité de prêt de matériel -accommodement, si justifiable -\$ limité cette année (réforme) -\$ formation centralisée à la CS
4 D	-cette année : santé- sports ou informatique	-équipe veut innover et motiver les élèves	-volonté de suivre le plan -désir questionner les ens. sur l'implantation -ens. autonome et responsable de la réussite	-intérêt : ESPAR implique équipe-école et associés -inquiétudes: implication des parents, intérêt & participation des élèves	-possibilité d'une libération des ens. pour préparation -ressources matérielles nécessaires (conscience qu'il y aura des coûts)
Direction	Conscientisation (consci.)		Valorisation (val. d.)	Soutien (sou.)	
1 D	-ens. référent devant des problèmes -direction a peu parlé du programme -CPE conscient du milieu -certains ens. fatalistes		-explication au CPE -rencontre avec l'équipe-école et promotrice -projet d'en parler au CÉ et aux parents	-ouverture : achat matériel et formation -argent pas un obstacle	
2 D	-enseignants peu conscients du milieu -les autres ens. connaissent peu le programme : croyance que ESPAR est seulement la responsabilité de 1 personne		-projet de : présenter au C.É., d'exposer les travaux, d'impliquer les jeunes lors de semaines de prévention, de parler aux ens. de sec. 1 pour faire de l'intégration – de matière ou de la référence	-formations sur stratégies d'apprent. et mise en pratique durant les journées pédagogiques -accès à du matériel pour innovation	
3 D	-ens. conscients du milieu -pas de réaction + ni – des ens. -nouveau personnel : ne connaît pas ESPAR -une ens., qui a élaboré ESPAR, a permis sa promotion		-sensibilisation du CPE, projet d'une réunion -volonté d'informer tous les ens. -ens. conscients du milieu : pas besoin vanter ESPAR	-accorde et reconnaît du temps pour concertation des ens. pour projets -présentation de ESPAR par petits pas	
4 D	X		-projet de parler au C.É., de suivre l'implantation pour appuyer ens., de s'impliquer dans formation -désire d'impliquer l'équipe-école	-direction s'implique dans l'implantation de la réforme	

Annexe D

*Annexe D. Méta-matrice non ordonnée regroupant les principales informations obtenues lors des entretiens pré-tests avec les enseignants*

Enseignant	Cohésion (coh.)	Encouragement à l'innovation (enc. in.)
1 E 1	-collaboration entre ens. (mais pas dans activités) -beaucoup de contacts avec éducateurs	-fonds limités affectés au perfectionnement lors d'innovations : discutés via CPE -direction : s'implique toujours (\$) et participation aux réunions) quand instauration d'innovations, encouragement et soutien selon besoins pédago.
1 E 2	-travail d'équipe seulement dans secteurs -effort de la direction pour instaurer une concertation entre ens. -devant une difficulté, les ens. échangent	-subventions : ens. a toujours réalisé plusieurs projets -ens. : croit tellement à ses projets que la direction l'appuie toujours
2 E 1	-ens. et direction atteignent toujours un consensus -conflits d'idées entre ens., mais ils trouvent des arrangements et s'apprécient -personnel de soutien : collaboration quotidienne avec éducatrice	-selon les projets, des fonds sont alloués -selon le montant demandé, parfois recours à des campagnes de financement -pas de refus \$ quand demande faite début année -direction : invite des personnes-clés et informe des nouvelles stratégies pédagogiques -direction a suivi pls formations et invite à faire pareil
3 E 1	-tensions, individualisme -entre clans : pas de collaboration -devant une difficulté, cet ens. rencontre les personnes ressources, non la direction	-ens. croit qu'il peut avoir des fonds, mais ne sait pas où les obtenir -ens. ne sait pas si collègues ont déjà reçus \$ -fonds alloués au perfectionnement des ens. si l'initiateur du programme fourni budgets -impression de pouvoir obtenir \$ pour matériel -direction : s'implique, s'informe et est emballée de ESPAR et des autres innovations -utilisation d'innovations pédagogiques à la discrétion des ens., sans contrainte ni encouragement de direction
3 E 2	-tout le monde se parle malgré présence de clans -petite équipe = collaboration obligée -tutorat : permet collaboration entre ens. -rencontres régulières : faire le point sur les élèves (académique ou disciplinaire) -personnel de soutien nombreux et satisfaisant -éducateurs : efficaces et assistent aux réunions	-ens. n'a jamais fait demande pour obtenir budget -malgré gestion étroite, impression qu'il y a toujours un peu d'argent pour besoins spécifiques -budget de perfectionnement selon % et n. d'heures -direction très ouverte aux innovations
4 E 1	-pas de clan, climat de travail très agréable -concertation entre ens pour discipline seulement -ens est satisfaite des personnes ressources -infirmière est à temps partiel, malgré les besoins	-pas beaucoup de projets dans l'école, mais la direction ne veut pas freiner les élans créateurs -ens. pense que la direction ne refuserait pas d'allouer \$ pour des demandes réalistes qui respectent les budgets -directrice adjointe : collaboratrice lors de la mise sur pied de projets vs direction principale : + limitative, interrogatrice
4 E 2	-durant le dîner, tout le personnel parle des élèves pour organiser des projets -consultation et soutien entre collègues -référence au syndicat devant un problème -organisation d'activités sociales hors du travail -collaboration (++) avec personnel de soutien -projets conjoints : encouragement de la direction -ens. se prêtent du matériel	-CE évalue demandes financières pour innover -directeur : fait part de \$ lors des réunions -demandes financières souvent acceptées -demandes traitées rapidement par magasinier -direction ouverte : envoie des gens en formation -encouragement à faire des projets multidisciplinaires en libérant des espaces à l'horaire pour concertation

Suite.

Enseignant	Inquiétudes (inq.)	Conscientisation (cons.)
1 E 1	-craintes face à la nouveauté -peur de la réaction des jeunes et de créer des conflits dans la classe	-collègues motivés à aider les jeunes, intéressés, conscientisés -collègues : peur de ne pas savoir intervenir si élève en besoin -déterminer des intervenants a sécurisé les ens.
1 E 2	X	-corps enseignant peu avisé de ESPAR (pas entendu parlé) -1 ens. de sec. 2 utilise le matériel d'ESPAR
2 E 1	-élèves pas assez matures -peur : manque de participation	-questionnements des collègues quant au partage de la tâche de ESPAR avec l'arrivée de la réforme
3 E 1	X	-collègues souvent déstabilisés par nouveauté -pas d'encouragement : commentaires et réactions (-)
3 E 2	-élèves bavards -clientèle difficile pour ESPAR	-ouverture des collègues à ESPAR et à aider les jeunes -connaissance de la problématique du milieu
4 E 1	-capacité des jeunes à apprendre -attention souvent portée sur autre chose que le contenu	-enseignants veulent intégrer ESPAR à leurs cours -intérêt, ouverture, enthousiasme -réaction d'étonnement devant l'étendue de la problématique
4 E 2	-impression que certains jeunes trouveront ESPAR niaisieux	-collègues savent pourquoi les gens attirés suivent des formations -intérêt et ouverture -intervenant veut faire des activités ESPAR avec la moitié du groupe
Enseignant	Valorisation perçue (val. p.)	Discipline (dis.)
1 E 1	-perception que l'information au sujet du programme ne s'est pas propagée -présentation du programme aux ens.	-beaucoup d'études de cas -d'abord des rencontres avec le jeune, après avec ses parents et, ensuite : service individuel si le problème persiste -feuille de route : avise les parents de la progression du jeune -éducateurs : suivis au local de retrait -personnes ressources : identifiées pour aider les ens. avec questionnements lors de la présentation de ESPAR
1 E 2	X	-« Club des positifs » + activités spéciales pour méritants -fiche-bilan : permet aux élèves de partir plus tôt le vendredi -retenus après l'école -appels aux parents -intervention rapide par un éducateur au local de retrait -suivis avec personnes ressources identifiées -intervenants extérieurs (CLSC) sollicités devant une difficulté -mesures discipl. claires + fiche d'intervention pour indisciplinés
2 E 1	-rencontre d'information auprès des ens. -direction : intérêt marqué pour ESPAR	-suivi étroit et efficace par intervenants -bulletin-maison, signé par parents et par direction -tuteur est d'abord avisé et, après, si aucune amélioration n'est observée, la direction et les éducatrices sont mobilisées
3 E 1	-direction : accord pour que promotrices fassent une conférence -collaboration pour du perfectionnement	-plan particulier pour élèves avec des troubles de conduite -feuille de route : évalue après chaque cours si le jeune progresse
3 E 2	-motivation à organiser une rencontre pour informer les ens. -attitude positive envers ESPAR et conscientisation de la direction -encouragement à l'ens. attirée -collaboration pour perfectionnement	-ens. rencontre la direction avec le jeune -feuille de route (évaluation à chaque cours nécessitant la signature de parents) & de tutorat -suivis fait par éducatrices au local de retrait -direction veut que les problèmes se règlent rapidement -concertation des ens. via la circulation d'une feuille sur le jeune
4 E 1	-direction a accepté que les promoteurs rencontrent les ens. -libère les ens. pour perfectionnement -présentation de ESPAR au CÉ	-tutorat facilite les interventions -règlements ne sont pas appliqués; impression de n'être jamais adéquate dans l'application des règles -direction offre du soutien seulement pour du cas par cas
4 E 2	-directrice a mis manuel de ESPAR à la bibli., s'est informée, a proposé de faire des photocopies et a discuté de sexualité	-Devant difficulté, l'ens. réfère à une tierce personne -suivis par éducatrice au local de retrait

Suite.

Enseignant	ESPAR pré-test (esp. pré)	Enseignement coopératif pré-test (coop. pré)
1 E 1	-10, mais diminué par ses craintes -promotion de ESPAR auprès de ses collègues -année dernière : ens. a commencé à inviter des intervenants et à recueillir des documents	-5, ens. aurait eu besoin d'un soutien pour l'implanter
1 E 2	-10, mais elle n'a pas encore vécu ESPAR (-) -conscience du milieu -croyance au potentiel des jeunes -investissement même si exigeant & lourd -crainte : ens. qui assurera la pérennité de ESPAR -pas de contrainte de temps	-croyance en l'approche, même si difficile à appliquer -ens. appliquait déjà cette méthode : bons résultats -réforme : ce sera + facile à intégrer à son enseignement -croyance aux valeurs transmises par cette approche
2 E 1	-8/10, ESPAR est un idéal (prend des années) -inquiétudes sur continuité de ESPAR et sur la manière dont il sera dispensé avec la réforme -ens. veut consacrer du temps afin que les élèves assimilent, et il veut intégrer d'autres notions (dont les valeurs du code de vie)	-6, pas maturité pour travailler en coop. longtemps -ens. utilise déjà cette méthode -doute sur l'efficacité des équipes nombreuses (4 -5) -ens. coop. : prétexte pour parler avec compagnons -élèves ouverts, mais il faudra préciser des règles -il faudra superviser la formation des équipes pour minimiser les conflits
3 E 1	-7 à 8, étant donné le milieu, il veut enlever les notions (-) pertinentes pour approfondir le reste	-4 ou 5 : clientèle plus portée à socialiser qu'à travailler -avant : pas utilisation de l'appr. coop. dans ses cours -doutes sur l'intérêt des jeunes à s'impliquer
3 E 2	-9, il désire ressortir ses travaux d'université -marge de manœuvre quant au n. de périodes -crainte quant au déroulement (clientèle difficile)	-6,5 ou 7, doutes sur la maturité des jeunes (gêne, manque de participation ou indiscipline) -faire une erreur aurait des conséquences irréversibles -doute sur la capacité des jeunes à se répartir une tâche, puisque c'est leur 1 <sup>ère</sup> expérimentation
4 E 1	-8,5 ou 9, bonne maîtrise de FPS, qui nécessitait (-) de matériel, de contacts et de photocopies -doute qu'ESPAR aura un meilleur effet que FPS -expérimentation (+) de ESPAR l'année dernière -questionnements quant à l'implantation de ESPAR en sec. 2, à la personne qui va le dispenser ainsi qu'à l'égard de l'horaire -surprise : les taux de grossesses du milieu -marge de manœuvre quant à l'horaire de ESPAR	-ens. applique déjà le travail d'équipe dans ses cours -ens. ne comprend pas la différence entre travail d'équipe et l'appr. coop. dans ESPAR -jeunes ne savent pas travailler en équipe -appr. coop. seulement appliqué dans sa classe : élèves ne peuvent se pratiquer et s'approprier cette méthode
4 E 2	-7, ESPAR est nouveau et encore théorique	-8, satisfaction d'avoir du matériel préparé -approche a + ou - fonctionnée lors d'essais précédents -doute que ses jeunes ont déjà fait de l'appr. coop.

Annexe E



Annexe E. Méta-matrice non ordonnée regroupant les principales informations obtenues lors des entrevues post-tests avec les enseignants

Ens.	Soutien externe (s. ext.)	Soutien interne (s. int.)
1 E1	-jumelage d'intervenants du milieu avec jeunes lors d'un PM -ens. aurait aimé avoir le témoignage d'une personne abusée	-collaboration avec directrice et collègues (emballés et ils ont même participé aux rencontres) pour libérer un PM -1 personne-ressource : téléphone aux intervenants pour P.M. -utilisation du matériel de biologie -pré-formation : ils ont préparé des activités -travaux d'équipe : désir d'un soutien d'un éducateur -directrice : a assisté à un cours pour l'aider
1 E2	-maillage avec communauté (formation) (+ +) -importance des invités pour l'avenir -pas sollicité d'aide -matériel préparé par promotrice (+ +) -pas d'aide de l'équipe de recherche (pas budget) : elle aurait aimé un suivi au début	-vouloir (+) d'invités -infirmière : présentation de thèmes difficiles (protec., homosex.) -direction ouverte, sensibilisée et consciente de ESPAR, mais pas de questionnaire sur ESPAR -soutien de la conseillère pédagogique -discussions sur ESPAR avec équipe de pré-formation -utilisation du matériel de la bibliothécaire
2 E1	-encadrement et réflexion (formation) (+ +) -pas besoin du support d'une personne extérieure -ajouter des invités pourrait alourdir tâche et horaire	-infirmière : répondu aux ? & commentaires sur ESPAR -matériel : soutien sans équivoque du magasinier et direction -peu d'invités : ens. désire appropriation de ESPAR avant -collègues : vouloir du matériel ESPAR, sans plus d'intérêt -personnel de soutien et direction devraient être (+) au courant pour organiser des activités facilitant l'implantation et cerner le vécu de jeunes pour diminuer la lourdeur de la tâche
3 E1	-désir un intervenant pour les thèmes difficiles (abus, homosexualité) -appropriation de ESPAR avant recours à des invités : désir des invités l'année prochaine -soutien équipe de recherche (+ +) (pour référer) -suivi de l'équipe de recherche (- -)	-échanges avec l'autre enseignant ESPAR -direction s'informait parfois de la progression de la diffusion -intérêt des collègues lorsque l'ens. parlait d'ESPAR, sinon, très individualiste -1 collègue : veut accès à du matériel pour ses cours
3 E2	-désir rencontre mi-programme pour conseils pratiques de collègues -soutien d'une promotrice dans ses cours et d'une autre lors de présentation d'ESPAR à l'école (+ +) -référence de jeunes à organismes externes	-infirmière : a aidé quelques équipes, s'est informée souvent de ESPAR et a voulu participer à des rencontres -direction : soutien et promotion de ESPAR lors d'un gala -majorité des collègues ne s'est pas informée -élèves : sollicitation de la direction et d'enseignants (travaux)
4 E1	-suivi durant le programme (- -) -ens. aurait aimé : 1 rencontre mi-programme avec promotrices et ens. ESPAR, 1 rencontre avec organismes du milieu durant un PM -jeunes ont appelé des organismes (+ +) -pas sollicitation de l'équipe de recherche	-direction : photocopie de documents -pas d'échange avec autre enseignante ESPAR (- -) -soutien de l'infirmière (+ +), mais besoin de davantage -pas sollicitation de la direction, pas de soutien en retour -collègues : pas soutien et pas connaissance de ESPAR -voisine de classe : ne s'est pas plaint du vacarme (+ +)
4 E2	-ens. désire soutien des promotrices pour diviser la classe ou pour voir les effets de ESPAR -visites des observatrices (validation): création de liens avec jeunes (++)	-élèves : contact avec l'infirmière pour informations -direction : discussion (+ +) avec ens. -ens. écologie : intérêt et demande d'accès à matériel ESPAR -ens. désire projets conjoints avec ens. de français dans l'avenir -ens. aurait aimé partager sa classe en 2 avec 1 personne ressource

Suite.

Ens.	ESPAR post-test (esp. post)	Enseignement coopératif post-test (coop. post)	Empowering (emp.ed.)
1E1	8,5 / 10 : hauts et bas -volonté de faire pub pour ESPAR pour l'année prochaine -avoir accès à du matériel préparé (++)	6/10 : difficulté à diviser le travail, selon forces & faiblesses des élèves -élèves : difficulté à réaliser leurs projets -conflits entre les jeunes = entraide (- -) -désir plus de formation pratico-pratique	8 : élèves capables de se responsabiliser -ens. désire (+) de soutien des promotrices
1E2	10 : au départ, ESPAR = lourd -après : satisfaction et impression de léguer son expérience -conscience du milieu et qu'ESPAR peut aider -beaucoup (+) à faire dans l'avenir -pas limite de temps -ens. a affiché les productions des élèves dans la cafétéria -projection de ESPAR dans l'avenir & désir de rencontrer l'ens. attirée l'année prochaine	-beaucoup de rappels à l'ordre et de débordements de sujet malgré les règles claires -travail coop. très important et elle l'a intégré à d'autres matières -bonne coopération dans certaines équipes -ens. a suivi des perfectionnements -enseignement coop. = donne des résultats (+) -devant une tâche difficile à exécuter, les élèves reprennent confiance en eux avec cette approche	-approche : a une influence sur les jeunes
2 E1	-idée d'améliorations de ESPAR pour l'année prochaine -inquiétude par rapport à la continuité de ESPAR et proposition de joindre ESPAR aux cours de morale	8/10, tous les programmes devraient être comme cela -ens. a dû faire des ajustements : élèves pas familiers avec cette approche -prévoir des séances d'initiation qui visent l'éducation personnelle (valeurs humaines, respect d'un contrat établi, etc.) pour introduire ESPAR	10 : volonté de l'appliquer à d'autres matières et désir que tous l'utilise
3 E1	-difficulté à mesurer son intérêt : ESPAR trop ressent et pas à l'aise -utilisation de ESPAR avec sec. 2 -désir que ESPAR soit intégré à d'autres matières pour qu'il se poursuive sur plusieurs années et qu'il ait des répercussions à long terme	-entre 5 et 7/10 (diminution) : impression d'aller à contre-courant : milieu individualiste -convient mieux au sec 2 (discipline et réceptivité) -disposition du local : placer en équipe puis revenir = perte de temps -difficulté : élèves n'ont pas tous une expérience d'apprentissage coopératif -être le seul à adopter l'approche dans l'école est difficile : évolution des jeunes très lente -avoir élèves rejetés = difficile : peut pas les imposer -contraintes temporelles (horaire sur 9 j.) & techniques incompatibles avec l'approche : période finit peu de temps après mobilisation -composer avec les différences individuelles est difficile lors des échanges	8,5/10 : convient (+) aux sec. 2
3 E2	8 : intégration de ESPAR au sec. 2	9/10: tous aiment cette approche : informatique (+ +) -élèves : ne savent pas travailler en équipe, il faut toujours pousser -élèves : vont être sensibilisés de (+) en (+) à cette approche	7,5, avenir en éducation -approche abstraite & difficile à appliquer -ens. désire des explications concrètes
4 E1	9, avec les autres cours, ESPAR = lourd (aimer le donner à temps complet) -inquiétudes : continuité d'ESPAR & gens qui le diffuseront -enseignante préfère ESPAR à FPS -utilisation en sec. 4 et désir, si elle change d'école, de l'implanter ailleurs	-ens. a toujours fait du travail d'équipe, mais il manque une composante d'interdépendance à ESPAR -ens. n'a pas l'impression qu'elle est arrivée à vivre de l'apprentissage coop., car il faudrait qu'elle relise sur le sujet et qu'elle ait des exemples pratiques	8,5 : pas rationalisé et pas capable de l'expliquer -approche : a une influence certaine
4 E2	entre 5 et 10, selon la classe -prévision d'améliorations à ESPAR l'année prochaine (classe difficile)	7: ens. surprise que l'approche ait bien fonctionné	10 : frustration, cette approche fonctionne mal avec ses élèves

Suite.

Ens.	Changement (cg.)
1 E1	<p>-(+) de périodes -mettre à la disposition des revues pour travaux -éviter la désorganisation des jeunes en les faisant s'asseoir, pour qu'ils participent à l'aide de cartons de couleurs -avant périodes : lecture des rencontres et préparation du matériel -passer de ESPAR à la théorie = difficile</p> <p>-projets-classes : équipe de 2 ou 3 et c'est elle qui pigeait les noms -petit volume sur les contraceptions durant minutes de lecture (++) -évaluation des textes pour motiver</p>
1 E2	<p>-(+) de périodes -regrouper le matériel du cours dans un cartable (organisation) -tâche très exigeante, mais présence de résultats avec des élèves en troubles de comportement et d'apprentissage -difficultés au départ : négativisme des élèves, placotage, refus d'une mère face à ESPAR -lors des journées de préparation et de formation, ens. impression de prendre du retard sur ses collègues -pour démystifier ESPAR : ens. a identifié les lettres ESPAR, fait des montages et les a présenté à la cafétéria -groupe peu nombreux et pls. élèves avec difficultés de lecture : ens. lisait les fiches et faisait activités en grand groupe -projets-classes remplacés par recherches via Internet</p> <p>-ens. contre son insécurité en préparant son cours -manque de support vidéo -formation d'équipes de 2 (non 4) -développement pubertaire : support matériel (+ +)</p>
2 E1	<p>-(+) de temps alloué -adaptation du contenu au groupe (ESPAR ne devrait pourtant pas être modifié) -subjectivité de l'évaluation des élèves = inconfort de l'ens. -préparation d'acétates pour éviter de répéter les questions des thèmes, revenir sur des notions, conclure sur les thèmes, identifier des éléments d'évaluation -au lieu de distribuer 10 situations : ens. en choisissait 4, pour l'approfondir en grand groupe -installer le matériel à chaque période = difficile (local partagé) -préparation du matériel convenable, mais vouloir que les autres préparations (cartons) soient aussi faites à l'avenir -désir commencer ESPAR (+) tôt pour approfondir des éléments et faire (+) de projets</p> <p>-montrer aux élèves comment travailler en équipe -manque de support vidéo -développement pubertaire : support matériel (+ +)</p>
3 E1	<p>-pas contrainte de temps : milieu difficile = voir (-) d'éléments, mais les aborder très bien et diminuer ses attentes -vers la fin, respect du temps (appropriation) -organisation et préparation (- -) : pas toujours préparé avant les cours -certaines rencontres en sec. 2 (homosexualité et abus sexuel) -se servir des tableaux de la classe, non des affiches -crainte que certaines réflexions se retrouvent dans les familles -appréhension des projets : après coup, exécution très convenable -synthétiser les étapes des projets dans un doc. pour élèves -ens. a trouvé mêlant que le matériel soit préparé au début, mais pas à la fin -des cahiers devraient être préparés pour conserver les exercices -gr. évalués : dispensation normale de ESPAR; dans les autres, modification de la séquence des activités ou contenu</p> <p>-latitude quant au n. de périodes pour projets et présentations -équipes de travail : formées naturellement (2 ou 5) -voir bons côtés de ESPAR et de FPS pour les concilier</p>
3 E2	<p>-(+) de périodes -pas toujours le temps de se préparer = remettre le cours à une autre période (demande une bonne préparation) -désir d'avoir accès à un lab. informatique : des élèves perdaient du temps en ne travaillant pas sur les ordinateurs -vouloir un local aménagé d'une façon (+) informelle -3 cours pour la préparation des projets-classe</p> <p>-retours à la fin des périodes : difficiles (contrainte de temps) -désir de posséder un livre rassemblant le matériel pour les élèves</p>
4 E1	<p>-plus de périodes (++) -avec l'expérience, elle pourra davantage s'organiser et planifier -guide des organismes imprécis : organismes se retrouvent à pls. endroits et elle voulait référer elle-même les élèves -préparation avant chacune des rencontres étant donné le n. élevé d'activités : ens. a fait des feuilles résumés -projets-classe : élèves n'aisaient; elle a trouvé pénible, mais utile de revoir chaque thème pour donner des pistes</p> <p>-manipulation et préparation du matériel : longues et difficiles -avoir un local à elle seule (++)</p>
4 E2	<p>-(+) de périodes -avoir un local à elle seule (++) -avoir eu à sa portée la bibliothèque, Internet ou la photocopieuse aurait facilité les travaux d'équipe -désire avoir plus de vidéos -suggestion pour favoriser participation : une équipe pourrait faire un projet sur un thème pour que l'ens. alimente ensuite -ens. aurait préféré des affiches de ressources aux dépliants (ils vont à la poubelle) -projets-classe : liberté pour former équipes de travail (3 à 4 pers.); ens. a fait une liste de thèmes et une autre qui proposait des outils de recherche; pas de contrainte de temps pour présentations (ens. a suggéré de faire une affiche) -ens. magistral et activités : pénibles, lourdes, pas participation, obligation de donner des ex. , d'alimenter conversation</p> <p>-organisation du matériel (- -) : elle dispensait ESPAR seulement à 1 gr. -ens. désire avoir un duo-tang pour chaque thème pour s'y retrouver rapidement -crainte que le contenu des affiches se retrouvent dans familles</p>

Suite.

Ens.	Entraide (ent.)	Participation (pa.)
1 E1	-exercices sur la contraception = entraide -pas de cohésion dans le groupe et insultes fréquentes -pas évolution de l'entraide -développement d'une complicité et distribution de condoms	-implication surprenante des jeunes -ens. est allé beaucoup (+) loin avec 1 groupe -les + réservés: pas de partage d'opinion -à la fin, dynamique de groupe pas différente
1 E2	-(+) d'appartenance, de respect, de cohésion (ens. attribue cela au plan individualisé)	-amélioration de la participation -majorité capable de s'affirmer
2 E1	-gr 1 : réflexion collective (- -) (fermeture aux autres) -gr 2 : échanges collectifs et entraide chez certains, lors des travaux	-bonne participation et partage d'expériences -participation : rencontre avec l'infirmière (+ +) -la plupart s'exprimait, en renvoyant les non réceptifs à eux-mêmes; certains ont rencontré ens. à la fin des cours -l'autre gr. : saturé de sexualité (maturité moindre, individualisme, fermeture) -ESPAR et travaux d'équipe = participation
3 E1	-un peu (+) de cohésion (est-ce attribuable à ESPAR?) -entraide développée par formation d'équipes	-ESPAR a beaucoup plus suscité la participation que l'enseignement magistral
3 E2	-manque d'écoute des autres -tous s'exprimaient, autodiscipline et respect -entraide (+ +) chez certains, d'autres non (milieu) -entraide (+ +) avec les projets-classes -attribution de l'augmentation de l'entraide à un projet de moral (apprentissage coopératif)	-1/2 des élèves : participait peu / travaillait peu : jeunes pas rendus au même point (doubleurs, immigrants, ou peur du ridicule); 1/2 : motivée et participe -plusieurs élèves donnaient leur opinion -pas une grande amélioration de la participation
4 E1	-solidarité et appartenance des élèves -formation de dyades rapides à la fin -tous pouvaient parler et ils s'écoutaient -soutien de leurs voisins lors d'activités	-bonne participation en général : certains ont rencontré l'ens. après le cours, d'autres ont fait des téléphones aux organismes après le cours -très bonne participation aux projets-classes
4 E2	-travail d'équipe et présentations : unité et écoute (+ +) -cours magistraux : pas cohésion (immigrants et doubleurs) -vers la fin : élèves s'obstinaient moins -groupes culturels : se regroupaient pour parler de leur réalité	-participation (+ +) seulement lors des projets-classe, après avoir planifiés leur travail

Suite.

Ens.	Concepts	Thèmes (thè. 2)
1 E1	Thèmes	- <i>homosexualité</i> : changement d'attitude momentané - <i>protection</i> : participation, entraide (distribution de condoms par les élèves) - <i>éveil amoureux / sexuel</i> : difficulté à comprendre la différence entre les 2 - <i>abus sexuel</i> : troubles de comportement, mais plusieurs projets-classe - <i>critères de beauté</i> : vision idéale renforcée - <i>stéréotypes sexuels</i> : conscience critique lors des échanges gars/filles - <i>affects liés à la sexualité</i> : conscience, mais momentané - <i>différences culturelles</i> : ouverture
	Généralités	-élèves: se sont questionnés sur prostitution -responsabilisation face à leur apprentissage
1 E2	Thèmes	- <i>homosexualité</i> : ouverture momentanée - <i>attitudes et affects</i> : confidences et questions posées ouvertement - <i>relations gars-filles</i> : manque de respect - <i>critères de beauté</i> : sportifs enracinés dans idéal
	Généralités	-élèves: progrès et réflexions approfondies (règles & suivis peuvent expliquer l'évolution)
2 E1	Thèmes	- <i>homosexualité</i> : sensibilisation, mais pas dans les gestes - <i>affirmation de soi</i> : concepts loin de leur réalité - <i>développement pubertaire</i> : questionnements et réflexions (++) - <i>stéréotypes sexuels</i> : manque d'intégration dans leurs discours - <i>éveil amoureux</i> : partage d'expériences personnelles - <i>protection</i> : conscientisation (pourquoi il n'y a pas de distributrice dans l'école?) - <i>critères beauté</i> : réflexion axée sur apparence
	Généralités	-thèmes abstraits pour le sec. 1 (maturité - -) -esprit critique faible: 1 seule justification subjective et fermeture aux idées différentes -au début: pas participation, réticence et peur des commentaires des autres -à la fin: maturité, autodiscipline et réflexions approfondies. D'autres plutôt fermés -programme = amorce
3 E1	Thèmes	- <i>stéréotypes sexuels</i> : conscience critique - <i>protection</i> : conscientisation majeure - <i>diversité culturelle</i> : ouverture aux idées des autres -réceptivité et maturité meilleures en sec. 2 - <i>critères de beauté</i> : réajustement des critères - <i>mythes et croyances</i> : modification
	Généralités	-élèves: pétition pour changer les règlements de l'école -programme = amorce
3 E2	Thèmes	- <i>homosexualité</i> : conscience des préjugés sans changer leur attitude - <i>éveil sexuel</i> : confidences d'un jeune écoutées et analysées par le groupe - <i>affects et attitudes liés à la sexualité</i> : prise de conscience - <i>critères de beauté</i> : questionnés sans les changer (des élèves très à l'aise avec leur corps)
	Généralités	-implication sociale: difficulté à entreprendre des actions -moitié des thèmes a (-) fonctionné: disposition p/r moment de la semaine ou d'autres facteurs externes -échanges et expression d'opinion durant les cours -esprit critique: qualité des réflexions sur des sujets d'actualité lors des projets-classe -certains élèves ont des valeurs bien ancrées
4 E1	Thèmes	- <i>homosexualité</i> : moins de mots vulgaires - <i>préjugés et stéréotypes</i> : conscientisation de 50% des élèves (moins de mots vulgaires) - <i>différence des sexes</i> : sensibilisation (ex: les filles réagissait aux propos des garçons) - <i>protection</i> = amorce: 2 adolescentes ont rencontré ens. pour pilule - <i>affects et attitudes</i> : amorce
	Généralité	-mots ressortis par élèves: apprentissage, nouveauté, plaisir, découverte: garder toutes les activités -vers la fin d'année et lors des présentations des projets-classe: indiscipline manque de sérieux -réflexions sur sexualité et sentiment d'être (+) fort -évolution absente des connaissances formelles -esprit critique: difficulté à expliquer le pourquoi -plus à l'aise à parler de sexualité entre-eux
4 E2	Thèmes	- <i>homosexualité</i> : accroche pas (moqueries et gêne), excepté le vidéo - <i>différence gars/fille</i> : meilleure compréhension et ouverture face au sexe opposé - <i>échanges gars/filles</i> : compliqués en grand groupe: la sexualité = tabou dans certaines cultures - <i>protection</i> : échanges stimulés par le visuel des activités - <i>affirmation</i> : certains élèves ont appris à communiquer, d'autres non - <i>attitudes et affects</i> : conscientisation, d'autres non: amorce - <i>stéréotypes</i> : moitié conscientisée (commentaires moins désobligeants et agressifs)
	Généralité	-magistral et activités = pas participation: élèves culture différente = vouloir par cœur, dévoilement (- -) -majorité = pouvoir d'agir: travaux créatifs assimilant les lectures -majorité pas assez mature

Annexe F

*Annexe F. Règles de décision des concepts analysés dans l'étude*

## Les entrevues avec les directions (dir.)

---

*Conscientisation (consci.)*

---

*Positive (+):* Majorité d'enseignants qui sont sensibilisés à la réalité du milieu, attentifs aux besoins des élèves et qui connaissent ESPAR, sans toutefois faire montre d'un intérêt marqué pour le programme.

*Moyenne (+ -):* Quelques enseignants sont conscients du milieu et se sentent interpellés, d'autres sont plutôt blasés ou fatalistes; connaissance du programme limitée à une partie des enseignants; réactions neutres à l'endroit du programme.

*Négative (-):* Majorité d'enseignants qui nient la réalité du milieu, ne connaissent pas ESPAR et ne se sentent pas concernés par le programme.

---



---

*Soutien (sou.)*

---

*Matériel (Mat.):* La direction alloue des ressources financières et matérielles ou elle libère les enseignants pour qu'ils se concertent lors d'une innovation.

*Affectif (Aff.):* La direction explique le bien-fondé des changements, expérimente des innovations lors des réunions ou sécurise son personnel en présentant des innovations par étapes.

*Réduit (Red.):* La direction ne fait pas part de stratégies pour susciter l'émergence d'innovations dans l'école, quoiqu'elle peut tout de même s'impliquer dans l'implantation d'activités régulières dans l'école.

---



---

*Innovation (inn.)*

---

*Élevée (+):* Quelques innovations variées durant les trois dernières années.

*Moyenne (+ -):* Présence d'innovations touchant seulement un secteur de l'école ou implantation de projets plus ou moins novateurs durant les dernières années.

*Faible (-):* Peu d'innovation durant les trois dernières années.

---

---

*Intérêt*

*Élevé (+)*: L'adhésion de la direction est qualifiée par une cote très élevée sur une échelle de 10 points et son enthousiasme se manifeste par une conscientisation à l'égard du milieu et une volonté d'intégrer le programme à d'autres cours dans l'école.

*Moyen (+ -)*: La direction attribue une cote moyenne à ESPAR sur une échelle de 10 points ainsi qu'elle est consciente de la réalité du milieu et de la capacité du programme à avoir un effet sur les jeunes. Toutefois, certaines inquiétudes sont présentes, notamment quant à la capacité des enseignants à dispenser le contenu du programme, à la permanence des enseignants qui auront à dispenser le programme l'année suivante ou à l'intérêt des jeunes et des parents à l'égard du programme.

*Faible (-)*: Le discours de la direction démontre peu de volonté quant à l'intégration du programme dans l'école. L'aspect novateur de ce dernier constitue une limite à l'enthousiasme.

---



---

*Valorisation (val. d.)*

*Élevée (+)*: La valorisation de ESPAR se concrétise par des actions tangibles visant la promotion du programme chez tous les acteurs de l'école et de la communauté.

*Moyenne (+ -)*: La valorisation de ESPAR est présente, puisque la direction prévoit promouvoir le programme auprès de plusieurs acteurs de l'école, sans toutefois avoir entrepris d'actions tangibles.

*Faible (-)*: La direction ne prévoit pas faire la promotion du programme, puisqu'il n'est pas nécessaire d'informer les différents acteurs de l'existence de ESPAR.

---



---

*Ressources (ress.)*

*Élevées (+)*: La direction veut allouer les ressources nécessaires à la dispensation du programme; elle est consciente des coûts et s'engage à appuyer concrètement l'enseignant; elle envisage la possibilité de libérer l'enseignant lors de la préparation de ESPAR.

*Moyennes (+ -)*: La direction est ouverte à allouer des ressources au programme, mais la pertinence des demandes sera évaluée selon les ressources disponibles.

*Faibles (-)*: La direction n'a pas beaucoup de pouvoir quant à l'allocation de ressources spéciales pour le programme, puisque les budgets sont limités et qu'ils sont contrôlés par d'autres instances. L'enseignant devra donc justifier la pertinence de ses demandes, qui seront évaluées étroitement.

---



---

*Supervision (sup.)*

*Autonomie (Aut.):* La manière d'emménager et de dispenser ESPAR est à la discrétion totale de l'enseignant et ce dernier est responsable de l'atteinte des objectifs pédagogiques.

*Supervision (Sup.):* La direction veut que l'enseignant suive le cadre proposé par les promoteurs de ESPAR ou elle désire avoir des précisions sur les manières de procéder de l'enseignant par rapport à l'implantation de ESPAR.

---



---

*Réaction (réac.)*

*Positive (+):* Les enseignants sont enthousiastes à l'innovation et s'engagent sans crainte.

*Moyenne (+ -):* Une partie des enseignants en mobilisée devant le changement, l'autre est réticente; le changement fait peur au départ, mais une fois expliqué, les gens collaborent; quelques leaders entreprennent le changement et suscitent l'intérêt et l'engagement de leurs collègues.

*Négative (-):* La majorité des enseignants est réticente au changement et le rejette.

---

Les entrevues avec les enseignants (ens.)

---

*Style de gestion(gest.)*

*Positive (+) :* Le discours de l'enseignant est surtout teinté d'aspects positifs à l'égard du style de gestion de la direction. Il semble satisfait du leadership du décideur dans l'école.

*Moyenne (+ -):* L'enseignant émet autant de commentaires positifs envers le style de gestion de la direction que de commentaires négatifs. Il est plutôt mitigé.

*Négative (-):* La majorité des remarques de l'enseignant sont négatives, une certaine insatisfaction est perceptible et la relation semble assez tendue.

---

---

*Conscientisation (cons.)*

*Très positive (+ +)* : Certains membres du personnel dispensent ou veulent dispenser ESPAR, soit pour aider l'enseignant en charge ou pour l'intégrer à leur cours.

*Positive (+)*: Impression que le personnel de l'école est motivé et intéressé par ESPAR. Les gens sont conscients de la réalité du milieu et veulent aider les jeunes.

*Absente (nulle)*: Perception que le personnel est très peu avisé du programme ou conscient de la réalité du milieu. Les réactions, si il y en a, sont superficielles ou restreintes à très peu de gens.

*Négative (-)*: Perception que le personnel est résistant à la nouveauté et que le programme suscite des réactions négatives.

---

*ESPAR pré-test*  
(esp. pré)

*Très élevé (+ +)*: L'adhésion de l'enseignant est qualifiée par une cote très élevée sur une échelle de 10 points et son enthousiasme se manifeste par des actions visant la publicité du programme ou la préparation de la dispensation des cours avant l'implantation de ESPAR, sans toutefois empêcher la présence de craintes quant au déroulement des séances.

*Élevé (+)*: L'intérêt de l'enseignant est qualifié par une cote élevée sur une échelle de 10 points et certains éléments sont retrouvés dans son discours : inquiétude quant à la pérennité de ESPAR dans l'école; conscience que le milieu a des besoins spécifiques à combler; croyance que les jeunes peuvent atteindre les objectifs fixés à court ou moyen terme; et volonté d'accorder le temps nécessaire à la préparation et la dispensation de ESPAR.

*Moyen (+ -)*: L'enseignant livre peu de commentaires car il n'est pas en mesure de donner son opinion avant d'avoir expérimenté ESPAR ou il croit que ce programme aura les mêmes effets que les anciens. Son discours relate autant de commentaires positifs que de négatifs.

*Faible (-)*: L'enseignant n'adhère pas au programme en entier, car il envisage déjà ne pas dispenser des parties étant donné la réceptivité et la capacité limitées des jeunes du milieu.

*Très faible (- -)*: L'enseignant ne veut pas implanter le programme, car il ne croit pas en ses effets positifs, aux capacités des élèves et il ne veut pas consacrer les efforts nécessaires à l'appropriation.

---

---

*ESPAR post-test* (esp. post)

*Très élevé* (+ +): L'adhésion de l'enseignant est qualifiée par une cote très élevée sur une échelle de 10 points et son enthousiasme se manifeste par des actions ou une volonté accrue à l'égard de la publicité du programme pour l'année suivante et de l'amélioration continue du programme.

*Élevé* (+): L'intérêt de l'enseignant est qualifié par une cote élevée sur une échelle de 10 points et certains éléments sont retrouvés dans son discours : inquiétude ou intérêt à l'égard de la pérennité de ESPAR dans l'école; conscience que le milieu a des besoins spécifiques à combler; croyance que les jeunes ont atteint les objectifs fixés à court ou moyen terme; absence de contrainte de temps quant à la préparation et la dispensation de ESPAR; implantation du programme dans d'autres classes non visées par l'implantation.

*Moyen* (+ -): L'intérêt de l'enseignant oscille selon le contexte de dispensation ou l'enseignant n'est pas en mesure de donner son opinion sur ESPAR étant donné son aspect trop récent; des commentaires sont positifs, d'autres moins; il prévoit des changements pour améliorer le programme pour les années à venir, sans toutefois démontrer une appropriation totale de ESPAR.

*Faible* (-): L'enseignant n'est pas convaincu des effets bénéfiques du programme et hésite à renouveler son expérience pour l'année suivante.

*Très faible* (- -): L'enseignant n'a pas observé de résultats suite à la dispensation du programme, il n'a pas dispensé plusieurs parties du programme et il ne veut pas consacrer les efforts nécessaires à la dispensation de ESPAR pour les années à venir.

---

---

*Enseignement coopératif pré-test (coop. pré)*

*Très élevé (+ +):* L'adhésion à cette approche et à ses valeurs est élevée et caractérisée par son utilisation avant l'implantation officielle de ESPAR, l'intégration de cette méthode à d'autres matières et l'observation de résultats auprès des jeunes, même si l'implantation de cette approche est assez difficile.

*Élevé (+):* L'enseignant a un intérêt palpable pour l'approche, puisque son appréciation sur une échelle à 10 points est élevée. Dans le contexte de ESPAR, l'enseignant se sent outiller pour réussir, malgré que cette méthode est difficile à implanter.

*Moyen (+ -):* L'intérêt de l'enseignant est mitigé, car ses commentaires sont autant positifs que négatifs. Il peut déjà avoir utilisé cette approche, mais les résultats n'ont certes pas toujours été optimaux et ce, surtout avec des élèves de première secondaire. L'enseignant est ouvert à cette approche, mais il anticipe des difficultés.

*Faible (-):* L'enseignant n'a pas l'impression de comprendre suffisamment cette approche ou il aimerait avoir recours à une personne-ressource pour l'implanter. Il est ouvert à cette approche, mais ses doutes sont nombreux (plus nombreux que ses commentaires positifs) et affectent son enthousiasme.

*Très faible (- -):* L'enseignant perçoit négativement l'apprentissage coopératif et la capacité des élèves à réussir par le biais de cette approche. Il n'a habituellement pas recours à cette méthode pédagogique.

---

---

*Enseignement coopératif post-test (coop. post)  
et empowering education (emp. ed.)*

*Très élevé (+ +):* L'adhésion à cette approche est sans équivoque et le discours de l'enseignant fait état de son appropriation par le biais de quelques-uns de ces éléments: utilisation de cette approche avant l'implantation de ESPAR; intégration de cette méthode à d'autres matières; participation à des perfectionnements; observation de résultats optimaux auprès des jeunes; implantation assez facile de l'approche.

*Élevé (+):* L'enseignant a un intérêt marqué pour l'approche par le biais de ses commentaires généraux ou de son appréciation sur une échelle à 10 points, puisque cette méthode est l'avenir en éducation. Toutefois, l'appropriation et les résultats obtenus ne sont pas toujours optimaux, puisque des correctifs peuvent être apportés.

*Moyen (+ -):* L'enseignant n'a pas beaucoup de commentaires face à cette approche et ces derniers sont autant positifs que négatifs; l'enseignant est apprécié l'approche, mais avec des élèves plus âgés.

*Faible (-):* L'enseignant n'a pas l'impression de comprendre suffisamment cette approche, il a eu de la difficulté à l'implanter avec les jeunes ou il n'a pas observé de résultats significatifs avec les élèves. Toutefois, l'enseignant n'est pas fermé à cette méthode pédagogique.

*Très faible (- -):* L'enseignant est plutôt fermé à cette approche, car il n'obtient pas de résultat significatif; cette technique est difficile à instaurer dans son contexte; et les inconvénients ou contraintes surpassent amplement les bénéfices.

---

*Cohésion (coh.)*

*Élevée (+):* La collaboration semble une valeur de l'école: présence d'une cohésion chez l'ensemble des acteurs du milieu (enseignants, direction, personnes ressources); devant un conflit, les personnes se parlent; le personnel discute de leurs élèves lorsqu'il y a une difficulté, académique ou comportementale, sans toutefois organiser des activités conjointes.

*Moyenne (+ -):* Présence d'une collaboration et cohésion entre les gens d'une même équipe de travail ou avec des personnes-ressources de l'école. Par contre, la cohésion n'est pas présente à la grandeur de l'école et les commentaires sont autant positifs que négatifs.

*Faible (-):* Présence d'individualisme et de tensions dans l'école; absence de collaboration entre les acteurs ou collaboration très limitée à certaines personnes.

---

---

*Soutien interne (s. int.)*

*Très élevé (+ +):* L'enseignant a reçu un soutien matériel et affectif de l'ensemble des acteurs de l'école, c'est-à-dire que la direction, les autres enseignants ainsi que les personnes-ressources ont démontré un intérêt très marqué pour le programme, ils ont collaboré avec l'enseignant durant les périodes et ils ont fourni du matériel pour faciliter la dispensation des cours. ESPAR s'apparente à un projet-école.

*Élevé (+):* L'enseignant a reçu un soutien marqué de la part de plusieurs acteurs de l'école (au moins quatre personnes), sans mobiliser toutefois l'ensemble du personnel. Certaines personnes ont démontré un intérêt envers le programme et d'autres, en plus de faire montre d'enthousiasme, ont procuré un soutien matériel ou affectif à l'enseignant.

*Moyen (+ -):* L'enseignant a reçu un soutien, soit matériel ou soit affectif, provenant de quelques acteurs de l'école (trois personnes). Toutefois, l'intérêt de ces gens a été non constant, réservé à des aspects plus techniques du programme ou indirect (e.g., les élèves, non l'enseignant, contactent l'infirmière). Bien que les gens semblent informés du programme et qu'ils aient procuré un peu de soutien, l'enseignant a l'impression que les acteurs auraient pu en faire davantage.

*Faible (-):* L'enseignant a reçu peu de soutien des différents acteurs de l'école (moins de deux personnes) et il a l'impression que les gens auraient pu être plus informés du projet et en faire davantage. ESPAR s'apparente à un projet réservé à une seule classe, à une seule personne.

*Très faible (- -):* L'enseignant n'a pas reçu de soutien de la part d'aucune personne de l'école. Personne ne connaît le programme et personne n'a facilité la dispensation des notions par un soutien affectif ou matériel. L'enseignant est donc plutôt isolé face à l'innovation.

---

*Soutien externe (s. ext.)*

*Oui (O):* L'enseignant a reçu du soutien ou a référé des élèves à des intervenants de l'extérieur ou aux promotrices durant la dispensation.

*Non (N):* L'enseignant n'a pas sollicité d'aide de personnes-ressources ou de promotrices durant la dispensation de quelques cours.

---

*Inquiétudes (inq.)*

*Oui (O):* Inquiétude de l'enseignant par rapport à l'intérêt, à la réaction ou à la capacité des élèves durant la dispensation de ESPAR, tel que mesuré dans le pré-test.

*Non (N):* L'enseignant ne divulgue pas d'inquiétude au sujet de l'intérêt, de la réaction ou de la capacité des élèves durant l'entrevue pré-test.

---

---

*Discipline (dis.)*

*Élevée (+)*: Présence de plusieurs procédures claires pour intervenir efficacement et rapidement devant une difficulté avec des jeunes ou présence de systèmes de récompenses pour les jeunes avec un comportement positif.

*Moyenne (+ -)*: Présence de quelques procédures dans l'école pour intervenir auprès des jeunes, sans toutefois faire référence à l'efficacité et à la rapidité des actions visant à contrôler ou modifier un comportement indésirable.

*Faible (-)* : L'enseignant n'a pas l'impression qu'il y a beaucoup de procédures concertées dans l'école pour intervenir rapidement et efficacement auprès des jeunes en difficulté. Il ne perçoit pas d'appui de la direction lorsque confronté à un problème et il ne sait pas vraiment comment intervenir devant une difficulté.

---

*Valorisation perçue (val. p.)*

*Élevée (+)*: L'enseignant a l'impression que la valorisation de la direction est autant affective (e.g., encouragement, discussions sur ESPAR, enthousiasme, conscientisation), matérielle (e.g., libération pour des périodes de perfectionnement ou accès à des ressources) et propagée à travers l'école (e.g., présentation de ESPAR à d'autres acteurs, disponibilité du manuel de ESPAR pour les autres enseignants).

*Moyenne (+ -)*: L'enseignant perçoit que la direction coopère quant à la valorisation de ESPAR dans l'école à travers des rencontres d'information ou une libération pour des perfectionnements, mais il manque toutefois une composante affective, c'est-à-dire un engagement, un enthousiasme ou un encouragement tangible. Les commentaires de l'enseignant sont plus brefs.

*Faible (-)*: L'enseignant n'a pas l'impression que le programme s'est propagé dans l'école, ce qui n'exclut toutefois pas que la direction ait pu le présenter aux membres du corps enseignants.

---

---

*Encouragement à l'innovation (enc. in.)*

*Élevé (+):* Direction qui valorise sans contredire l'innovation autant affectivement, c'est-à-dire par un encouragement, un soutien et une participation active au changement, que matériellement, c'est-à-dire par l'allocation de ressources didactiques, pédagogiques ou de perfectionnement.

*Moyen (+ -):* Présence d'un encouragement verbal, d'un soutien, d'une volonté quant à l'innovation dans l'école, mais certaines contraintes financières ou matérielles sont présentes selon les projets (e.g., budgets limités, nécessité d'auto financement, moment précis pour faire part des demandes, etc.).

*Faible (-):* Encouragement, autant affectif que matériel, limité dans l'école. La direction peut s'informer des innovations et être emballée, sans toutefois encourager les enseignants à élaborer de nouvelles initiatives dans l'école. Les enseignants supposent qu'ils pourraient avoir soutien financier, mais ils ne savent pas comment obtenir des fonds pour des projets novateurs.

---

*Thèmes (thè. 1)*

*Élevé (+):* Manifestation d'une réflexion approfondie chez les jeunes, d'un changement d'attitude ou, plus encore, d'esprit critique à l'égard d'un thème abordé durant ESPAR.

*Moyen (+ -):* Manifestation d'une réflexion chez les jeunes qui n'est pas accompagnée d'un changement d'attitude; amélioration observée chez seulement la moitié des élèves ou changement qui est momentané, donc qui ne fait pas état d'un sens critique durable.

*Faible (-):* Pas de changement dans les attitudes, pas de réflexion approfondie ou manque d'esprit critique chez la majorité des élèves.

?: L'enseignant ne sait pas si des changements sont survenus chez les élèves.

---

*Appréciation générale des thèmes (thè. 2)*

*Élevé (+):* Si élevé = 1, moyen = 0, faible = -1, alors l'appréciation moyenne de tous les thèmes (thè. 1) doit être plus élevée que 1.

*Moyen (+ -):* Si élevé = 1, moyen = 0, faible = -1, alors l'appréciation moyenne de tous les thèmes (thè. 1) doit se situer entre -1 et 1 (-1 et 1 étant inclus dans cette catégorie).

*Faible (-):* Si élevé = 1, moyen = 0, faible = -1, alors l'appréciation moyenne de tous les thèmes (thè. 1) doit être inférieure à -1.

---



---

*Entraide (ent.)*

---

*Élevé (+)*: En général, observation d'une amélioration de l'entraide, du climat de cohésion et du respect chez la majorité des élèves dans les cours.

*Moyen (+ -)*: Amélioration observée chez seulement la moitié des élèves, chez seulement un groupe de l'enseignant ou constatations autant positives que négatives, donc mitigées.

*Faible (-)*: Pas de changement dans l'entraide chez la totalité des élèves.

---

*Participation (pa.)*

---

*Élevée (+)*: En général, observation d'une amélioration de la participation chez la majorité des élèves durant les cours, après les cours ou pendant les rencontres avec les invités.

*Moyenne (+ -)*: Amélioration observée chez seulement la moitié des élèves, chez seulement un groupe de l'enseignant ou constatations autant positives que négatives, donc mitigées.

*Faible (-)*: Pas de changement dans la participation chez la totalité des élèves.

---

*Esprit critique (esp. cri.)*

---

*Élevé (+)*: Impression générale que les élèves ont développé de l'esprit critique à travers ESPAR.

*Moyen (+ -)*: L'enseignant est ambivalent par rapport au développement de l'esprit critique au travers des rencontres allouées à ESPAR.

*Faible (-)*: Impression générale que les élèves n'ont pas développé de l'esprit critique à travers ESPAR.

---

---

*Appréciation générale (g.)*

*Très élevée* (+ +) : Si (+) = 1, (+ -) = 0, (-) = -1, alors l'appréciation moyenne de l'entraide (ent.), de la participation (pa.), des différents thèmes (thè. 2) et de l'esprit critique (esp. cri.) doit être égale ou supérieure que 3.

*Élevé* (+) : Si (+) = 1, (+ -) = 0, (-) = -1, alors l'appréciation moyenne de l'entraide (ent.), de la participation (pa.), des différents thèmes (thè. 2) et de l'esprit critique (esp. cri.) doit être plus élevée que 1.

*Moyen* (+ -) : Si (+) = 1, (+ -) = 0, faible = -1, alors l'appréciation moyenne de l'entraide (ent.), de la participation (pa.), des différents thèmes (thè. 2) et de l'esprit critique (esp. cri.) doit se situer entre - 1 et 1. (-1 et 1 étant inclus dans cette catégorie).

*Faible* (-) : Si (+) = 1, (+ -) = 0, (-) = -1, alors l'appréciation moyenne de l'entraide (ent.), de la participation (pa.), des différents thèmes (thè. 2) et de l'esprit critique (esp. cri.) doit être inférieure à - 1.

---

---

*Appropriation (appr.)*

*Très élevée:* L'enseignant combine l'innovation à d'autres activités et il est pro-actif en demandant l'apport de collègues afin d'avoir une influence globale sur les jeunes ou pour faciliter son enseignement.

*Indicateurs : (2 points)*

- utilisation de ESPAR avec d'autres groupes
- l'ens. pratique les élèves à l'apprentissage coopératif dans un autre cours
- incorporation d'autres médiums pour faciliter l'enseignement (ex : informatique)
- ens. a recherché un soutien externe (référence ou aide dans les cours)
- ens. a recherché un soutien interne dans ses cours (aide tangible)

*Élevée:* À ce stade, l'utilisation de l'innovation s'est stabilisée et elle est particulièrement maîtrisée, permettant une moins grande préparation, une compréhension du processus amorcé par les approches (réflexions approfondies de l'enseignant) et des actions concrètes facilitant l'enracinement de l'innovation dans le temps ou des projets pour favoriser la pérennité de ESPAR.

*Indicateurs : (1 point)*

- projection de ESPAR dans l'avenir (ex : volonté de faire de la publicité pour l'année suivante)
- volonté d'établir un partenariat concret avec d'autres enseignants pour l'année suivante
- volonté d'utiliser l'empowering education dans d'autres cours
- perception du programme comme d'une amorce (compréhension de l'approche)
- impression de prendre moins de temps pour la préparation à la fin de la dispensation
- modification de la séquence des activités dans certains groupes
- promotion du programme dans l'école

*Moyenne :* L'enseignant fait des changements qui ne sont pas nécessairement guidés par les besoins des élèves; il commence à réfléchir à la poursuite du programme dans le temps ou à des ajustements possibles de ESPAR; il verbalise ou échange sur le programme avec des collègues; et il recourt à du matériel de certains pour compléter son enseignement.

*Indicateurs : (0,5 points)*

- ens. a discuté de ESPAR avec d'autres gens de l'école (aide affective)
- utilisation du matériel d'autres personnels pour enrichir ses cours
- prévision d'ajustements concrets pour faciliter la diffusion l'année suivante
- ajustements concrets fait par l'ens. afin de faciliter son enseignement
- préparation avant chacune des rencontres

*(voir page suivante pour la suite)*

---

*Suite.*

*Faible:* L'enseignant fait l'acquisition de connaissances sur le projet par l'exploration de sa valeur et de ses exigences particulières; il prépare sa première utilisation; et fait une utilisation fragmentée de certaines parties du programme.

*Indicateurs : (- 0,5 ou -1 points)*

*-l'ens. a négligé certaines activités (- 0,5 )*

*-impression que les progrès des élèves sont dus à des éléments externes à ESPAR (-1)*

*-garder des éléments de l'ancien programme (FPS) (- 1)*

*Très faible :* Connaissance limitée de certains concepts du programme et peu d'initiatives afin de pallier à cette lacune.

*Indicateurs : (-2 points)*

*-impression de ne pas maîtriser totalement l'approche*

---

Annexe G

## Annexe G

*Mesure de l'accord inter-juge à partir des concepts analysés dans les entrevues menées auprès des directions d'établissement.*

Observateur 1 / Observateur 2	Climat	inn.	réac.	sou.	Intérêt	val. d.	sup.	ress.	cons.	dis.	gest.	Total
Climat	13										3	16
Innovation (inn.)		3										3
Réaction (réac.)			1									1
Soutien (sou.)				4								4
Intérêt					2				1			3
Valorisation (val. d.)						4			2			6
Supervision (sup.)							3					3
Ressource (ress.)								3				3
Conscientisation (cons.)	1				1				8			10
Discipline (dis.)								1		1	3	5
Style de gestion (gest.)	1										2	3
Total	15	3	1	4	3	4	3	4	11	1	8	57
											kappa	0,73

*Note.* L'accord inter-juge a été calculé suivant la formule de Bernard & Lapointe (1987).

Les chiffres du tableau représentent les unités de sens classés selon les concepts analysés par les deux juges.

Annexe H

## Annexe H

*Mesure de l'accord inter-juge à partir des concepts analysés dans les entrevues pré-tests menées auprès des enseignants.*

Observateur 1 / Observateur 2	Climat	coh.	gest.	enc. in.	val. p.	dis.	esp. pré	coop. pré	inq.	cons.	Total
Climat	8		1						1		10
Cohésion (coh.)		10				1					11
Style de gestion (gest.)	1	2	5				1				9
Encouragement à l'innovation (enc. in.)				1	1						2
Valorisation perçue (val. p.)			1		8						9
Discipline (dis.)		1				2					3
ESPAR pré-test (esp. pré)							3		1		4
Enseignement coopératif pré-test (coop. pré)								4	2		6
Inquiétudes (inq.)				2					0		2
Conscientisation (cons.)				1	1					1	3
Total	9	13	7	4	10	3	4	4	4	1	50
										kappa	0,67

*Note.* L'accord inter-juge a été calculé suivant la formule de Bernard & Lapointe (1987).

Les chiffres du tableau représentent les unités de sens classés selon les concepts analysés par les deux juges.



Annexe I

## Annexe I

*Mesure de l'accord inter-juge à partir des concepts analysés dans les entrevues post-tests menées auprès des enseignants.*

Observateur 1 / Observateur 2	s. int.	s. ext.	Climat	esp. post	cg. post	coop. post	emp. ed.	ac. en.	ent.	pa.	thè. 2	Total
Soutien interne (s. int.)	5				1							6
Soutien externe (s. ext.)	1	7										8
Climat			5									5
ESPAR post-test (esp. post)		1		2	1							4
Changement (cg.)		1			9	1				1		12
Enseignement coopératif post-test (coop. post)					1	1						2
<i>Empowering education</i> (emp. ed.)							0		1			1
Actions entreprises (ac. en.)								1				1
Entraide (ent.)						1			5			6
Participation (pa.)			1			1				5		7
Thèmes (thè. 2)			1		1	1				1	17	21
Total	6	9	7	2	13	5	0	1	6	7	17	73
											kappa	0,75

*Note.* L'accord inter-juge a été calculé suivant la formule de Bernard & Lapointe (1987).

Les chiffres du tableau représentent les unités de sens classés selon les concepts analysés par les deux juges.