

JULIE LEMIRE

**LES JEUNES AYANT DES DIFFICULTÉS
SCOLAIRES: COUP D'ŒIL SUR LEUR
EXPÉRIENCE AU SEIN D'UNE ÉCOLE EVB**

Thèse présentée
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval
dans le cadre du programme de maîtrise en Administration et évaluation en éducation
pour l'obtention du grade de Maître en Administration et évaluation en éducation (M.A.)

SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

2007

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de recherche Madame Claire Lapointe pour ses conseils si précieux, son ouverture et ses encouragements tout au long de l'élaboration de ce projet de recherche.

Je désire également remercier la générosité du personnel travaillant pour le mouvement EVB qui a facilité la documentation relative à ces organisations.

Je veux finalement souligner l'appui constant de mes parents dans mon cheminement scolaire et les remercier de leurs encouragements ainsi que de leur écoute.

RÉSUMÉ

Cette recherche traite de l'expérience vécue par des jeunes en difficultés scolaires au sein d'une école EVB. L'objectif principal de cette étude consiste à explorer le vécu des jeunes ayant des difficultés scolaires en tentant de mieux comprendre leur expérience au sein d'un environnement éducatif caractérisé par un projet éducationnel innovateur. Des entrevues semi-dirigées ont d'abord été menées auprès de quatre élèves de 4^e et 5^e secondaire provenant de la même école, desquelles certains questionnements ont découlé quant aux limites et éléments favorisant le développement de ce type d'école. Trois autres participants adultes ayant une expérience professionnelle avec les écoles EVB ont donc été interrogés. Les résultats indiquent que la source des difficultés scolaires est surtout liée au manque de sens que les jeunes attribuent à leur apprentissage et qu'une augmentation de la qualité des échanges avec les enseignants et de l'expérience pratique dans les cours pourraient permettre une hausse de leur motivation. Alors que le projet EVB prend davantage de place au niveau du parascolaire et que les activités parascolaires sont une source de motivation pour ces jeunes, il demeure que ces derniers ne témoignent pas d'une influence particulière de ce projet sur leurs difficultés scolaires. En réalité, il serait nécessaire que l'intégration de ce projet s'effectue au niveau des cours même pour être mieux à même de juger de son effet sur les jeunes en difficultés scolaires, une situation qui dépend de plusieurs facteurs. De surcroît, il semble que les jeunes rencontrés sont tous sensibilisés à la protection de l'environnement, mais sont par contre différemment sensibilisés aux sujets liés à la solidarité et à la justice sociale.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----|
| REMERCIEMENTS..... | ii |
| RÉSUMÉ | iii |
| TABLE DES MATIÈRES | iv |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE | 3 |
| 1.1 Énoncé du problème | 3 |
| 1.2 Question de recherche..... | 4 |
| 1.3 Concepts principaux..... | 4 |
| CHAPITRE 2. Recension des écrits | 6 |
| 2.1 Difficultés scolaires | 6 |
| 2.2 Écoles alternatives | 10 |
| 2.2.1 Écoles alternatives et difficultés scolaires | 11 |
| 2.3 Écoles EVB..... | 13 |
| 2.3.1 Contexte | 13 |
| 2.3.2 Objectifs et mandats des EVB | 15 |
| 2.3.3 Moyens pédagogiques..... | 16 |
| 2.3.4 Un Établissement vert Brundtland..... | 16 |
| 2.3.5 Considérations..... | 17 |
| CHAPITRE 3. Méthodologie..... | 18 |
| 3.1 Choix de l'école retenue et des participants | 18 |
| 3.2 Méthode de collecte de données sur l'école | 19 |
| 3.3 Technique d'entrevues avec les élèves | 19 |
| 3.4 Technique d'analyse des données | 21 |
| CHAPITRE 4. Présentation des résultats..... | 22 |
| 4.1 Principales activités de l'école..... | 22 |
| 4.2 Discours des jeunes..... | 23 |
| 4.2.1 L'école EVB | 23 |
| Les valeurs qui touchent les jeunes..... | 25 |
| Le déroulement de la vie dans l'école..... | 26 |
| Effet de l'école EVB sur eux-mêmes..... | 27 |
| En quoi c'est intéressant une école EVB | 28 |
| 4.2.2 Expériences dans l'école..... | 29 |
| 4.2.3 Difficultés scolaires | 30 |
| 4.2.4 Clôture de l'entrevue..... | 37 |
| 4.3 Discours des adultes..... | 42 |
| 4.3.1 Définitions du projet EVB | 42 |
| 4.3.2. Forces des EVB..... | 43 |
| 4.3.3 Difficultés reliées au projet des EVB..... | 46 |
| 4.3.4 Éléments favorisant le développement du projet EVB | 53 |
| 4.3.5 Écoles actives et répercussions | 57 |
| 4.3.6 Difficultés scolaires et EVB..... | 59 |
| 4.4 Possibilités d'expansion et répercussions | 62 |
| 4.5 Comparaison entre les discours des jeunes et des adultes | 67 |
| 4.5.1 L'école EVB | 67 |

| | |
|---|----|
| 4.5.2 Difficultés scolaires | 69 |
| Conclusion | 71 |
| 5. Discussion des résultats | 72 |
| 5.1 L'école EVB et l'école alternative..... | 72 |
| 5.2 Difficultés scolaires | 74 |
| 5.3 EVB et difficultés scolaires | 79 |
| Conclusion | 81 |
| CONCLUSION..... | 82 |
| Réflexion personnelle | 84 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 87 |
| ANNEXE 1 | 91 |
| ANNEXE 2 | 92 |
| ANNEXE 3 | 93 |
| ANNEXE 4..... | 94 |

INTRODUCTION

En ce début du 21^e siècle, les pratiques dominantes liées à l'idéologie néo-libérale sont de plus en plus critiquées quant à leur capacité à répondre adéquatement aux problèmes présents dans les sphères sociale, environnementale et économique (Robitaille & al. 1998; Ziegler, 2002; Petrella, 2004). Dans le but d'être mieux à même de répondre à ces défis, ainsi qu'à nos réels besoins, certains réfèrent à la nécessité d'intégrer la philosophie du développement durable dans nos institutions (Dahl, 2006), incluant les établissements d'enseignement (Morin, 1997; Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt unième siècle, 1998). D'ailleurs, il existe au Québec, depuis plus de dix ans, un type d'école qui prend en considération les principes du développement durable et qui caractérise approximativement 1 000 écoles québécoises¹, soit les écoles ayant le statut d'Établissements verts Brundtland (EVB). En constatant le peu de recherches effectuées sur ces écoles, je trouve qu'il est essentiel de mieux comprendre les caractéristiques et les effets de ce genre d'école sur les jeunes.

D'autre part, le phénomène du décrochage scolaire, qui affecte à la fois les individus et la société (Organisation de coopération et de développement économiques, 2005), demeure une préoccupation pour différentes instances traitant de l'éducation (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2006; Organisation de coopération et de développement économiques, 2005; Conseil supérieur de l'éducation, 2002). En fait, afin de prévenir le décrochage, nombre de chercheurs s'intéressent aux jeunes en difficultés scolaires puisqu'ils sont davantage sujets au décrochage (Gagné, 1998; Rumberger, 1995). Ce phénomène étant encore d'actualité, il est nécessaire d'améliorer notre compréhension de ce que vivent ces jeunes et ainsi, tenter de mieux saisir les éléments qui troublent ou facilitent leur expérience scolaire.

C'est en considérant l'importance de ces deux aspects au niveau des orientations de notre société en ce qui a trait à notre capacité de répondre aux défis actuels et ce, pour l'ensemble

¹ Ce nombre correspond à l'ensemble des écoles qui ont fait la demande d'obtention du statut EVB depuis le début et non au nombre d'écoles honorant ce statut chaque année.

de la population, que le sujet de cette recherche a émergé. Cette étude a donc pour but d'explorer la réalité des jeunes en difficultés scolaires pour mieux comprendre leur expérience vécue dans une école EVB. Cinq parties constituent cette étude.

La première partie précise la problématique de la recherche dans laquelle l'énoncé du problème, la question de recherche ainsi que les définitions des concepts principaux figurent.

La deuxième partie expose la recension des écrits concernant les difficultés scolaires, les écoles alternatives ainsi que l'effet que peuvent avoir ces écoles sur des jeunes en difficultés scolaires. La dernière section de cette partie présente une description des écoles EVB en situant le contexte dans lequel ce type d'école a émergé, leurs objectifs et mandats ainsi que les moyens pédagogiques mis à la disposition des enseignants faisant partie des écoles adhérant au statut EVB.

Pour ce qui est de la troisième partie, celle-ci traite de la méthodologie utilisée pour la réalisation de l'étude en présentant les informations relatives au choix de l'école et des participants, à la collecte de données sur l'école, aux entrevues avec les élèves, à la modification du plan initial quant aux participants à l'étude et enfin, à l'analyse des données.

La quatrième partie expose les résultats de la recherche et est subdivisée selon les thèmes contenus dans les discours recueillis auprès des participants.

C'est dans la cinquième partie que la discussion des résultats est abordée, où les résultats sont comparés avec la recension de la littérature et dans laquelle des pistes pour d'éventuelles recherches sont énoncées.

Enfin, la conclusion termine ce projet de recherche en présentant les limites de l'étude et une réflexion personnelle sur le sujet abordé.

CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE

1.1 Énoncé du problème

Depuis plusieurs années, diverses instances s'intéressent, à différents niveaux, au phénomène du décrochage scolaire (MELS, 2006; OCDE, 2005; CSE, 2002). Une étude de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) montre que 17 pays membres sur 21 ont un taux d'obtention du diplôme d'études secondaires supérieur à 70% et que six d'entre eux atteignent ou dépassent les 90% (OCDE, 2005). Ces chiffres amènent l'OCDE à préciser que « *le défi consiste à éviter que le pourcentage restant [de non diplômés] soit laissé pour compte, avec le risque de piètres perspectives professionnelles que cela implique* » (p. 40). Pour ce qui est du Canada, le taux de décrochage en 2002, défini par l'OCDE comme le taux d'individus de 20 à 24 ans ne fréquentant pas l'école et n'ayant pas terminé leurs études secondaires, était de 10,9 %. Ce « *taux de décrochage [...] est inférieur à celui de nombreux pays, il n'en demeure pas moins que ce taux est encore moins élevé dans neuf autres pays visés par l'étude de l'OCDE* » (Bowlby, 2005). En 2004-2005, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec enregistre un taux de diplomation au secondaire le plus élevé depuis l'année 1995-1996, soit 85,4 % (MELS, 2006). D'un autre côté, une étude de l'OCDE a permis au MELS de constater que 11 pays possèdent un taux d'obtention du diplôme d'études secondaires plus élevé que le Québec (MELS, 2006). En considérant que les pratiques et politiques éducatives des écoles peuvent avoir un rôle à jouer dans le phénomène du décrochage (Sinclair & al., 2003), on peut conclure que l'école québécoise se doit de revoir certains aspects de son fonctionnement.

Selon le MELS,

« si cette école [école secondaire québécoise] convient à la majorité des jeunes, elle semble peu adaptée à ceux qui accumulent des retards scolaires et qui ne parviennent pas à obtenir un diplôme. Il en résulte que beaucoup trop de jeunes terminent leur formation à l'éducation des adultes, faisant de celle-ci une filière de rattrapage scolaire. » (2005, p.10)

De surcroît, le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) affirme, dans son rapport annuel sur les besoins et priorités en éducation (2001-2002, p.37-38), que d'autres approches éducationnelles se doivent d'être considérées afin d'augmenter le taux de réussite des élèves et ce, en soulignant « *que les contenus ainsi que les structures et les façons de faire mises en place pour faciliter la démocratisation de l'éducation ne conviennent plus dans le contexte plus exigeant de la société du savoir et d'ouverture sur le monde* ». D'ailleurs, plusieurs études décrivent le bien fondé de techniques ou d'écoles innovantes pour les élèves ayant des difficultés scolaires (Ellis, 1998; Pallascio & al., 1996; Gagné 1996; Mistler-Jackson & Songer, 2000). À ce sujet, depuis une décennie, le projet des Établissements verts Brundtland (EVB) prend de plus en plus de place au sein des établissements scolaires du Québec. Ce projet, décrit plus en profondeur ultérieurement, vise le développement de valeurs liées à la démocratie, à la solidarité, au pacifisme et à l'écologisme chez les jeunes. Notre objectif de recherche est d'approfondir les connaissances au sujet de la réalité vécue par les jeunes en difficultés d'apprentissage inscrits dans une école caractérisée par un projet non traditionnel, soit ici une école verte Brundtland.

1.2 Question de recherche

Notre recherche est guidée par la question suivante : Comment les élèves ayant, ou ayant eu, des difficultés scolaires vivent-ils leur expérience éducative au sein d'une école verte Brundtland ? Par le terme « expérience éducative », nous entendons toutes les expériences qui peuvent être vécues grâce à ces écoles, que ce soit au niveau affectif, social ou scolaire.

1.3 Concepts principaux

Dans le but de mener à bien cette étude, une définition théorique des concepts la caractérisant s'impose.

Difficulté scolaire : Dans Legendre (2005), ces termes font référence aux difficultés d'apprentissage se définissant comme une catégorie qui « *recouvre des jeunes ayant des difficultés apparemment diverses. Toutes et tous ont cependant les caractéristiques communes suivantes : ils ne présentent pas de déficience persistante et significative au*

plan intellectuel, physique ou sensoriel; ils éprouvent des difficultés au plan des apprentissages scolaires ou préscolaires. » (Legendre, 2005). Dans notre étude, les difficultés peuvent être de différents types : comportementales, psychologiques ou académiques.

École alternative :

« Type d'école qui offre une solution de rechange aux préceptes scolaires qui ont généralement cours à une époque et dans un contexte. » (Legendre, 2005). Il est à noter que le projet innovant des EVB est perçu comme un projet alternatif.

CHAPITRE 2. Récension des écrits

2.1 Difficultés scolaires

La littérature traitant des difficultés scolaires met en lumière plusieurs problèmes pouvant altérer la réussite à l'école, que ce soit au niveau psychologique, comportemental ou académique (Guerin & Denti, 1999; Castleberry & Enger, 1998; Dev, 1998). Les auteurs soulignent l'importance d'accorder une attention particulière aux élèves qui ont des difficultés scolaires puisque ce sont souvent eux qui ont tendance à décrocher (Gagné, 1998 ; Rumberger, 1995). Dans un même ordre d'idées, Gagné (1998) décrit les caractéristiques des élèves les plus susceptibles de décrocher en exposant trois catégories permettant de mieux comprendre les causes du décrochage. Une catégorie réfère aux facteurs sociaux-économiques, une autre aux problèmes personnels, incluant par exemple les traumatismes, une faible estime de soi ou les problèmes d'apprentissage, et une dernière est associée aux facteurs liés à l'école (ex : problème de discipline, passivité, suspension).

Afin d'assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves, certaines études traitent d'éléments précis pouvant avoir un effet sur la persistance des élèves ayant des difficultés scolaires alors que d'autres portent davantage sur les moyens de prévention et d'intervention tentant de répondre aux divers besoins de ces jeunes.

Pour ce qui est des composantes supposées assurer une persistance chez les jeunes ayant des difficultés scolaires, la motivation est un aspect à considérer. Dev (1998) a effectué une étude sur l'influence de la motivation intrinsèque relative au travail académique sur la réussite scolaire tout en examinant les implications de ce type de motivation pour les jeunes ayant des difficultés scolaires. En constatant l'importance de la motivation intrinsèque dans la réussite académique, l'auteur soutient que les élèves avec des difficultés scolaires attribuent souvent leur réussite à des causes externes comme la chance ou la malchance. Par conséquent, il conclut qu'il est nécessaire d'augmenter la motivation intrinsèque de ces jeunes en leur permettant d'associer leur réussite à leur effort. Il souligne la nécessité d'effectuer des recherches sur les stratégies permettant l'encouragement et/ou le développement de la motivation intrinsèque des élèves ayant des difficultés scolaires.

L'engagement de l'élève est un autre aspect à examiner. Ainsi, Sinclair et al. (2003) démontrent le lien entre la réussite scolaire et la prévention du décrochage d'une part et l'engagement de l'élève d'autre part. Finn (1993) cité dans Sinclair et al. (2003), souligne que la performance de l'élève est nécessairement accompagnée de sa participation aux activités scolaires, laquelle contribue également au sentiment d'appartenance de l'élève à son école. En effet, toujours selon Finn (1993), le partage de valeurs communes avec l'école et le sentiment d'appartenance sont deux éléments caractérisant souvent les élèves engagés qui complètent leurs études. Ces mêmes auteurs offrent un modèle, que nous présenterons ultérieurement, expliquant la promotion de l'engagement chez l'élève. De leur côté, Christenson et Thurlow (2004) démontrent que l'engagement de l'élève est fonction de la force de la concordance entre les caractéristiques de l'élève et l'environnement scolaire. De plus, Mahoney et Cairns (1997) se sont penchés sur l'effet des activités parascolaires sur les jeunes en difficultés scolaires. Ils concluent que ceux qui ont déjà participé à des activités parascolaires ont un taux plus bas de décrochage que ceux qui n'ont pas pris part à ces dernières. Les auteurs déclarent que ce type de participation, qui permet à l'élève de créer des liens volontaires et positifs avec l'institution scolaire, contribue à une diminution du décrochage à travers le maintien et la promotion des caractéristiques positives de l'élève par sa collaboration aux activités reliées à ses intérêts. Bref, la motivation ainsi que le degré d'engagement de l'élève envers son école sont deux éléments pouvant avoir un impact sur la persévérance de ce dernier à l'école.

Toutefois, d'autres aspects doivent être pris en compte afin de mieux comprendre ce qui peut permettre de contrer le décrochage scolaire et ce, notamment au niveau des établissements scolaires. Certaines recherches sur les jeunes ayant des difficultés à l'école reconnaissent l'importance d'examiner les moyens mis en place dans les établissements scolaires afin d'être mieux à même de répondre à la diversité des besoins des élèves (Prevatt & Kelly, 2003 ; Christenson & Thurlow, 2004 ; Knesting & Waldron, 2006). Il est possible d'observer ce même type de moyens lorsque l'on considère les programmes qui sont développés dans ce sens au niveau provincial ou national. À titre d'exemple, le MELS

a élaboré plusieurs programmes visant à contrer le décrochage, tel Agir autrement², qui vise les élèves du secondaire de milieu défavorisé.

Prevatt et Kelly (2003) se sont penchés sur les programmes d'intervention implantés aux Etats-Unis et ayant pour but de contrer le décrochage de la maternelle à la douzième année, entre le début des années 80 et les années 2000. Ils concluent que ces programmes ciblent généralement l'amélioration des résultats scolaires, les relations de mentorat et de soutien, les aptitudes de développement psycho-social ainsi que la formation des enseignants quant à la « gestion » du comportement de l'enfant.

Dans un même ordre d'idées, Christenson et Thurlow (2004) font un bref retour sur les moyens de prévention et d'intervention à considérer. Selon ces auteurs, certains éléments présents dans un établissement scolaire permettent de prévenir le décrochage, tels le fait d'avoir une éducation personnalisée, une attention aux relations qui existent entre les élèves, les enseignants et les pairs, des opportunités de succès par le travail scolaire ainsi qu'un environnement de soutien et d'aide pour les élèves ayant des problèmes personnels.

D'un autre côté, au-delà des caractéristiques des écoles, Knesting et Waldron (2006) ont porté leur attention sur les services de soutien permettant l'augmentation de la motivation scolaire des élèves à risque de décrocher. Trois thèmes sont suggérés par les résultats quant à la persévérance de ces élèves ; ces thèmes doivent tous définir la situation de ces élèves pour que la persévérance soit effective. Le premier réfère à l'importance des croyances des élèves concernant la possibilité de bénéfices ultérieurs grâce à l'obtention du diplôme d'études secondaires. En fait, un des objectifs caractérisant la vision de ces élèves est d'échapper aux conséquences du décrochage. Ceci s'explique par le fait que ces élèves ont été en mesure de réaliser les conséquences du décrochage sur leur vie, généralement grâce aux expériences de leur entourage ou aux enseignants qui ont expliqué les effets du décrochage dans leur classe. Le deuxième thème fait référence à l'acceptation des élèves de se soumettre aux exigences de l'école, ce qui correspond aussi à la modification de leur comportement face à cette dernière. Cet élément est entre autres caractérisé par le fait que les élèves prennent en considération les règles à suivre et se responsabilisent. Le troisième

²<http://www.mels.gouv.qc.ca/Agirautrement/index.htm>

thème souligne l'effet bénéfique des relations significatives sur la persévérance scolaire et où les élèves citent le plus souvent le soutien des enseignants. La valorisation de ces élèves dans la classe, le soutien inconditionnel et l'absence de jugement définissent ces relations. D'autres façons sont suggérées aux enseignants par les auteurs quant à la façon d'aider les élèves à obtenir leur diplôme. Elles se rapportent à l'importance des relations significatives et non seulement celle des programmes, aux encouragements et au soutien contrant la vision négative que les élèves peuvent avoir d'eux-mêmes, à la transmission de leur confiance en la capacité de réussite de l'élève, à la communication permettant de mieux comprendre les raisons des difficultés vécues par l'élève et enfin, à la prise en compte des éléments de l'écoute active.

Le modèle « *Check & Connect* », expliqué par Sinclair et al. (2003), démontre l'importance de l'implication de certaines personnes clés, tel le psychologue scolaire, dans la promotion de l'engagement des élèves qui peut agir en faveur de la réussite scolaire. Selon ce modèle, la présence de deux personnes ressources est nécessaire: celle du « moniteur », qui a pour rôle de motiver et d'encourager l'élève à traverser les obstacles qu'il peut rencontrer ainsi que d'assurer un suivi auprès de l'élève et de sa famille, et celle du « coordonnateur », qui est responsable de la direction des interventions quotidiennes créées par le projet et ce, en tant que coordinateur spécial en éducation ou psychologue scolaire. Ces deux acteurs jouent un rôle primordial dans la mise en place réussie du modèle. En fait, l'élément le plus important du modèle quant à l'engagement de l'élève est la présence, dans l'établissement, de relations humaines permettant des échanges ouverts basés sur la confiance mutuelle entre les différents acteurs impliqués dans le processus scolaire (famille, élèves et employés de l'école). Les auteurs expliquent aussi la nécessité que le moniteur soit au courant du caractère de l'engagement comportemental (ex : absentéisme) et académique (ex : les cours échoués) de l'élève de manière quotidienne. Les autres caractéristiques font référence aux interventions individualisées ponctuelles, au suivi avec les familles et les élèves, à la résolution de problèmes, à la présence d'une « persistance plus » (ex: avoir une personne qui est une source constante de motivation scolaire pour l'élève, qui lui inculque l'importance de l'éducation pour l'avenir) et à l'affiliation de l'élève avec l'école caractérisée par sa participation aux activités.

Plusieurs méthodes développées lors d'études scientifiques visent donc à aider les élèves avec des difficultés scolaires à persévérer. Celles-ci vont de l'établissement de programmes gouvernementaux et d'analyses des caractéristiques organisationnelles et individuelles aux services offerts et à l'observation des effets des relations interpersonnelles. D'autre part, le modèle « *Check & Connect* » exposé précédemment montre que les pratiques de l'administration scolaire doivent être modifiées afin d'être en mesure de répondre aux besoins de ses élèves qui vivent des difficultés scolaires. Toutefois, ce modèle n'est pas le seul projet innovateur suggéré pour aider le système scolaire à rejoindre davantage d'élèves. Au-delà des approches visant l'école traditionnelle, d'autres modèles d'éducation existent pour les jeunes ayant des difficultés scolaires.

2.2 Écoles alternatives

Alors que la littérature présente diverses définitions de l'école alternative, la vision sous-jacente à cette école fait consensus puisque plusieurs auteurs s'entendent pour affirmer l'influence prépondérante de la philosophie de Dewey (Kellmayer, 1995; Pallascio, Julien, & Gosselin, 1996). Ce philosophe américain du XX^e siècle soutenait que l'institution scolaire se devait de prôner une éducation favorisant le partage d'une expérience entre l'élève et l'adulte dans un processus social. Sa vision peut se résumer comme un projet de progrès et d'amélioration sociale, l'école étant présente pour équilibrer les besoins de la société et de la communauté avec ceux de l'individu (Semel & Sadovnik, 1995). Ceci correspond également à la vision du philosophe français du 18^e siècle Jean-Jacques Rousseau, qui a inspiré Dewey, et qui a contribué à la formation d'écoles alternatives en parlant d'un « *modèle d'éducation [ayant] pour objectif l'éclosion d'une culture d'inspiration humaniste et d'une société plus avancée sur le plan démocratique* » en formant « *un nouveau type d'être humain respectueux avant toute chose du développement de sa propre nature et de celle des autres.* » (Pallascio & al., 1996, p. 51)

Bien que cette vision de l'école ait orienté la formation d'établissements scolaires novateurs (Semel & Sadovnik, 1995), plusieurs définitions peuvent caractériser les écoles dites alternatives (Kellmayer, 1995). Plus près de la pratique, Pallascio et Beaudry (2000, p. 149) établissent que l'école alternative :

« doit être centrée sur les jeunes; elle doit être un processus social de participation; elle doit d'abord être un processus de vie et non de préparation à un métier futur ou à des études ultérieures; elle doit développer la capacité à vivre une intégration coopérative avec les autres; et elle doit aider à réfléchir de façon critique dans un cadre de vie démocratique. »

D'un autre côté, Castleberry et Enger (1998) affirment qu'une perception commune de ces écoles est qu'elles s'adressent uniquement aux élèves qui sont suspendus du programme scolaire régulier. Dans le but d'éclaircir les différences pouvant exister au sein des écoles alternatives quant à la façon de mettre en pratique la vision initiale de l'éducation non traditionnelle, Raywid (1995) propose une typologie de ce type d'école. Le type 1 fait référence à l'idéologie des programmes des années 60 visant la fondation d'une école permettant, autant pour les enseignants que pour les élèves, de s'engager, de relever des défis et d'être satisfaits. Plusieurs programmes novateurs ont été créés dans cette vague, ces derniers étant possiblement transférables dans l'ensemble des écoles. Le type 2 réfère aux programmes s'adressant aux élèves expulsés du programme régulier. Ce type de programme vise le même apprentissage que celui exigé des élèves du programme régulier, donc sans que le curriculum ou la pédagogie soit modifiés, mais a comme objectif un certain changement du comportement. Enfin, le type 3 désigne les programmes permettant de répondre aux élèves qui sont perçus comme ayant besoin d'une aide plus poussée au niveau social, scolaire ou émotionnel. La différence qui doit être notée est le niveau de changement auquel s'adresse le programme alternatif. Le changement au niveau de l'environnement et du programme de l'école est visé par les écoles de type 1. Les deux autres types s'adressent aux problèmes émotionnel, intellectuel et personnel perçus comme la cause de l'échec des élèves.

2.2.1 Écoles alternatives et difficultés scolaires

Affirmant que les écoles alternatives sont les plus aptes à répondre aux besoins spécifiques des élèves à risques, Gagné (1996) se penche sur les caractéristiques des écoles alternatives dites efficaces pour les jeunes ayant des difficultés scolaires. Celles-ci comprennent entre autres le fait que l'instruction donnée aux élèves a un haut niveau de créativité, c'est-à-dire que l'emphase est mise sur un curriculum permettant de relever des défis tout en répondant

aux besoins et intérêts des élèves. Les objectifs éducationnels de ces écoles vont donc au-delà des buts scolaires traditionnels afin d'inclure le développement émotionnel et social. Leur curriculum se caractérise aussi par des apprentissages par l'expérience et la pratique. De plus, le fait que l'école soit de petite taille, qu'il y ait une distinction au niveau des programmes (ex : davantage axés sur l'élève) et une relation privilégiée entre les enseignants et les élèves, constitue un autre élément désignant les écoles alternatives efficaces. Gagné (1996) présente également comment l'École Contact, située à Toronto, a permis de répondre avec succès aux besoins d'élèves ayant des difficultés scolaires. Un point à considérer est qu'un des buts des enseignants de cette école consiste à montrer à leurs élèves qu'au-delà des murs de l'école et des expériences propres à chacun, il y a l'existence de tout un monde. Cette école est un mélange d'éléments présents dans le type 1 et le type 3 décrits précédemment, puisque cette école tente de répondre aux besoins spécifiques des jeunes en difficulté scolaire tout en ayant comme philosophie que les élèves peuvent amener des changements dans la société.

Castleberry et Enger (1998), quant à eux, se sont intéressés à l'efficacité des écoles alternatives, appelées *Alternative Learning Environments (ALE)*, auprès d'élèves ayant des difficultés scolaires notamment dues à des comportements perturbateurs, à des problèmes familiaux et personnels ou à des absences récurrentes. Les entrevues ont permis de constater que bien qu'ils s'attribuaient une partie des torts quant à leur manque de réussite, quelques facteurs inhérents à l'école étaient cités tels le manque de temps accordé par l'enseignant à l'élève et la taille de la classe.

Les recherches montrent que les écoles alternatives semblent avoir un effet positif sur les élèves ayant des difficultés scolaires sans toutefois démontrer comment une école peut répondre de façon adéquate aux besoins de l'ensemble des élèves. À titre d'exemple, Mistler-Jackson et Songer (2000) se sont intéressés à l'effet de l'implantation d'un programme de télécommunication *Kids as Global Scientists* sur la motivation des élèves dans une école. Ce projet avait pour but d'observer comment l'utilisation des technologies offertes par Internet permettait de créer un environnement d'apprentissage motivant pour les élèves. Cette situation d'apprentissage correspondant davantage à ce que les jeunes considèrent et respectent, et permettant de surmonter les barrières sociales d'une classe plus

traditionnelle, les auteurs constatent notamment une augmentation du temps passé au travail en classe par des élèves ayant un niveau faible ou modéré de motivation.

L'importance des écoles alternatives auprès des élèves ayant des difficultés scolaires semble bien démontrée. De plus, par leur vision, ces écoles sont importantes en soi, ce qui est affirmé par le chercheur et penseur québécois Guy Rocher (dans Pallascio et al., 1996, p.25) :

« l'école alternative (...) sera dans l'avenir plus nécessaire que jamais pour témoigner des valeurs qui sont en retrait en ce moment : valeurs de solidarité sociale contre l'individualisme, valeurs d'humanisme contre l'économisme, valeurs d'un pluralisme partout présent dans la société, valeurs démocratiques profondément vécues. »

La partie qui suit concerne un type d'écoles du Québec qui semble posséder le potentiel de répondre à certains défis lancés au système éducatif: les écoles ayant un statut d'Établissements verts Brundtland (EVB).

2.3 Écoles EVB

En plus d'une certaine persistance du décrochage scolaire qui doit être contrée, le système scolaire québécois fait face à de nouvelles réalités, telle la nécessité d'éduquer à la citoyenneté définie par le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE, 1997-1998, p.93) comme :

« la capacité de « vivre ensemble » dans une société démocratique, pluraliste, ouverte sur le monde, mais davantage encore, comme la capacité de « construire ensemble » une société juste et équitable ».

Qu'en est-il donc des pratiques éducationnelles concrètes pouvant y contribuer ?

2.3.1 Contexte

De nos jours, la majorité des sociétés doivent faire face à un certain nombre de défis reliés à l'avènement de la mondialisation des marchés et du savoir. Les analyses quant aux

conséquences de la mondialisation amènent une certaine convergence des opinions quant à la capacité limitée du nouveau modèle économique mondial à répondre aux problèmes sociaux, économiques et environnementaux actuels (Robitaille, Lafleur & Archer, 1998; Ziegler, 2002; Petrella, 2004). De cette même vague émerge la notion de développement durable présentée dans le « Rapport Brundtland » déposé par la Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement en 1987 et qui se définit notamment par « *un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs* »(p. 51). Les visées de cette notion semblent se voir accorder de plus en plus de place lorsqu'il est question de définir des objectifs à long terme, notamment en ce qui a trait à l'éducation (Morin, 1997; Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt unième siècle, 1998). Morin (1997) spécifie que le concept de développement durable ne peut toutefois pas répondre aux exigences des changements qui sont nécessaires. D'autre part, l'orientation de l'éducation dans l'optique du développement durable est mise de l'avant par certains acteurs dont l'UNESCO, qui a publié un livre sur l'éducation à l'avenir viable³. Dans ce contexte, il devient nécessaire d'observer ce qui s'effectue au niveau des pratiques éducationnelles au sein de la société québécoise en matière d'éducation ayant des objectifs orientés vers le développement durable.

Outre le développement du champ de recherches et de pratiques en ERE bien présent dans la littérature (Fortin, 1995; Jickling, 1998-1999; Robitaille & Sauvé, 1990; Roy 1992; Pruneau & Lapointe, 2000; Rooney, 2001), notons la présence des Établissements verts Brundtland (EVB). Inspirés par le Rapport Brundtland et sa principale auteure, Gro Harlem Brundtland, certains membres de la Centrale des Syndicats du Québec (CSQ) ont décidé de créer les EVB. Madame Brundtland, médecin de formation et première femme premier ministre de la Norvège en 1981, a été appelée en 1983 à fonder et à présider la Commission mondiale sur l'environnement et le développement qui a donné naissance au concept de développement durable. Elle s'est d'ailleurs continuellement intéressée, au cours de sa carrière politique, aux problèmes d'importance mondiale (Organisation mondiale de la santé, 2006). C'est dans le même esprit que les EVB, fondés en 1993, ont été créés dans le but de développer des valeurs universelles en termes d'écologie, de démocratie, de

³ UNESCO (2004). Éduquer pour un avenir viable : engagements et partenariats.

solidarité et de pacifisme et ceci, afin d'augmenter l'esprit critique face aux comportements sociétaux.

Bien qu'environ 1 000 écoles au Québec s'affichent comme des EVB, communément nommées écoles vertes, à notre connaissance, très peu de recherches s'y sont intéressées. Nous allons donc cerner les caractéristiques propres aux écoles vertes afin de mieux comprendre comment la promotion de valeurs essentielles pour un avenir viable peut prendre forme dans un établissement scolaire et ainsi, être mieux à même d'effectuer notre recherche sur l'influence d'une école alternative de ce type sur l'expérience de jeunes ayant des difficultés scolaires.

2.3.2 Objectifs et mandats des EVB

L'objectif principal du mouvement des Établissements verts Brundtland (EVB) était de fournir des outils aux enseignants afin de les aider dans leurs pratiques pédagogiques visant la création d'un monde basé sur des valeurs écologiques, pacifiques, solidaires et démocratiques. Le contenu de ces outils est directement en lien avec ces valeurs et le but de former des citoyens du monde. De plus, ces outils sont également orientés par certains principes mis en évidence par les « 6 R » : Réduire la consommation, Récupérer les biens, Recycler les biens, Réévaluer nos systèmes de valeurs, Restructurer nos systèmes économiques et Redistribuer les richesses (CSQ, 2001b). Les deux orientations de ce mouvement par rapport à l'environnement et aux valeurs essentielles humaines, sont bien représentées par son nom (« vert » et « Brundtland ») correspondant également aux croyances de la CSQ pour une meilleure société (CSQ, 2001a). Leur inspiration vient de la croyance dans le pouvoir des jeunes et des adultes de changer les choses, autant au niveau local qu'au niveau mondial, que ce soit en lien avec les déséquilibres entre le Nord et le Sud, entre les riches et les pauvres, entre les hommes et les femmes ou entre les humains et la nature (CSQ, 2001b). Considérant la vision et les objectifs de ce mouvement, il demeure essentiel de connaître ce qui se fait au niveau de ces établissements scolaires pour que ces objectifs soient atteints.

2.3.3 Moyens pédagogiques

Afin de rendre possible cette éducation pour un avenir viable (EAV), la CSQ a développé, souvent en collaboration avec Oxfam Québec, Équiterre et le Club 2/3, une gamme d'outils pédagogiques et de projets en lien avec la gestion écologique des matières résiduelles et la récupération des contenants (« Tu rapportes... on recycle »), des actions sur l'élimination de la pauvreté (« Tirer le diable par la queue »), le « commerce équitable et la consommation responsable », l'utilisation rationnelle de l'énergie, la santé et l'alimentation (« La Terre dans votre assiette »), l'eau, la forêt, les changements climatiques, la culture de paix, les droits humains, la solidarité, la coopération, l'utilisation des nouvelles technologies d'information et de communication, etc. (CSQ, 2001b) Afin d'aider les employés des établissements scolaires à instaurer le projet EVB, la CSQ a développé un guide d'animation basé sur les expériences des animateurs du mouvement depuis le début de sa création et qui est disponible sur le site Internet de la centrale syndicale. Ce guide cible entre autres l'importance de reconnaître l'engagement des membres dans la promotion des activités liées à l'EAV tout en fournissant des moyens d'action quant à la formation et à l'animation de l'établissement. Leur site Internet présente également d'autres informations utiles à l'EAV ainsi que les sources de financement possibles pour l'élaboration de projets dans les écoles.

2.3.4 Un Établissement vert Brundtland

L'école qui s'affiche EVB « *est un établissement où l'on agit localement tout en pensant globalement [...] où l'on valorise l'engagement en EAV des jeunes et des adultes en faisant connaître et reconnaître socialement leurs réalisations et leurs actions, si petites soient-elles* » (CSQ, 2001a, p. 1). En plus d'effectuer des activités en lien avec les valeurs prônées par le mouvement EVB, les membres de l'école, élèves, enseignants et direction, s'engagent notamment à tisser des liens entre eux et avec la communauté, à apprendre le rôle de citoyens critiques et responsables ainsi qu'à faire connaître leurs réussites à l'ensemble des gens de la société afin d'encourager l'espoir en la transformation sociale.

Toutefois, afin que cela puisse réellement se réaliser, un comité EVB, souvent dirigé par quelques enseignants ou l'animateur social, doit être formé au sein de chacune des

institutions. C'est ce comité qui sera chargé de faire l'évaluation des activités de l'école et de son niveau d'engagement en remplissant à chaque année le Relevé de réalisations. D'un autre côté, notons que les écoles vertes sont différentes les unes des autres et que les comités EVB le sont également. L'implication des membres varie selon l'école, ce qui influence le nombre d'activités, ce qui peut avoir comme effet de créer des différences quant aux valeurs transmises aux élèves.

2.3.5 Considérations

Actuellement, plus de mille établissements québécois (et quelques uns au Nouveau-Brunswick) s'affichent comme EVB, ce qui est un accomplissement en soi pour le mouvement. Le sociologue Antoine Baby a présenté, lors de la session nationale EAV-EVB en 2003 (Baby, 2003), un bilan et des perspectives du mouvement EVB dans lequel il rapporte entre autres les aspects positifs du mouvement, les éléments qui freinent son développement ainsi que ses opinions quant à son organisation. Une des craintes qu'il exprime réfère à la forte expansion qu'a connue le mouvement récemment, ce qui peut avoir un effet sur sa qualité. De plus, il souligne que l'institutionnalisation de cette innovation pédagogique peut contribuer à la faire dépérir. Il devient donc encore plus essentiel de regarder ce qui se passe dans une école considérée comme un modèle d'EVB afin d'inspirer les autres écoles inscrites à ce projet ou voulant y adhérer. Plus particulièrement, il s'avère pertinent de vérifier de quelle manière une école EVB peut influencer l'expérience vécue par des élèves ayant des difficultés en donnant un sens différent à leur engagement scolaire.

CHAPITRE 3. Méthodologie

Cette recherche qualitative est de type exploratoire et s'inspire de l'approche ethnographique. Comme je vais le démontrer dans cette section, quelques éléments prévus initialement dans la méthodologie se sont vu modifiés en cours de route, dont la démarche de recrutement et la population ciblée.

3.1 Choix de l'école retenue et des participants

Dans le but de trouver une école reflétant bien les caractéristiques d'une école ayant le statut EVB, j'ai discuté avec un des conseillers pour les EVB à la Centrale des syndicats du Québec qui m'a aidée à faire une sélection. Une école secondaire de la région des Bois Francs fut sélectionnée pour avoir entrepris un bon nombre d'actions en lien avec les valeurs EVB et ce, à différentes échelles, soit au niveau de la classe, de l'école, de la communauté et du monde. Grâce à ce conseiller, j'ai établi un premier contact avec la personne responsable du comité EVB de l'école choisie. Étant dans la région de Québec, ce contact m'a permis d'éviter un déplacement puisque cette personne s'est chargée de présenter mon projet de recherche au directeur de l'école pour me permettre de recruter des participants. Suite à l'obtention de l'accord et de la lettre de consentement du directeur, la poursuite de mon projet de recherche s'est effectuée avec sa secrétaire, qui m'a d'ailleurs soutenue tout au long du processus de recrutement. Ainsi, elle a contacté les enseignants pour obtenir leur accord quant à la présentation de mon projet dans leur classe. Je me suis donc présentée dans sept classes, soit quatre classes de 4^e secondaire et trois classes de 5^e secondaire, en espérant obtenir un échantillon de huit élèves volontaires. Lors de ma présentation, je spécifiais que pour participer à l'étude, l'élève devait être à l'école depuis au moins deux ans et avoir le sentiment de vivre des difficultés scolaires, c'est-à-dire au niveau de l'apprentissage, du comportement ou de l'engagement scolaire (motivation, participation). Après deux présentations dans les classes, j'ai senti que peu d'élèves semblaient intéressés à participer à ma recherche. J'ai fait part de mes impressions aux enseignantes des cours dans lesquels j'avais présenté mon projet. En discutant de mes motivations initiales et présentes quant à cette recherche, en lien avec l'apport de changements au niveau du système scolaire, ces dernières m'ont conseillé d'en faire part

aux jeunes qui pourraient être interpellés par des motivations communes aux leurs. J'ai donc ajouté ces informations à ma présentation.

Par la suite, les volontaires devaient aller chercher deux formulaires de consentement au secrétariat, un pour le parent et l'autre pour l'élève, et m'envoyer un courriel pour m'aviser de leur intérêt. Toutefois, un seul étudiant m'a écrit durant la première semaine pour m'aviser de son intérêt. J'ai ensuite discuté avec ma directrice de recherche quant à ma crainte de ne pas avoir tous les participants nécessaires. En considérant la possibilité que ces jeunes ne ressentent possiblement aucun intérêt quant au partage de leur expérience au sein de leur école, nous avons convenu qu'un minimum de cinq participants me permettrait de mener à bien ma recherche. Une semaine plus tard, la secrétaire de l'école m'a avisé que quatre autres étudiants s'étaient procurés des formulaires. D'ailleurs, je tiens à souligner que c'est grâce à un enseignant si ces quatre élèves se sont manifestés. En fait, durant la période de recrutement, j'ai eu la chance de discuter avec différents professeurs de mon projet de recherche, notamment avec l'un des enseignants responsables du comité EVB. Ce dernier m'a dit qu'il pouvait en glisser un mot à certains élèves correspondant aux critères de ma recherche et qu'il connaissait bien, d'où la participation de ces élèves à ma recherche.

3.2 Méthode de collecte de données sur l'école

C'est durant ma journée de recrutement que j'ai également collecté l'ensemble des informations relatives aux activités effectuées dans cette école en ce qui a trait aux EVB. Ces renseignements, transmis d'abord par l'enseignant responsable du comité EVB, m'étaient nécessaires pour dresser un portrait de cette école et mieux comprendre l'expérience des jeunes interrogés. Les informations obtenues grâce à l'enseignant responsable ont été corroborées par un collègue du comité EVB avec lequel j'ai fait une visite guidée de l'école.

3.3 Technique d'entrevues avec les élèves

Grâce à la secrétaire, l'horaire des entrevues a été planifié avec les professeurs afin de libérer les élèves de leur cours sans qu'ils ne soient d'une quelconque façon sanctionnés.

Malheureusement, un des élèves a omis à deux reprises de faire signer le formulaire de consentement par ses parents et ce, même après deux rappels (verbal et par courriel). Au final, j'ai interrogé quatre élèves, soit une fille et trois garçons, âgés de 16 à 18 ans et dont deux étaient bénévoles au comité EVB. Tous étaient à cette école depuis la première année du secondaire.

Des entrevues semi-dirigées ont été menées individuellement auprès de ces élèves. Le temps des entrevues a été différent d'un élève à l'autre : deux des entrevues ont duré entre 20 et 30 minutes alors que les deux autres ont duré entre 45 et 60 minutes. Mes questions d'entrevues (Annexe 1) portaient sur trois thèmes, soit l'école verte (ex : C'est quoi pour toi une école verte?), leur expérience au sein de leur école (ex : Si tu devais aller dans une autre école, qu'est-ce que tu aimerais retrouver de cette école-ci ?), et enfin, leurs difficultés scolaires (ex : Quels sont les difficultés que tu rencontres à l'école ?). De plus, lors de la première entrevue, j'ai senti le besoin de poser une question sur les valeurs liées aux EVB. J'ai conservé cette question pour toutes les entrevues puisqu'elle permettait, d'après moi, de mieux cibler les connaissances des jeunes quant au projet des EVB. De surcroît, dans le but d'avoir le plus d'informations possible sur l'expérience des participants, j'ai posé différentes questions selon leur vécu dans l'école. À titre d'exemple, j'ai questionné les deux jeunes impliqués dans le comité EVB sur le commencement de leur sensibilisation et de leur implication alors que j'ai davantage interrogé un des participants sur son expérience antérieure en tant que président du comité étudiant de l'école.

Ces entrevues m'ont amenée à percevoir l'effet des EVB d'une autre façon en constatant que les jeunes sont sensibilisés à certains sujets sans pourtant l'être pareillement à toutes les valeurs prônées par les EVB. Aussi, en écoutant le discours de ces élèves, il me paraissait évident que le système scolaire traditionnel semble loin de répondre aux besoins des jeunes en difficultés scolaires mais également loin de favoriser le développement des compétences de chacun selon ses intérêts personnels. Mon analyse, pendant et après mes entrevues, m'a également permis de réaliser que le projet des EVB à l'échelle de l'école fait face à plusieurs obstacles limitant son développement. En tenant compte de ces deux observations, je ne désirais plus seulement connaître l'expérience vécue par des jeunes dans une école EVB, mais également mieux comprendre les éléments pouvant permettre à ces

jeunes de vivre entièrement l'expérience suggérée par les écoles EVB. J'ai fait part de ce constat à ma directrice de recherche et nous avons conclu qu'il serait intéressant de connaître l'opinion d'autres acteurs impliqués dans différentes structures liées, de près ou de loin, au projet des EVB. Par conséquent, j'ai contacté un conseiller pour les EVB, une chercheuse en éducation relative à l'environnement et une directrice adjointe d'une école EVB, également ancienne enseignante dans une école EVB. Afin d'éclairer certains points soulevés par les élèves, je les ai interrogés notamment sur les forces et les limites de ce projet ainsi que sur les obstacles et les éléments facilitant son développement (Annexe 2, 3 et 4). Il est à noter que ces questions posées aux adultes ne sont pas toutes les mêmes étant donné leurs diverses expériences professionnelles. La durée de ces entrevues a été en moyenne de 45 minutes.

3.4 Technique d'analyse des données

Afin d'analyser les données qualitatives recueillies, chacune des entrevues a été transcrite sous forme de verbatim. Un tableau à double entrée a ensuite permis d'inscrire, d'un côté, les questions posées lors des entrevues, et de l'autre, les réponses données par les participants. Ce procédé a fait émerger des thèmes pour les différentes questions tout en permettant de mieux comprendre les points que les jeunes et les adultes avaient en commun ou en divergence.

CHAPITRE 4. Présentation des résultats

Ce chapitre présente les résultats obtenus suite aux entrevues menées dans le cadre de ce projet de recherche. Il est divisé en cinq sections : la description des activités effectuées à l'école dans le cadre du projet EVB, le discours des élèves, le discours des adultes, les liens entre ces discours présentés à l'aide d'un tableau et les moyens pouvant permettre l'expansion du projet EVB. Les résultats sont décrits en fonction des thèmes abordés durant les entrevues et des questions s'y rapportant. Afin d'assurer l'anonymat des élèves, j'ai décidé de n'utiliser que des noms masculins fictifs pour la présentation des résultats de cette partie. Ce sont : Benoît, Alex, Serge et Martin. Pour les adultes, trois noms fictifs sont utilisés : Jacques, Guylaine et Line.

4.1 Principales activités de l'école

Certaines activités sont réalisées dans l'école étudiée et touchent différents pans du projet EVB. Concernant l'environnement, l'école a instauré le projet « Poubelle 0 » à la cafétéria dans le but de recycler toutes les matières résiduelles et de faire du compost. L'école offre également une diminution des coûts du dîner aux élèves qui décident de faire bénévolement la vaisselle à la cafétéria. Il en est de même pour les élèves de cinquième secondaire qui offrent leur aide à la cuisine. Le responsable du comité EVB m'expliquait comment ce projet avait permis à certains d'être davantage respectueux envers le personnel, permettant ainsi d'améliorer le climat à la cafétéria. De plus, l'école a des jardins fleuris à l'extérieur qui permettent d'attirer certaines espèces d'oiseaux et de papillons autour de l'établissement scolaire. Ils font aussi des paniers de Noël pour les familles qui ont moins d'argent et participent à la Guignolée pour les gens pauvres. Ils vendent des produits équitables dans la région et font leurs campagnes de financement avec ces mêmes produits. De plus, il y a la présence d'une coopérative étudiante, Un Arbre - Une Vie, qui permet de faire pousser des arbres afin de les vendre pour financer des activités effectuées avec les jeunes. Outre le comité EVB formé d'élèves posant des gestes de sensibilisation dans l'école, des présentations par des organismes communautaires traitant de solidarité internationale ont lieu à l'école. Une sensibilisation est effectuée par le biais de l'intercom

sur certains événements tels la Journée du sourire, la lutte contre le sida et la Journée de solidarité internationale. Une participation à divers concours touchant les valeurs EVB est assurée par les jeunes de l'école tout comme la participation au Carrefour de la citoyenneté responsable organisé par le Conseil syndical de la région de Québec (CSRQ), Oxfam-Québec, le CLUB 2/3, RECYC-QUÉBEC et le mouvement EVB de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ).

4.2 Discours des jeunes

4.2.1 L'école EVB

En réponse à la première question, tous les jeunes définissent une école EVB comme une école qui recycle. Deux jeunes, Benoît et Alex, font référence au projet « Poubelle 0 ». Benoît dit : « ... *on recycle, il y a des bacs à la cafétéria où tu peux mettre tes affaires en plastique, les serviettes de table et la nourriture.* » Il ajoute : « *Ils envoient tout ça, je ne sais pas où, mais je sais que c'est bon.* » Quant à Alex, il souligne également le projet : « ...*c'est qu'on recycle gros. L'année passée on avait le projet « poubelle 0 », c'est encore en application cette année.* » Serge affirme que c'est une école qui « ...*essaie de changer un peu le monde...* », puisqu'elle tente notamment de sensibiliser les gens à l'importance de la protection de la planète et de la couche d'ozone : « *Recycler, essayer de dire aux personnes que c'est important la planète, que la couche d'ozone est en train de se défaire.* » Alex et Martin disent que leur école « *fait attention* », ce que Martin explique en affirmant que c'est une école « *Qui aime la nature* ». Alex développe davantage le sujet en disant : « *C'est une école qui fait attention à l'environnement, qui sensibilise les élèves à la récupération et à la réutilisation. C'est une école où dehors, on peut avoir des arbres, [ce qui aide à mieux respirer], une place jardin et une place pour le compost* ». Alex note que la plantation d'arbres permet une amélioration de la qualité de l'air. Tous s'entendent donc pour dire que ce type d'école permet une sensibilisation à la nature et qu'elle se dote de moyens pour parvenir à la protéger.

Dans un même ordre d'idées, la différence que ces jeunes font entre une école qui a un statut EVB et une qui ne l'a pas se fonde sur ces mêmes arguments. Effectivement, pour la

majorité d'entre eux, la différence entre ces deux types d'écoles réside en l'absence, dans les autres écoles, de bac de récupération et donc en l'absence d'une préoccupation quant aux déchets produits. Benoît et Martin expliquent ceci brièvement en disant, respectivement « *Ils ne font rien dans le fond pour ce côté-là* » et « *Ils font moins attention, nous on a les poubelles pour chaque affaire, les autres, je ne pense pas qu'ils auraient ça là-bas* ». Alex affirme que :

« Les écoles qui ne le sont pas, ils n'ont pratiquement pas de récupération et ils jettent tout à la poubelle, ils font aucune sensibilisation tandis que nous on est quand même sensibilisé. On a plein de choses, comme à la cafétéria on a des bacs pour les restants de nourriture, pour le papier et le plastique tandis que dans une école normale, il y aurait une poubelle et c'est tout. »

D'autre part, Serge dit ne pas savoir ce qu'est la différence. Lorsque je lui ai rappelé ses commentaires sur la définition d'une école EVB, c'est-à-dire qu'elle essaie de protéger la planète, ce dernier a confirmé que cela pourrait être la différence. Selon Benoît, la nourriture est meilleure pour la santé dans son école et les élèves se font davantage servir de la malbouffe dans les autres écoles : « *...nous on n'a pas ça. De temps en temps, mais pas autant que les autres.* » Alex ajoute que son école sensibilise également à la pauvreté dans le monde, aux inégalités et à l'exploitation des enfants tout en expliquant les actions qui sont effectuées dans son école.

« La pauvreté dans le monde, c'est sûr qu'on peut rien y faire parce que c'est une chose qui s'effacera jamais, mais on peut quand même... Comme l'année dernière on avait fait des dons de livres que l'on a envoyés dans les pays pauvres, des fournitures scolaires. Justement avec la récupération, un vieux cartable qui est encore bon, et bien souvent le monde vont le jeter mais on serait encore capable de l'utiliser. On serait capable de faire plein de choses avec, au pire l'envoyer dans les pays pauvres, ils seraient tout content d'avoir ça. Il y a aussi l'inégalité, on a la coopérative du marché équitable, l'inégalité et l'exploitation des enfants. »

Alex sent que l'on ne peut remédier à la pauvreté dans le monde mais ses propos permettent de comprendre qu'il voit tout de même, par les actions de son école, la possibilité de faire des gestes pour améliorer la situation des gens vivant dans ces pays, tel

la consommation de produits équitables. Il est sensible à la problématique de la pauvreté et il saisit la nécessité de la réutilisation et ce, pas uniquement au niveau de la préservation de la nature.

Les valeurs qui touchent les jeunes

D'un autre côté, à la question portant sur les valeurs EVB qui les touchent, chacun amène son point de vue en s'appuyant sur des exemples sans toutefois qu'aucun ne nomme les valeurs rattachées à ses pensées. Benoît explique ce qui le touche tout en partageant sa vision de la situation environnementale actuelle :

« Certaines [valeurs] comme l'environnement et sauvegarder notre planète. Mais je suis un peu pessimiste par rapport à ça parce que l'on n'a pas vraiment le pouvoir. C'est tous les gros, les pleins de cash qui ont le pouvoir. Il y a les compagnies de gaz qui achètent tout le monde, ils pourraient en sortir des autos hybrides et juste faire ça, c'est tellement important que toute la planète ensemble devrait faire quelque chose. Ne même pas signer Kyoto c'est sans dessein. On fait rien, même Kyoto ce n'est pas assez. Si on n'est pas capable d'accepter Kyoto, c'est un peu sans dessein. »

Selon lui, les problèmes environnementaux ne peuvent être résolus par l'action individuelle puisque c'est davantage l'industrie automobile qui y contribue. Il dénonce l'inaction du gouvernement ainsi que les agissements des compagnies automobiles qui empirent la situation alors qu'elles ont la possibilité de prendre d'autres décisions moins coûteuses pour l'environnement. Il se dit toutefois moins touché par ce qui se passe à l'international :

« Il y en a qui viennent nous parler dans les cours de FPS [Formation personnelle et sociale] ou ECC [Éducation choix de carrière] sur la misère en Afrique (...) ça ne nous touche pas vraiment nous, on ne le voit pas. Ce n'est pas quelque chose qui m'intéresse vraiment l'étranger. Surtout pas l'Afrique, je sais pas pourquoi, c'est sûr que c'est pauvre. Je n'irai pas là si j'allais en voyage. »

Même s'il avoue ne pas être touché par ce qui se vit en Afrique, son discours démontre qu'il est conscient de la pauvreté qui s'y trouve.

D'autre part, Alex parle de l'importance de la réutilisation, de ne pas gaspiller inutilement et de respecter la nature : *« Toujours là, c'est de la réutilisation, c'est de ne pas gaspiller pour rien, faire attention surtout. Il y en a qui sont zéro sensibilisés et qui défont tout dehors. Ils défont les arbres et les plantes, ce n'est pas vraiment la valeur que l'on veut. »* Outre le recyclage qui le concerne, Serge se dit plus touché par la pauvreté en affirmant : *« Nous, on mange tout le temps, on mange trois fois par jour et eux, ils ne mangent quasiment pas. »*

Bien qu'ils ne le disent pas en ces termes, l'écologisme est une valeur importante pour ces jeunes. Toutefois, les enjeux vécus dans certains pays les touchent différemment. Il est intéressant de souligner que ce sont les deux personnes du comité EVB, Alex et Serge, qui élaborent leur pensée sur la différence entre notre situation et celle des gens vivant dans les pays du Sud.

Le déroulement de la vie dans l'école

Pour ce qui est du déroulement hebdomadaire caractérisant une école ayant le statut EVB, Benoît et Serge notent la sensibilisation transmise par l'intercom le matin qui permet aux jeunes de connaître l'existence de certains événements comme le Jour de la Terre. Benoît spécifie : *« ... en tout cas, le comité EVB pourrait plus t'en parler, parce que moi je n'en fais pas partie mais je le vois pareil »*. Par ailleurs, les propos d'Alex permettent de comprendre que la connaissance de tous les projets n'est pas nécessairement accessible aux membres du comité EVB : *« Il y en a une panoplie [d'activités], c'est que je suis pas capable des nommer toutes. »* Il semble donc que le nombre de projets réalisés dans cette école soit assez élevé et que les élèves ne sont pas en mesure de tous les connaître. La confection et l'affichage de pancartes ainsi que la fabrication de paniers de Noël sont également soulignés par Serge, membre du comité EVB. Il explique également ce qui les amène à la fabrication de pancartes :

« Il [l'enseignant chargé du comité EVB] nous donne un peu les informations par rapport, par exemple, à la semaine de la pauvreté, (...) et il nous [demande] de faire des pancartes, des choses comme ça, pour informer les gens des choses qu'on apprend. »

D'autre part, Martin avoue ne pas savoir ce qui s'effectue de spécifique durant une semaine dans une école ayant un statut EVB. Alex témoigne qu'une semaine dans une école dite EVB n'est pas réellement différente de celle se passant dans une autre école, mis à part « *qu'on jette moins, on recycle, on met tout [en place] pour faire attention. (...) Il n'y a pas de différence majeure mais cette petite différence-là fait que tout change au complet.* » Le fait de souligner qu'une petite différence peut amener un grand changement démontre un enseignement particulier quant au pouvoir des « petites actions ».

Effet de l'école EVB sur eux-mêmes

J'ai également posé une question sur ce que les jeunes pensaient de l'effet du projet EVB sur leur développement. Benoît affirme que cela l'incite à faire de petits gestes. Comme quoi ? « *Juste de recycler, juste ça, ça peut faire de quoi* ». Il parle du recyclage qu'il fait à la maison ainsi que d'un spectacle de musique qu'il a organisé avec son groupe dans l'école afin de collecter des fonds pour les gens qui ont peu d'argent. Alex admet que s'il n'avait pas été dans une école verte, ses valeurs n'auraient pas été les mêmes :

« Pour la différence de développement, ça aurait été plus mes valeurs qui auraient changé si l'école n'avait pas été verte. Je serais moins sensible à la récupération et moins sensible à l'exploitation des jeunes, à la pauvreté. Peut-être que je me plaindrais pour rien tandis que là, vu que j'ai conscience de la pauvreté dans le monde, j'ai arrêté de me plaindre pour n'importe quelle chose. Je me dis que même si je n'ai pas une cent, ce n'est pas grave, je suis logé, nourri et habillé quasiment. Je suis gâté même sans que moi personnellement je puisse dépenser à mon aise. J'ai un toit au-dessus la tête, je mange trois fois par jour sinon plus. Je me plaindrais peut-être plus pour rien. »

Ces commentaires, qui rejoignent un peu ses propos antérieurs sur la pauvreté mais avec une touche plus personnelle, permettent de comprendre ce que l'apport d'informations peut amener. Il déclare lui-même que l'augmentation de sa conscientisation lui permet de juger sa position d'une façon plus critique et réaliste. De son côté, Serge concède que s'il avait été dans une école sans projet EVB, il n'aurait pas acquis les mêmes valeurs en déclarant « *...je pense que plus tard je vais faire plus attention à la nature* ». Concernant le début de sa sensibilisation, Serge m'apprend que c'est grâce aux enseignants impliqués dans le

projet EVB qu'il a pu être sensibilisé à la pauvreté et à l'environnement : « *C'est parce que les professeurs de sciences physiques et de morale, ce sont eux qui s'occupent de EVB. Elle aussi [l'enseignante en morale], elle est dans ça, ça la touche aussi, alors elle essaie d'en parler dans les cours. Les deux profs, ils font ça.* » Il souligne aussi que le commencement de son implication est sous-jacent à un certain questionnement qui a émergé après qu'il ait reçu différentes informations :

« C'est en entendant parler que les enfants mangeaient pas, qu'ils étaient exploités, que c'est à cause de nous que les enfants sont exploités. Il y en a qui vont dans des places et qui prennent des enfants pour faire plein de choses. Quand j'ai su ça, je me demandais pourquoi c'était [à cause de] nous. »

La sensibilisation offerte par l'enseignante face à la condition des enfants dans le monde a donc mené Serge à s'impliquer au sein de son école. Il semble donc que les valeurs de solidarité et de justice caractérisent les apprentissages de certains jeunes.

En quoi c'est intéressant une école EVB

Enfin, en ce qui a trait à la description de leur école et de ce qu'ils diraient à un nouvel élève, la majorité des élèves discutent du grand nombre d'activités qu'il est possible d'effectuer, surtout au niveau des sports. Serge et Alex discutent également de la possibilité de s'investir dans l'école. Serge déclare : « *C'est une école qui bouge et que si quelqu'un veut s'embarquer, il a juste à s'embarquer. S'il a des projets, il a juste à en parler et il y a des chances pour que ça marche* », alors qu'Alex affirme : « *Je dirais plutôt de se watcher et de recycler, essayer de s'investir, de s'embarquer dans le plus de choses possible et tout faire pour avoir une bonne année.* » Alex reconnaît qu'il y a plusieurs façons de s'engager à l'école et que cela dépend de la volonté de l'élève. Les propos de Serge et Alex permettent de saisir la place qui est accordée à l'engagement des jeunes dans l'école tout en soulignant qu'il est possible de réaliser des projets et d'en être l'auteur. Ainsi, Benoît parlerait à un nouvel élève des actions qui se font dans le cadre du projet EVB :

« C'est sûr EVB, je lui parlerais de ça. Qu'on est actif et qu'on fait pas mal d'affaires, on vend des chocolats équitables, tous des produits équitables. On fait rien de croche, c'est bon pour l'école au fond et pour l'ensemble de la communauté. Un petit geste, ça peut peut-être faire de quoi. »

Alors qu'il souligne le caractère actif de l'école en rejoignant les propos de Serge, le dernier commentaire de Benoît sur les petits gestes, qu'il avait déjà énoncé, rejoint celui d'Alex concernant le pouvoir des « petites actions ». En effet, non seulement Benoît parle de l'importance des petits gestes mais il est également en mesure de constater la valeur des actions posées et de comprendre les répercussions de la vente de produits équitables sur l'école et sur la communauté, tout cela grâce aux activités menées dans son école.

Alex et Serge sont tous deux davantage touchés par les conditions de vie des gens dans certains pays alors que l'importance de l'environnement est souligné par tous. Bref, la démonstration de l'engagement de l'école, que ce soit par les enseignants, les élèves ou les possibilités d'actions, et la sensibilisation qui y est effectuée, semblent avoir des retombées positives sur les valeurs de ces jeunes.

4.2.2 Expériences dans l'école

Cinq questions caractérisent le thème « Expérience dans l'école ». Les quatre premières font référence aux moments et aux activités qu'ils aiment ou qu'ils n'aiment pas. Ici, Benoît et Alex ciblent des moments qui correspondent à leurs intérêts personnels soit, respectivement, la participation à des spectacles de musique et la participation à des compétitions sportives. Pour Serge et Martin, les moments appréciés réfèrent à des activités plus ponctuelles organisées par l'école (ex : la visite d'animateurs d'une station de radio qui ont animé une matinée à l'école, les activités organisées pour Noël et Halloween).

Quant aux activités qu'ils aiment le plus, Serge et Martin nomment les activités sportives et sociales à l'école. Benoît affirme qu'aucune activité organisée par l'école ne l'intéresse. Alex parle de la Journée blanche, une activité qu'il adore où l'ensemble de l'école participe à une journée de ski, et de l'effet que peut avoir l'absence des activités scolaires sur lui :

« C'est la journée blanche, ça fait partie d'une de mes passions, je suis un passionné de planche à neige. Je m'implique toujours dans les activités parce que j'aime ça, ça nous fait sortir de notre routine des cours et c'est toujours plus le *fun*. Comme l'année dernière, on n'en a pas eu à cause des grèves et des moyens de pressions, ça a été l'année la plus pourrie que j'ai jamais passée. On ne sortait jamais de la routine des cours, c'était tout le temps des cours, des cours, ça devenait *plate*. »

D'un autre côté, pour ce qui est des activités qu'il n'aime pas, Benoît affirme que «... *tout ce que tu fais par rapport à ECC^d c'est poche* » et nomme entre autres une journée de visite dans une usine qu'il n'a pas appréciée. Ceci s'explique par le fait qu'il sait déjà ce qu'il veut faire et que cela ne suscite pas son intérêt : « *Moi je suis casé* ». Serge parle de devoirs qu'il n'avait pas aimés en éducation physique alors qu'Alex et Martin avouent que ce sont les cours qu'ils n'aimaient pas. Dans un même ordre d'idées, la majorité a déclaré que les moments qu'ils n'appréciaient guère étaient liés aux cours.

Enfin, concernant ce qu'ils aimeraient retrouver de leur école s'ils devaient aller dans une autre, Serge et Alex, les deux élèves impliqués au sein du comité EVB, ont répondu le projet EVB. Benoît et Martin se sont inspirés de leurs activités qu'ils aiment au sein de l'école soit, respectivement, qu'il y ait un local de musique et autant d'activités offertes dans l'école. Leurs discours permettent donc de voir que les nombreuses activités offertes par l'école, lorsqu'elles le sont, permettent de faire vivre aux élèves des expériences positives à l'école contrairement à leurs expériences vécues dans leurs cours.

4.2.3 Difficultés scolaires

Cinq questions ont permis de mieux connaître les éléments relatifs aux difficultés que vivent ces jeunes. D'abord, les difficultés qu'ils rencontrent font référence à un manque d'intérêt dans les cours, ce qui entraîne également un manque de motivation chez la plupart. Benoît recommence son cours de sciences physiques mais a également des difficultés dans d'autres cours dont mathématiques et vie économique. En parlant de son cours de mathématiques, il déclare : «...*je pars dans ma bulle (...) je ne suis pas capable* »

en faisant référence au maintien de son attention dans le cours. Selon lui, ces cours sont «... toutes des petites matières pas rapport [qu'il n'a] pas besoin. » Toutefois, ses propos laissent sous entendre qu'il peut réussir s'il y trouve un intérêt, ce qui semble directement lié à son objectif de poursuivre en musique : *« Si j'en avais besoin [des cours nommés précédemment]... je m'en vais en écriture c'est sûr que du français, ça m'en prend. Non, je suis pas pire en français par exemple. »* Il semble donc que pour lui, certains cours ne peuvent l'aider à atteindre ses objectifs de carrière ou même lui être utiles de manière générale. Alex explique qu'il a déjà doublé au primaire et qu'il redouble présentement son année de quatrième secondaire d'où, entre autres, son manque de motivation actuelle. Il décrit comment il vit ses différents cours :

« Qu'est-ce qui ne me fait pas *tripper*, c'est les cours en tant que tels. Je ne suis pas capable de rester assis à un bureau et d'écouter un prof parler pendant 75 minutes sans trouver ça *plate* ou m'endormir, j'ai beaucoup de misère. (...) Bien souvent, je pars dans la lune ou je pars dans une autre occupation, je pars dans mon monde. »

Toutefois, il ajoute que son intérêt dépend des cours en disant adorer ceux de théâtre et d'éducation physique mais détester ses cours de français et de mathématiques. En ce qui a trait à la raison de la différence d'intérêt qu'il a pour ces derniers, il explique:

« Ça vient au fait de ne pas bouger et de rester assis. Je ne suis pas quelqu'un qui serait capable de passer une journée dans un bureau à rien faire, il faut qu'il y ait un peu d'action pour que je puisse bouger. Travailler, ça dépend pourquoi, mais je ne suis pas quelqu'un qui va aimer travailler à l'école. »

Pour lui, une journée passée à aller d'un cours à l'autre n'est pas quelque chose de motivant :

« Je n'aime pas vraiment l'école, je ne suis pas motivé à aller à l'école. (...) aujourd'hui on n'a aucun cours le *fun*. J'ai commencé en maths, en sciences physiques, après on va en français et je finis en morale. Ce n'est pas

⁴ Éducation choix de carrière

motivant dans une journée, tu regardes la journée et ah, la journée va être longue, ça marche pas vraiment.»

En étant une personne qui aime bouger, il est difficile pour lui de trouver un intérêt ou une motivation à assister à ses cours, à moins que ces derniers lui permettent d'être actif. D'ailleurs, il attribue son redoublement à une diminution de motivation au cours de l'année dernière où, à la fin, il n'allait plus à ses cours. Même si au début de l'année dernière ses notes étaient très bonnes, il avoue qu'il ne connaît pas la raison de la diminution de sa motivation au cours de l'année mis à part peut-être le fait d'avoir trouvé l'année longue.⁵ Martin, qui redouble aussi son année de quatrième secondaire, affirme qu'il a des problèmes dans l'ensemble des matières scolaires puisqu'il n'aime tout simplement pas les cours et qu'il n'a pas d'intérêt pour ces derniers. Il se dit stressé durant les cours et pas réellement capable de faire ses examens : « *Je n'ai pas d'intérêt pour faire ça, il y a rien qui me motive pour que je fasse ça.* » Pour ce qui est de Serge, celui-ci affirme qu'il a de la difficulté en mathématiques et en sciences physiques en spécifiant seulement que sa difficulté réside dans le contenu de ces matières. Serge ne fait aucune allusion à un manque de motivation alors que pour les autres, il semble que la baisse de motivation suit leur manque d'intérêt pour certains cours.

Un autre aspect à considérer est l'absence de temps que la majorité de ces jeunes investissent dans leurs devoirs. Alex déclare :

« ...faire des devoirs chez moi, c'est bien rare que j'en fais, à part si j'ai un projet qui vaut pour 50% à l'étape, je vais le faire, mais je ne suis pas quelqu'un qui va se forcer pour travailler à l'école. »

Benoît et Martin avouent également ne pas faire leurs devoirs à la maison puisqu'ils sont déjà saturés du travail scolaire en arrivant chez eux : Benoît affirme « *...je ne fais pas mes devoirs, je ne fais rien. Je me tape une journée, je ne le ferais pas chez nous, je ne suis pas capable* » alors que Martin atteste « *j'ai tellement ma journée dans le corps, ça me prend tout pour aller à l'école dans la journée, alors quand j'arrive chez moi, j'en ai eu assez.* »

⁵ Rappelons qu'il s'agit de l'année où il y a eu des moyens de pression liés à la négociation de la nouvelle convention collective. Un de ces moyens était l'annulation des activités non obligatoires tel le parascolaire.

Ces éléments de réponses permettent de comprendre que le simple fait d'aller à l'école est un effort considérable pour eux.

Concernant ce qu'ils pensent de l'aide que peuvent fournir l'école ou les enseignants quant à leur difficulté, chacun des participants a son opinion. Benoît déclare qu'il ne sait pas ce qui l'aide mais que le fait de n'avoir jamais redoublé une année l'incite à continuer à sa façon : « *Je sais pas [si l'école ou les enseignants m'aident] mais je passe mes années au moins, je n'ai pas poché à date. Je continue ça de même.* » Toutefois, ses propos amènent à penser qu'il accorde plus d'importance aux pratiques éducatives des enseignants qu'à un investissement de temps personnel pour la compréhension de la matière.

« Mes devoirs, ça n'a pas rapport, si tu comprends la matière tu la comprends, si tu la comprends pas, passe pas cinq heures dessus. Il faut un prof qui te montre une méthode que toi tu vas pouvoir comprendre. Si le prof te donne sa méthode à lui, mais toi tu ne la comprends pas, et bien il en faut une autre. »

Selon lui, il faut que l'enseignant soit ouvert à différentes façons d'enseigner afin d'aider les élèves. De son côté, Alex avance qu'il reçoit l'aide d'une enseignante qu'il connaît déjà très bien : « *...elle m'aide plus parce que je suis capable de lui parler sans me sentir gêné un peu. Sinon je ne vois pas vraiment à quel professeur parler pour me motiver.* » Il lui parle de quoi exactement ?

« ... je lui parle souvent de cours que je ne suis pas capable. Un cours que j'ai de la misère et que j'hais le prof pour mourir, là je vais aller lui en parler et elle va toujours me dire quelque chose qui va faire que je vais passer par dessus et essayer de persévérer. (...) [Elle me dit] « Les fêtes approchent, lâche pas. » C'est vrai que ça marche toujours... mais de ne pas m'en faire, de faire mon affaire et de travailler, de développer un certain je m'*enfoutisme.*»

Toutefois, outre cette enseignante, Alex ne voit pas d'autres enseignants qui le motivent à persévérer. Par ailleurs, il souligne que son professeur d'éducation physique parvient à l'impliquer mais que cela est peut-être dû au fait qu'il adore son cours. Il en est également de même pour son enseignant d'histoire mais cet élément de réponse sera traité

ultérieurement. Il spécifie que d'avoir des journées moins chargées ou d'avoir une option par jour pourraient être des éléments motivants mais qu' « *il faut toujours les faire nos cours et ça prend une motivation et c'est cette motivation là que je n'ai plus.* »

Martin déclare que l'école et les enseignants ne parviennent pas à l'aider à surmonter ces difficultés. Ce dernier rêve de faire un diplôme d'études professionnelles et désirerait seulement faire ses cours de bases et ainsi, comme il l'explique, être en mesure pour « *les autres cours de faire les choses que j'aime, (...) ça me motiverait mais il [le directeur] ne peut pas m'enlever mes autres cours.* » Il ajoute : « *Moi j'aime les fleurs, il y a plein de jardins ici à l'école, juste aller travailler, ça j'aimerais ça, au lieu de faire un cours qui me servira pas pour ce que je veux faire.* » Cela revient également à ce que Benoît disait concernant les cours qu'il trouve inutiles étant donné qu'ils ne sont pas liés à son objectif professionnel. De plus, Martin ne ressent pas vraiment l'aide des enseignants : « *ils me disent d'aller à la récupération mais moi les midis j'aime mieux aller m'entraîner, c'est ça qui me motive.* » Après avoir vu un conseiller pédagogique, il a essayé une formation individualisée, où l'élève doit remplir ses cahiers dans les matières de base sans l'aide d'enseignant, ce qui n'a pas fonctionné. Je lui ai demandé quels étaient les moyens qu'il avait pris pour arriver jusqu'en quatrième secondaire :

« *Je n'en ai pas vraiment pris, j'ai toujours échoué et ils m'ont fait monter quand même. C'est tout le temps comme ça, depuis le primaire je n'ai même pas 60 et ils me font monter. Mais en secondaire quatre ils ne peuvent pas faire ça, alors je ne monte pas.* »

Enfin, Serge témoigne que les enseignants l'aident : « *... parce que j'ai des enseignants quand même motivants, si tu as besoin d'aide ils vont faire de la récupération et ils vont t'expliquer.* » Toutefois, tel que démontré précédemment par Martin, la récupération n'est pas une source d'aide pour tous les élèves. Bref, l'aide offerte par l'école ou par les enseignants n'est pas accueillie de la même façon par tous les élèves. Cela semble être lié à la nature des difficultés vécues par le jeune à l'école. Dans le cas de Martin, les matières scolaires ne l'intéressent pas, il a tout simplement une autre gamme d'intérêt ; l'aide proposée, de nature scolaire, ne lui rend donc pas service.

D'autre part, les réponses quant à ce qui motive ces jeunes à aller à l'école se centrent majoritairement sur ce qu'ils aiment vivre à l'école ainsi que sur les cours reliés à leur intérêt personnel. Serge nomme ses amis comme élément motivateur puisqu'il aime être avec eux. Certaines matières le motivent également, tel l'informatique, ainsi que les activités qu'il effectue à l'école. Alex dit être motivé par quelques matières, tels les cours de théâtre et d'histoire, et par sa copine. Martin est motivé par les sports et par l'éducation physique. Toutefois, il ajoute que dès que ce cours finit, il sait qu'il doit aller dans un autre cours et que cela ne le motive pas. Il ajoute «... *je suis avec du monde plus jeune que moi, parce que j'ai doublé pas mal d'années* », ce qui ne l'aide pas à aller à ses cours.

D'autre part, Benoît et Martin font référence au futur lorsqu'ils discutent de ce qui les aide à persévérer mais de manière différente. En réalité, seulement Benoît se dit motivé par son objectif professionnel. Ce qui le motive à finir son secondaire est son souhait d'aller au Cégep. Il veut étudier en musique et possiblement devenir professeur dans ce domaine. Il avoue d'ailleurs que sans ce but, il ne serait plus à l'école puisqu'il a l'âge de quitter s'il le désire. Pour ce qui est de Martin, ce dernier témoigne, lorsque je le questionne sur les moyens qu'il a pris pour persévérer, qu'il « *essaie de penser que ça va être fini après ça [après son année]* » mais que « *ça ne marche pas vraiment* ». Alors qu'un démontre qu'il se motive avec son objectif professionnel, l'autre déclare que la motivation à long terme ne fonctionne pas réellement pour lui.

Enfin, deux questions se rapportent aux sentiments des jeunes lorsque l'école recommence. Elles permettent de mieux saisir la profondeur des difficultés vécues par ces jeunes. Ces deux questions portent sur leurs sentiments lorsque l'école recommence en août et lorsque la fin de semaine finit.

Benoît affirme être partagé en début d'année puisqu'il est heureux de revoir ses amis mais qu'il trouve dommage de laisser son mode de vie estival. Concernant les cours, les enseignants sont, selon lui, ceux qui déterminent si le cours va être intéressant ou non. Serge rapporte qu'il se sent excité pour différentes raisons : « *J'ai hâte de voir mes amis, de les retrouver, j'ai hâte de partir de nouvelles affaires. On change d'amis alors on a encore plus de projets.* » Il affirme également que la fin de semaine lui fait du bien puisqu'il trouve

la semaine difficile étant donné ses difficultés dans certains cours. Pour lui, la fin de semaine passe vite et il n'a pas le goût de recommencer lorsque la semaine débute. Alex se dit nostalgique lorsque le début de l'année scolaire arrive.

« Je me sens nostalgique, parce que je me rappelle mon été, où j'ai passé du bon temps, je n'étais pas obligé d'aller à l'école, c'était quasiment la fête tous les jours. Mais quand les classes recommencent, je commence à regarder dehors et je me dis, il fait beau, pourquoi est-ce que je suis obligé de rester enfermé ici, c'est quasiment une prison pour moi parce que je n'ai justement aucune motivation à venir ici. »

Il en est de même lorsque la fin de semaine se termine ; le fait de regarder dehors l'amène à regretter d'être à l'intérieur. Le fait de référer à une prison pour expliquer son sentiment rejoint également ses propos antérieurs concernant ce qu'il n'aimait pas des cours, soit de rester assis et de ne pas pouvoir bouger. Enfin, Martin témoigne, quant au début des classes au mois d'août, que « *Les deux, trois premiers journées c'est correct, je me sens bien mais après ça, je redeviens stressé, ça recommence, la matière embarque.* » Concernant l'arrivée de la fin de semaine, il se sent « *... soulagé mais encore stressé de l'école.* » Il explique qu'une fin de semaine de deux jours n'est pas suffisante pour diminuer son stress alors qu'un congé de quatre jours peut lui permettre de relaxer. Toutefois, son stress augmente lorsque l'école recommence et voici ce qu'il répond lorsque je lui demande en quoi son stress se traduit : « *Je shake, je shake tout le temps pareil...je ne sais pas, ce n'est pas relax à l'intérieur de moi.* » Il avoue aussi se sentir en colère parce qu'il ne devrait plus être à l'école. Pour ce qui est des raisons de son stress, il déclare : « *C'est les notes, je suis habitué de pocher, ça ne me tente plus.* » Même si à plusieurs reprises Martin souligne que le fait d'échouer ne lui fait plus rien, qu'il est habitué, il semble tout de même que cela nourrit le stress qui l'habite.

Les réponses de certains présentées subséquentement concernent ce qu'ils changeraient à l'école. Elles permettent de mieux comprendre les éléments « manquants » à cette école et aux acteurs scolaires.

4.2.4 Clôture de l'entrevue

La première question fait appel aux forces qu'ils ont développées au cours des années dans l'école. Tous ont répondu de manières différentes en disant avoir développé, respectivement, des relations amicales, la patience et une diminution de la gêne, l'imagination et un côté artistique et enfin, plus d'assurance.

En ce qui a trait aux choses qu'ils changeraient dans l'école, diverses réponses émergent. Benoît et Alex aimeraient que les enseignants soient davantage motivés lorsqu'ils transmettent leur matière tout en désirant qu'il y ait plus d'interactions dans les classes.

Benoît rapporte que la réforme ne permet pas aux élèves de mieux travailler en classe, au contraire. En fait, il a l'impression qu'ils sont laissés à eux-mêmes sans qu'ils ne soient assez autonomes pour gérer ce que les enseignants demandent. Il a l'impression, dans certains cours, de ne faire que du travail individuel et de ne pas véritablement apprendre. Selon lui, une augmentation des échanges entre les enseignants et les élèves serait positive pour l'apprentissage de chacun. Il soulève aussi l'exemple de l'enseignant dans le film « La société des poètes disparus » en expliquant que ce serait formidable d'avoir la chance qu'un enseignant aussi spécial leur enseigne : *« Il saute sur le bureau et tout ça, je tripperais avoir un prof le fun, mindé, un sauté mais en même temps un génie, qui te captive et qui t'amène ailleurs avec son cours, que ce ne soit pas juste « Cela prend un « s » à la fin »... »*.

Alex déclare qu'il aimerait qu'il y ait au moins une activité par semaine à laquelle tout le monde à l'école peut participer. Il avoue également qu'il serait bien d'avoir davantage d'enseignants qui rendent la matière intéressante et qui laissent place à l'humour dans leur cours. Il fait d'ailleurs référence à la façon d'enseigner d'un de ses professeurs : *« Ça lui arrive de compter des petites blagues sarcastiques de temps en temps et la manière dont il donne sa matière, c'est une histoire qu'il nous donne. (...) C'est excellent, j'adore sa façon d'enseigner, j'adore ce professeur-là. »* Selon lui, ces éléments permettent de rendre la matière intéressante. Ce qu'il n'aime pas chez un enseignant est lorsque :

« Le professeur parle toujours et on ne peut pas travailler ou il nous force à travailler seul à la place de faire du travail d'équipe (...) il n'y a pas

d'interaction. Comme le professeur au début de l'année en ..., elle parlait toujours sur le même ton, elle était bête, sec, c'était *plate*. Il n'y avait aucune chimie avec les élèves, aucun travail d'équipe, on n'avait pas le droit de rien dire, il fallait poser les questions à la fin du cours. Souvent, tu les oublies tes questions. Ça, ça me faisait détester la matière plus que d'autre chose. Le professeur [x] est moins pire, je n'ai pas de problème avec, mais il explique trop. Il continue à expliquer même si on lui dit que c'est correct, que l'on comprend. »

Les commentaires d'Alex font penser à un certain décalage entre les besoins des élèves et ce que font les enseignants. De plus, Benoît et Alex soulignent, à leur façon, leur désir d'avoir des enseignants qui sont différents, ou du moins qui enseignent différemment, avec un côté qui fait appel à l'imagination, à la créativité. Martin a tenté de voir comment l'école pourrait répondre davantage à ses besoins.

« Apprendre des affaires de métiers, choisir quasiment comme un DEP. Si tu veux faire telle chose, et bien on va aller là-dedans, pour ne pas que tu sois obligé de faire tous les cours qui ne te tentent pas. Le monde lâcherait moins l'école. »

Il aimerait donc que l'école incorpore davantage de pratiques, un contenu pouvant être mieux associé au concret tout en étant plus en lien avec les besoins de chacun. D'autre part, Serge dit qu'il ne changerait rien concernant les enseignants en affirmant : « *Je trouve que le monde ne s'implique pas assez. Il devrait y avoir plus de messages pour inciter les personnes à venir [dans le comité EVB].* » Il a également suggéré d'accorder une période à la description des EVB en étant certain que cela intéresserait plusieurs personnes et les amènerait à s'impliquer.

Bref, pour la majorité de ces jeunes, il serait bien d'avoir une école qui se rapproche plus de la réalité et de leurs besoins tout en ayant des enseignants qui sont moins ancrés dans la théorie et qui permettent aux élèves d'être animés, de diverses façons, par la matière. De surcroît, on suggère une école qui donne plus d'espace au projet EVB pour que les jeunes s'impliquent davantage.

La dernière question a permis d'avoir des informations additionnelles sur l'expérience de deux jeunes, ce que je trouve pertinent de souligner. Benoît, en se définissant comme

anarchiste, raconte qu'il n'a aucun problème à critiquer l'école dans ses chansons et que cela lui permet de s'extérioriser. Ce qu'il n'aime pas est :

« L'autorité, qu'il y ait une personne au-dessus de moi je n'aime pas ça. Quand ils ont le pouvoir de faire n'importe quoi et des fois, nous on ne peut rien faire, ce n'est pas nous qui a le gros bout. Au fond, c'est bon de chialer, on ne le fait pas de la bonne manière, mais au moins je chiale. »

Je l'ai aussi questionné sur ce qu'il entrevoyait comme possibilité concernant l'obtention d'un certain pouvoir que les élèves pourraient avoir.

« Le max de pouvoir que l'on pouvait avoir (...) mais ce n'est pas tous les élèves qui voudraient parler, ce n'est pas tout le monde qui a une grande gueule comme moi et qui vont toujours dire ce qu'ils pensent. Des fois, dans les cours, ils demandent « Qu'est-ce que tu penses à propos de cela ? » il y a juste moi et un autre qui répondent dans la classe et les autres, ils ne disent rien, comme s'ils se cachaient. En même temps, l'école ça va être difficile de rendre ça motivant, c'est les prof qui vont faire la job parce que...ça n'a pas vraiment le choix. »

Ses propos dénotent un aspect important à considérer lorsque les gens affirment ne pas pouvoir changer les choses, soit la solidarité qui permet justement à un groupe d'avoir un certain pouvoir d'influence. Cette notion de solidarité se retrouve indirectement dans le discours des jeunes quant à la protection de l'environnement, mais ils ne semblent pas utiliser l'apprentissage « des petits gestes » à d'autres fins tel l'apport de changement à l'école. Pour Benoît, le rôle de l'enseignant est très important en ce qui a trait à l'intérêt qu'il peut avoir non seulement dans une matière, mais également à l'école en général.

Il est important de souligner que l'année précédente les enseignants ne collaboraient plus aux activités parascolaires, ce qui empêchait les élèves de participer aux activités parascolaires. En effet, après plusieurs mois de négociations entre le gouvernement et la CSQ, les enseignants avaient décidé d'avoir recours à ce moyen de pression. L'expérience d'Alex démontre comment les décisions des enseignants, et du gouvernement, peuvent affecter l'expérience des jeunes puisque ce dernier affirme que cette année avait été « la plus pourrie » qu'il avait jamais eue. Alex souligne aussi qu'il ne sait pas pourquoi il

n'allait plus à ses cours à la fin de l'année dernière, chose qui l'a amené à redoubler ; de ne pas avoir eu d'activités durant cette année a peut-être contribué à son désir de ne plus aller à ses cours.

Par ailleurs, Alex ajoute à la fin de la rencontre :

« Le sujet dont on a parlé, ça serait un sujet que tout le monde devrait...ça va faire prétentieux mais tout le monde devrait être un peu comme moi et être sensible à ce qui se passe autour d'eux, de ne pas regarder leur personne et de penser avant d'agir. Être sensible à tout ce qui se passe aux alentours, ça devrait être quelque chose que non seulement on devrait enseigner dans les écoles mais que les parents devraient enseigner à leur propre enfant. On voit beaucoup plus de violence de nos jours mais c'est normal, c'est la télévision qui enseigne ça aux jeunes. Dans une émission pour enfant, c'est extrêmement violent de nos jours. Dans le fond, il devrait changer la violence et la sexualité dans tous les films et les émissions pour sensibiliser les jeunes à ce qui se passe autour de nous. Pas seulement pour la pauvreté et l'environnement mais ça pourrait être... On voit beaucoup de maladies transmises sexuellement, des affaires de même, ils devraient faire plus attention [à ce qu'ils montrent] parce que ce n'est pas normal qu'un petit gars et une petite fille de troisième année pensent déjà à la fellation. On devrait être plus sensible, on devrait être plus sensibilisé. Ça, ça serait un monde idéal. »

Ceci rejoint en quelque sorte le désir de Serge concernant l'augmentation de l'implication sociale des élèves de son école. La différence avec les propos d'Alex est que celui-ci voit la nécessité d'une implication à une plus grande échelle. Selon lui, deux choses pourraient permettre aux gens d'aujourd'hui d'être plus sensibilisés.

« Pour développer ça, c'est sûr que c'est une question de personnalité, mais n'importe qui pourrait développer ça par eux-mêmes. Ça prend juste la volonté de sortir de son cocon et regarder autour de soi. Aujourd'hui même, il y a presque plus de neige, ça s'est fait à cause des gaz à effet de serre qui réchauffent la planète. On devrait plus regarder autour de nous au lieu de nous regarder le nombril. (...) À la place de toujours parler de guerre aux nouvelles, ils pourraient peut-être parler des enfants qui sont exploités et du réchauffement de la planète. On en entend parler un peu mais c'est minime parce que les seuls sujets c'est la guerre, la violence, etc. C'est juste ça qu'il y a dans les nouvelles. »

De quelle manière cela peut être changé ?

« Tant qu'à moi, ça ne peut pas changer, ça serait trop dur à accepter. Dans un monde idéal, ça pourrait changer dès le départ, en sachant tout sans que rien n'ait été caché. Comme le scandale des commandites, il y a beaucoup de choses qu'on ne sait pas. Il y a beaucoup de choses qu'on ne sait pas dans tout, point final. »

Ces commentaires m'ont amenée à le questionner sur les raisons qui pourraient expliquer que lui soit plus conscient de ce qui se passe dans le monde. À cela, Alex m'a répondu qu'il s'était toujours intéressé aux autres depuis qu'il est jeune en ajoutant avoir toujours été sensible à ce qui se passait autour de lui. Par contre, Serge est l'exemple d'une personne qui s'est impliquée suite à l'information qu'il a reçue. Ceci est intéressant à considérer en lien avec la question de l'augmentation de l'implication sociale chez les gens. Un autre élément à souligner dans le discours d'Alex est sa vision quant au changement. Selon lui, il ne peut pas y avoir de modification au niveau des médias de masse, même s'il y a urgence que la réalité soit représentée et que les gens y soient davantage sensibilisés. Il dit que chaque personne a la capacité de prendre conscience des éléments qui importent dans la vie, d'être sensible aux autres et à ce qu'ils vivent.

Au regard de ces éléments, bien que ce ne soit pas décrit comme tel, Benoît et Alex accordent une importance à leur propre engagement tout en précisant où le pouvoir de leurs actions s'arrête. Alex note que cela doit venir des individus alors que Benoît croit que ce n'est pas tout le monde qui arrive à exprimer ses pensées. Il semble que ce ne soit pas tout le monde qui est prêt à s'engager. De plus, il est intéressant de noter qu'aucun des deux ne réfère au pouvoir pouvant émaner de la solidarité lorsque l'on discute d'apporter des changements dans les institutions éducatives ou médiatiques et ce, même s'ils reconnaissent le pouvoir des « petits gestes ».

En somme, la majorité des jeunes rencontrés démontre un manque de motivation dans certains cours, par absence d'intérêt ou de sens qu'ils accordent aux apprentissages. Leurs propos permettent de comprendre qu'ils sont touchés par le projet EVB mais que, même si certains aimeraient retrouver ce dernier dans une autre école, cela ne semble pas faire partie de leur motivation pour aller à l'école. Ce projet peut-il réellement aider les jeunes qui ont

des difficultés scolaires ? De quelles façons ? Est-ce que ce projet peut adéquatement s'intégrer au contexte scolaire actuel ? Voici quelques unes des questions qui m'ont guidée lors des entrevues effectuées auprès des adultes.

4.3 Discours des adultes

4.3.1 Définitions du projet EVB

Même si les trois participants soulignent la présence de certaines valeurs reliées aux EVB, Jacques définit les EVB d'une façon plus générale que Line et Guylaine. Ce dernier répond que « *c'est d'abord un outil de valorisation de l'implication des jeunes et des adultes* » quant à ce qu'ils effectuent dans les domaines de l'écologie, du pacifisme, de la solidarité et de la démocratie.

« C'est davantage de dire aux écoles, vous posez un certain nombre de gestes à l'échelle de la classe, de l'établissement et de la communauté en ouverture sur le monde et les jeunes sont tellement peu valorisés pour leurs actions positives que c'est vraiment pour répondre à ce besoin-là qu'on a créé le mouvement EVB puis le statut d'établissement vert Brundtland. »

Accorder ce statut à une école n'est donc pas lui assigner des tâches particulières mais bien reconnaître ce qu'elle effectue déjà au niveau des valeurs des EVB. Ce statut est accordé aux écoles qui produisent un relevé de réalisations annuel sur les projets menés et les gestes posés à différents niveaux (la classe, l'école, etc.).

D'autre part, Line voit « *une école où à l'intérieur du projet éducatif, à l'intérieur du quotidien, on réalise des actions, quotidiennes et quelques fois des actions plus ponctuelles, pour essayer de rendre le monde plus beau.* » Elle caractérise aussi ce projet en disant que c'est de l'éducation à l'avenir viable qui permet de penser aux générations futures en changeant nos façons de faire et ce, pour vivre dans un monde meilleur. Elle cite certains gestes qui peuvent être faits dans une école tout en spécifiant que, dans un monde idéal, une

école EVB est dotée d'une équipe dans laquelle chaque personne se charge d'un thème durant l'année et de différents projets (ex : collecte de paniers de Noël pour les démunis, recyclage). Elle spécifie que ce sont « *des choses que les écoles faisaient déjà depuis 20 ans mais, qu'à un moment donné, il vient que cela a un sens lorsque ça s'inscrit à l'intérieur d'un projet qui mobilise normalement les élèves, toute l'école, les parents et idéalement la communauté.* » Ceci vient également confirmer les propos de Jacques concernant la valorisation de ce qui s'effectue dans les écoles.

Quant à Guylaine, elle affirme que les EVB sont caractérisés par « *certaines valeurs qui sont mises en place par le réseau de la CSQ (...) [et] au moins un enseignant, ou ça peut aussi être du parascolaire, qui met en place un projet rattaché au EVB.* » En prenant exemple sur deux écoles qu'elle a déjà visitées, Guylaine affirme que chaque projet EVB diffère d'une école à l'autre et ce, en fonction des personnes qui le prennent en charge.

4.3.2. Forces des EVB

Concernant les forces du projet EVB, quelques éléments de réponse sont similaires entre Jacques et Line mais leurs points de vue ne sont pas toujours semblables. D'abord, les deux font référence au sentiment d'appartenance que ce projet crée chez les acteurs scolaires.

Jacques : « C'est de permettre à des gens de se reconnaître. Il y a la question de l'appartenance, pour le personnel d'éducation c'est : « J'appartiens à un mouvement mais les valeurs auxquelles je crois, la lecture que j'ai de la société, est partagée par un organisme » ... »

Line : « C'est aussi rassembleur, en général les gens ne sont pas contre la vertu. Les projets qui sont présentés dans les EVB vont rallier les gens autour de la même cause. (...) C'est comme un réseau qui rassemble du monde autour d'un même objectif, d'un objectif commun. Alors, je trouve que c'est une grande force des EVB, tu ne te sens plus tout seul dans ton école à faire des petites actions, tu as l'impression de faire partie d'un mouvement. »

Jacques atteste également qu'une des forces est d'être chapeauté par une structure syndicale:

« Cela nous aide parce que ça nous donne à la fois au national une façon de travailler et d'opérer qui est facilitante. Donc, service de secrétariat et ainsi de suite, mais ça nous donne aussi, dans chacune des régions et dans chacun des syndicats, des relais. (...) Et ça c'est un élément qui est important, (...) que ce soit pour la diffusion de l'information, pour les formations qu'on offre, le matériel pédagogique, et bien on passe un peu du haut, si on peut dire, vers le bas. »

Toutefois, il en est autrement pour Line qui avance que l'appui de la centrale syndicale pour les EVB lui est égal, tant que cela provienne d'un grand mouvement. Ce qu'elle juge pertinent est que ce mouvement rassemble plusieurs organismes non gouvernementaux, qui se font connaître auprès des établissements scolaires, permettant la formation d'un réseau qui centralise les gens autour d'un même objectif. D'autre part, elle établit également que ce projet est accessible à tout le monde.

« Ça ne prend pas une école avec un programme particulier, par exemple l'éducation internationale, ça peut se vivre dans n'importe quel milieu (...) on parle des écoles Brundtland mais ça peut être aussi être un centre de la petite enfance, une école secondaire, un cégep, une université. Dans le fond, ça peut se vivre dans n'importe quel milieu où on décide de se mobiliser autour de ces grandes valeurs. »

Cette notion d'accessibilité est aussi reprise par Jacques mais d'un point de vue plus large. Il déclare que ce projet permet à l'école publique de se doter d'une sorte de visibilité pouvant intéresser les jeunes à s'inscrire dans le secteur public :

« Une des forces est d'être présent un peu partout au Québec. (...) En même temps, une des forces de valoriser leur travail, de valoriser ce qui se fait dans les écoles, est aussi d'offrir une alternative dans l'école publique, à des projets sélectifs, à des écoles qui ont des projets particuliers au privé qui drainent énormément d'étudiants du secteur public. Et de pouvoir s'afficher comme EVB défendant un certain nombre de valeurs donne à l'école publique un plus qu'elle n'avait pas nécessairement avant. »

Jacques ajoute qu'une des forces réside dans l'instauration de sessions nationales par la CSQ, qui ont lieu trois fois par année :

« Les responsables locaux, à l'échelle des syndicats ou des regroupements de syndicats dans une région, se retrouvent ensemble et échangent sur leur vécu, ce qu'ils font comme EVB, quels sont leurs problèmes, ce qu'ils souhaitent, qu'est-ce qu'ils entendent et en même temps, l'information est transmise directement à des responsables qui, par après, ont à diffuser l'information directement dans leur milieu. C'est l'occasion pour ces gens-là de se retrouver, c'est un ressourcement de voir des gens qui sont impliqués, aussi impliqués qu'eux, et d'échanger [sur leurs différents modes de fonctionnement]. De donner [à la CSQ] des avis en même temps sur ce qui devrait être fait ou non. »

D'autre part, l'analyse que fait Guylaine des forces de ce projet diffère des deux autres puisqu'elle porte son regard sur la force du matériel pédagogique.

« Les forces de ce matériel didactique sont qu'il représente souvent une bonne analyse de la situation « environnementale ». Je pense à une trousse en alimentation, je pense que le titre est la Terre dans notre assiette. Ce que je trouve intéressant dans cette trousse est qu'il y a à la fois une réflexion sur nos modes de vie, du point de vue de l'alimentation, il y a à la fois une réflexion critique sur la manière dont l'alimentation et notre façon de nous alimenter ont des conséquences sur l'épuisement des ressources naturelles, sur la quantité d'énergie que l'on est obligé d'utiliser pour s'alimenter, sur la pollution qu'entraîne le système industriel agroalimentaire et des pistes de solutions qui sont à la portée des jeunes. Dans le cas de cette trousse, je trouve qu'il s'agit d'un matériel riche, bien fait et qui peut donner des résultats intéressants s'il est utilisé dans les cours. C'est aussi un matériel que l'on peut rattacher à certains cours au secondaire, que ce soit en science, en univers social, etc. et ce, d'une façon assez critique. C'est-à-dire, on s'interroge vraiment sur la façon dont, dans notre société aujourd'hui, il y aurait des choses à changer pour une meilleure relation, on pourrait dire avec la nature et aussi pour des relations plus équitables entre les riches et pauvres, entre les gens de manière générale. Pour moi, je dirais que c'est une force. »

Son analyse porte donc davantage sur ce que le projet EVB peut amener à la société et aux gens qui la composent s'il est incorporé dans les cours, comparativement aux deux autres participants qui ciblent les forces dans la structure de ce projet et dans les répercussions sur les gens qui tentent de l'implanter. Toutefois, les arguments de Guylaine font également écho aux propos de Jacques, concernant l'alternative que propose le projet EVB aux écoles privées, et soulignent l'effet que ce projet peut avoir sur les apprentissages des jeunes.

4.3.3 Difficultés reliées au projet des EVB

La similitude entre les réponses obtenues aux questions sur les faiblesses et sur les limites du projet EVB fait qu'il est plus aisé de les présenter ensemble sous le thème des difficultés. Ce qui revient chez les trois participants est l'importance d'avoir l'appui de la direction et de l'équipe école. Jacques déclare que *« ce qui peut être un facteur limitant, c'est l'ouverture ou non de la direction d'école. Si je suis tout seul à y croire et que la direction n'y croit pas, c'est aussi un facteur qui peut limiter le développement des EVB. »*

Guylaine : *« (...) au niveau de la culture de l'école, au niveau des gens qui soutiennent les professeurs, au niveau du leadership, c'est certain que s'il y a une direction d'école qui soutient les prof ou les employés, les professionnels, les parascolaires qui travaillent à développer cela, je dirais que c'est indispensable pour que ça puisse se faire. »*

Line : *« Moi je les supporte très mal [comme directrice], je ne suis ici toute la semaine alors je les supporte très très mal. Je sens que je ne fais pas ma job au niveau d'une directrice dans une EVB. Mais je me dis bon, je suis à mes premières années (...), l'année prochaine sera meilleure. Mais je trouve que c'est ça les limites. Il faut que ce soit supporté par une équipe. (...) Alors s'il n'y a pas une adhésion totale de l'équipe école ou totale de la direction d'école et bien ça devient une limite à ce moment-là. »*

Line démontre, par son expérience de directrice, que ce soutien n'est pas toujours facile à fournir. Plusieurs éléments sont à considérer lorsque l'on tente de comprendre l'effet que peut avoir la direction sur la réalisation du projet EVB. Afin que l'enseignant soit à même de prendre en charge le projet EVB, ce dernier doit participer à une formation qui demande

à la fois du temps et de l'argent. De plus, l'enseignant, de retour dans son milieu, doit investir du temps pour que le projet se réalise et soit fonctionnel, ce qui n'est pas toujours évident à concilier avec les autres exigences professionnelles. Les facteurs de formation, de temps et de ressources sont d'ailleurs nommés par Jacques et Line :

Jacques : « Alors une des faiblesses, et à la fois une force, c'est le personnel avec qui on travaille mais c'est en même temps fragile dans la mesure où ils font ça un peu comme ils le peuvent, quand ils le peuvent, avec pas nécessairement les appuis nécessaires pour le faire. Sans libération, en dehors des heures de cours, c'est une des difficultés majeures si on peut dire du mouvement. »

« C'est la formation aussi du personnel dans le domaine qui est un élément limitant. C'est le temps et surtout le temps dont disposent les gens pour mener des projets EVB dans leur milieu. La plupart du temps, ça se fait sur une base strictement bénévole, il y a certains milieux qui ont réussi à dégager un certain nombre d'heures afin de pouvoir le faire. »

Line : « Il faut que l'école ait une ouverture pour que l'enseignant puisse aller se former et ça prend des ressources, ça prend un peu d'argent quand même pour mener à terme des projets et il faut trouver des budgets de libération pour cela. »

Néanmoins, malgré l'adhésion de l'équipe école, incluant la direction, il demeure dans les faits que souvent, ce sont uniquement quelques personnes, sinon une, qui portent le projet.

Guylaine : « Elle [une directrice d'école] était vraiment convaincue, elle avait libéré une des professeurs pour qu'elle puisse préparer ce projet-là, donc il y avait vraiment une volonté. Même lorsque l'on a fait des entrevues avec les élèves, ils nous disaient clairement que malgré cela, ils avaient le sentiment que tout reposait sur les épaules de cette professeur et de la personne en engagement communautaire ; que ces gens n'avaient pas l'air du tout d'avoir l'appui des autres collègues même s'ils avaient l'appui de la direction d'école. »

Line : « Aussi dans les faiblesses, c'est que souvent dans les écoles, moi je le vis comme directrice (...), souvent c'est pris par une personne qui y croit beaucoup. Cette personne là change de poste, change d'école, elle s'en va en congé de maladie ou de maternité. Pendant qu'elle est partie, il n'y a pas nécessairement de relève, alors c'est souvent sur les épaules d'une seule personne. C'est pour ça que tantôt je parlais de monde idéal, un monde idéal, c'est une équipe formée de personnel de soutien, d'enseignants, de parents, d'élèves, qui fait que si une personne doit s'absenter ou quoique ce soit, ça continue. »

Jacques : « Les difficultés que l'on rencontre sont souvent liées au fait que c'est supporté par des gens qui y croient mais qui, à un moment donné, changent de poste, arrivent à la retraite, font ça au milieu d'une pile d'engagements qu'ils ont déjà dans leur école, leur enseignement et tout cela. »

Le développement et la continuité du projet sont donc dépendants, entre autres, des événements que vivent les personnes en charge du projet dans leur école. De plus, alors que les trois participants spécifient que le projet est animé par des personnes qui y croient fortement, seul Jacques expose les répercussions que cela peut avoir chez ces gens.

« Et c'est souvent ce qui va se passer dans les écoles, quand tu veux changer le monde, tu veux en changer large. Puis les gens arrivent avec un enthousiasme, partent avec leur volonté d'agir puis, à un moment donné, il y a un essoufflement qui se passe comme partout dans le milieu scolaire. »

Tel que le fait remarquer Line, cet essoufflement peut se faire voir dans la gestion du projet et ainsi, mettre en cause son évolution.

« Mais quand c'est une personne qui prend ça sur ses épaules, c'était le cas ici, une enseignante qui a pris cela sur ses épaules depuis plusieurs années. Cette année, elle a décidé qu'elle ne prenait pas cette responsabilité et deux personnes, qui ne sont pas aussi chevronnées, ont pris le mandat et on est en janvier. Jusqu'à présent, il s'est fait des choses mais pas avec l'étiquette EVB. Il s'est fait de la collecte de papier, différentes affaires, du recyclage et des choses comme ça, mais ils n'ont pas l'habitude, ils n'ont pas l'expérience et de dire on va faire un projet EVB... Ils ne se sont pas donné de plan d'actions. »

La transmission de l'information au sein même de l'école concernant le projet EVB peut aussi être un facteur limitant, d'où l'importance d'avoir une équipe qui s'en charge. Par ailleurs, il n'y a pas que le manque d'informations transmises aux gestionnaires du projet qui peut être une limite à son développement, il y a également le manque de formation de l'ensemble des enseignants de l'école, tel que le souligne Line.

« Quelques fois ça bloque parce que les enseignants ne sont pas formés ou informés. Je pense à cette année, une nouvelle équipe, il y a plusieurs nouveaux enseignants qui n'ont pas nécessairement été sensibilisés à «on est une école Brundtland», voici les projets que l'on a faits les dernières années et voici où on s'en va. Il n'y a pas eu de plan d'actions de monté, etc. Alors cela peut être un blocage quand tu ne sais pas pourquoi et que tu ne sais pas ce qui se fait, c'est certain que tu te sens moins concerné. »

D'autre part, le manque d'investissement des enseignants dans ce projet peut aussi être expliqué par le contexte actuel auquel ils sont confrontés concernant la réforme. Effectivement, les enseignants n'ont possiblement pas la même ouverture à ce genre de projet qui demande un certain investissement quant à sa mise en application.

Jacques : « Une des difficultés actuelles aussi du mouvement, puis de n'importe qui qui entre dans une école, principalement une école secondaire, c'est les difficultés liées à l'application de la réforme. Puis, la façon un peu dont le milieu de l'éducation se braque pour dire et bien non, ça ne fait pas, on n'est pas prêts à embarquer dans ce contexte-là. Alors ce n'est pas un moment qui est tout à fait propice pour amener les gens à s'investir dans un projet EVB quand ils ont à décortiquer, comprendre, appliquer, voir c'est quoi l'évaluation, se casser la tête pour quelque chose de nouveau qui arrive dans le système. »

D'un autre côté, Line souligne ce point mais sous une perspective différente. Alors que Jacques met en cause le contexte de réforme demandant beaucoup aux enseignants, Line cible les demandes que le projet EVB entraîne tout en resituant l'importance de la présence d'une équipe pour faire face à ces dernières.

« Il faut que ce soit supporté par une équipe, il y a beaucoup de demandes qui viennent de la Centrale, on peut pas tout faire. Ça prend de la formation, il faut que tu sois à la fine pointe, il faut que tu lises, tu t'informes sur, où on est rendu avec Kyoto, avec les gaz à effet de serre, le réchauffement de la planète, les espèces en voie de disparition et ça, ça prend une énergie considérable, ça prend beaucoup de temps. »

De plus, il y a également la réalité des jeunes qui entre en ligne de compte dans les difficultés dû à la place qui est accordée au projet EVB dans les écoles, surtout celles du secondaire. Guylaine et Line soulignent cet aspect qui peut contrecarrer le développement du projet des EVB si ce dernier demeure tel qu'il est en ce moment.

Guylaine : « Là où je trouve qu'il y a une faiblesse c'est que parfois les projets du réseau EVB restent des projets parascolaires. Alors c'est une limite qui fait que si c'est parascolaire (...) une minorité de jeunes va s'y impliquer (...) parce que [la majorité] n'a pas le temps, ce n'est pas crédité, parce que ce sont des enseignants ou l'animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire qui prennent ça en main, et qu'ils ont peu de temps pour le faire et sont parfois isolés. Donc c'est plus difficile à mettre en place. Moi il me semble qu'il serait intéressant que ce projet-là soit fait systématiquement dans le contexte scolaire, dans les cours... »

Line : « Malheureusement, souvent, c'est seulement parascolaire, petites activités ponctuelles et c'est souvent à l'extérieur des cours, dans les tâches complémentaires des enseignants ou du personnel qui vont s'y impliquer mais il y a du travail à faire dans les écoles secondaires. »

Par ailleurs, Jacques discute de différentes difficultés non plus au niveau de la réalisation du projet dans les écoles mais davantage au niveau des structures impliquées dans le projet EVB. Il souligne la difficulté d'obtenir un soutien de la part de la communauté.

« Difficulté aussi d'aller chercher des appuis au niveau local. Quelques fois ça peut bien se faire, pouvoir avoir une libération de temps, la contribution d'un organisme du milieu qui peut venir appuyer l'école pour réaliser ces choses-là. Les EVB amènent une ouverture sur le milieu mais ce n'est pas toujours facilité ce type d'ouverture. »

Les deux autres difficultés qu'il expose sont davantage en lien avec les responsabilités de la CSQ par rapport à l'implantation de ce projet dans les milieux éducatifs. La première concerne la gestion de l'expansion des EVB alors que la Centrale est restreinte au niveau des ressources.

« Alors c'est une des difficultés du mouvement aussi de pouvoir gérer cette croissance-là. Comme autres difficultés, il y a 13 ans, on a commencé avec un gros bassin d'écoles primaires et les jeunes ont grandi et sont arrivés au secondaire [en demandant]: Est-ce que mon école est EVB? De pouvoir s'adapter et de s'en venir EVB. Maintenant ça frappe aussi aux portes des collèges. (...) De répondre à la demande et de le faire dans un contexte de restriction de moyens (...). »

Il cible aussi la différenciation entre les projets des divers milieux et leurs répercussions, ainsi que le fait que chaque milieu a besoin d'un soutien de la part des initiateurs du projet EVB, même si ces derniers ne sont pas toujours à même de fournir le soutien qu'ils aimeraient apporter.

Jacques : « En terme de faiblesses aussi, c'est que c'est à géométrie variable. On ne peut pas nécessairement dire, à l'heure actuelle, il se passe cela dans les écoles, c'est variable selon les milieux. Il y a des endroits où ça explose littéralement, il y a d'autres endroits où c'est peut-être un peu plus mis en veilleuse, où on maintient un minimum d'activités. Donc il y a tout le temps le travail à faire pour refouetter les troupes et pour les encourager à poursuivre. Ceci demande un suivi qui est important auprès des écoles, puis pour se réaliser ça prend des moyens qui ne sont pas toujours là, malgré la bonne volonté de tout le monde. »

Ceci rejoint ce que Line cible au niveau de la pérennité du projet.

«... peut-être que sur mille, il y en a un bon 300 très très très actives, un bon 300 qui sont relativement actives et peut-être 400 qui ignorent qu'elles sont

EVB parce que ça fait des années que la responsable s'en occupe plus. Donc ça fait partie des limites... »

Line témoigne également d'un aspect pouvant entraver la qualité et la quantité des services octroyés :

« Mais je peux dire que la grande faiblesse que je vois, c'est que le programme est tout le temps tributaire des subventions. Alors, s'il y a une subvention une année, on peut peut-être avoir un conseiller ou une conseillère de plus, des conseillers qui peuvent travailler avec nous. On peut donner de l'argent aux milieux et aux syndicats affiliés et c'est vraiment tributaire de cela. Une année, si on n'a pas de subvention, une année de vache maigre, et on ne peut pas produire autant de matériels. C'est un peu ça, c'est beaucoup de demandes de financement, de rapports. C'est peut être l'inconvénient qui fait des fois qu'on ne peut pas nécessairement faire ce qu'on veut. Moi je trouve que c'est instable comme organisation. »

Ceci revient également aux propos de Jacques en ce qui a trait au manque de ressources comme facteur limitant le projet des EVB. Enfin, comme le souligne Jacques, le type de valeurs prônées est un élément pouvant faciliter ou entraver le développement du projet.

« Tu as de plus en plus de groupes aussi qui souhaiteraient pouvoir bénéficier de ce statut-là, ce qui nous a amenés à créer un gros statut qui est l'établissement associé Brundtland, dans lequel on retrouve les fermes pédagogiques, une institution financière, la caisse d'économie solidaire, où on trouve des organismes à but non lucratif qui partagent ces valeurs. C'est un message grand, important, qui est partagé par d'autres mais à un moment donné il faut que les moyens suivent les intentions et là dessus, ça nous amène souvent à s'éparpiller par bout puis à pas nécessairement avoir suffisamment de ressources pour bien livrer la marchandise. »

« C'est aussi, une des limites, ce ne sont pas des valeurs qui sont nécessairement partagées par tout le monde (...) Dans les écoles, il y a du monde qui ont différentes tendances. Il y a des gens qui seraient plus aptes à prôner tel type de choses que d'autres. »

Ce dernier point est toutefois différent de ce que Line affirmait précédemment à propos des gens qui n'étaient habituellement pas contre la vertu. Ceci semble donc dépendre de chaque individu et du milieu où le projet est établi. Par ailleurs, quelques éléments peuvent permettre d'améliorer l'expansion du projet des EVB.

4.3.4 Éléments favorisant le développement du projet EVB

Chacun des participants amène un point de vue différent concernant les facteurs pouvant favoriser l'atteinte des objectifs des EVB, notamment au niveau du développement des valeurs EVB chez les jeunes. Jacques nomme plusieurs éléments à considérer se rapportant à la fois aux aspects scolaires et aux aspects structurels du projet. En premier lieu, il pense que :

« (...) d'abord, une reconnaissance de l'importance des EVB. Une reconnaissance des outils EVB comme étant aussi des outils qui peuvent servir. À l'heure actuelle, il n'y a pas d'approbation ministérielle des outils EVB. Ça nous semble être des outils qui sont utiles, qui peuvent être pratiques de ce côté-là. C'est possiblement un facteur qui pourrait aider. »

En deuxième lieu, il explique deux autres éléments qui pourraient être facilitants, soit au niveau du temps accordé aux enseignants ainsi que de la reconnaissance de l'implication sociale des jeunes au niveau scolaire.

« Ça revient encore aux questions de libération de prof, alors si on pouvait avoir un peu de temps consacré pour le personnel, ça serait quelque chose de très positif. Et si on pouvait, d'une certaine façon, trouver pour les jeunes une façon de reconnaître leur engagement, que lorsque je mène un projet dans mon milieu dans lequel j'apprends des choses je puisse avoir une forme de reconnaissance académique de ce travail-là, ça permettrait éventuellement de dégager des temps pédagogiques où je travaille sur un projet x qui peut être EVB, qui peut être un projet en arts ou autre. Mais ces capsules de temps-là pourraient être un temps consacré au projet, être quelque chose d'intéressant à développer dans une réforme éventuelle du système. »

Pour ce qui est des facteurs touchant la structure et impliquant la façon dont le travail du personnel impliqué dans le projet EVB s'effectue, Jacques fait référence, en troisième lieu, à l'apport de ressources à la CSQ comme facteur facilitant.

« Des moyens aussi, c'est peut être quelque chose d'intéressant, il y a quelques années on a réussi à avoir de l'argent pour permettre aux régions de travailler ensemble, d'organiser des sessions, et cet appui financier, a été facilitant beaucoup. Ça permettait de dire, on dispose d'un petit moyen permettant de payer les sandwiches à notre monde qui assistera à une formation ou une soirée d'information. Ça va couvrir des frais de déplacement, donc ce sont des choses qui entrent en ligne de compte. »

En dernier lieu, il spécifie l'importance d'accorder du temps afin que le personnel de la CSQ soit à même de mieux former le personnel scolaire et que les écoles entre elles puissent s'entraider.

« Une meilleure atteinte des objectifs, que l'on puisse dégager en région ou par syndicat un temps pour permettre au responsable d'avoir le temps nécessaire pour appeler les écoles, pour organiser une petite formation. Finalement, animer localement leur milieu. Ce temps-là pour la plupart, ils n'en disposent pas. Ce serait un élément important de bénéficier de ce type de temps. »

« ... tu as du nouveau monde qui arrive et c'est de permettre aux gens d'adhérer ou joindre le mouvement où ils sont rendus. Et on peut donner ce type de service mais, ceux qui seraient les plus aptes à le faire sont ceux qui sont passés par là. Alors si on pouvait faciliter les jumelages d'écoles. (...) Mais avec un appui plus important, pour que ces gens-là soient éventuellement dégagés, ça serait quelque chose d'aidant. »

Il termine en notant l'aide que le mouvement reçoit actuellement de la part d'un comité, tout en insistant sur la nécessité d'améliorer les actions.

« Ce qui aide aussi beaucoup à l'heure actuelle dans le développement des EVB c'est le fait que depuis le temps que le mouvement existe, il y a plusieurs de nos poteaux qui ont pris leur retraite et qui s'investissent maintenant dans le comité des retraités Brundtland. C'est ce comité qui

donne les formations, qui va appuyer les écoles. Éventuellement, on pourra, par le comité des retraités, aller chercher des appuis nécessaires pour permettre de supporter les écoles comme on l'entend. »

Il ajoute que ce qui favorise le développement du mouvement EVB provient également de leur partenariat avec certains organismes tels le CLUB 2/3, Oxfam Québec et Recyc-Québec.

De son côté, Line se réfère davantage au vécu scolaire de l'élève et à l'importance que ce dernier ait davantage d'opportunités d'engagement afin qu'il puisse réellement développer les valeurs du projet EVB.

« (...) plus on les implique, plus ils font d'activités et vivent des activités et développent leur pensée, leur désir d'être citoyen à part entière. (...) Je pense que c'est avec la répétition [qu'ils vont se sentir concernés]. (...) C'est eux qui apportent de l'eau au moulin et qui vont dire : « Là, j'ai pensé à telle chose », et c'est comme cela, de fil en aiguille, que les valeurs se transforment, [que] les priorités changent. »

Le point de vue de Guylaine se rapporte davantage à la nécessité de réfléchir sur la manière dont les projets dans les écoles sont menés afin de mieux comprendre et mieux diriger leurs répercussions.

« (...) il faut vraiment analyser en profondeur les thématiques que les jeunes vont avoir et justement ne pas se contenter de recycler, de changer la vaisselle en polystyrène pour de la vaisselle à laver, mais aller au-delà de ces gestes et analyser ce que l'on fait. Poser un diagnostic un peu plus approfondi et un peu plus critique sur la portée des projets. Dans les trousseaux pédagogiques, les deux que j'ai nommées, je pense que c'est bien fait, mais parfois, quand ce sont des initiatives d'enseignants ou des initiatives plus ponctuelles, et bien on va pas toujours jusqu'à l'analyse des rapports de force dans la société, de certaines inégalités. Et donc, si on n'essaie pas d'aller à la source des difficultés, et bien peut-être que les gestes des jeunes vont rester plus superficiels ou vont avoir moins de portée. »

Par ailleurs, Guylaine nuance ensuite son propos en témoignant du fait que certains projets peuvent amener beaucoup aux jeunes, même si sa position l'incite à avoir un regard plus critique sur la portée des gestes posés par les jeunes en milieu scolaire.

« Je dois bien admettre aussi que parfois les projets, comment je pourrais dire, moins ambitieux, des projets plus limités, vont aussi apporter beaucoup aux jeunes. Même si on ne va pas jusqu'à cette analyse. (...) c'est eux-mêmes qui le disaient d'ailleurs pour le projet x, ils disaient « Nous, tout ce qu'on voudrait, c'est que, par exemple, à la fin du projet, si au moins on pouvait avoir un panier de basketball dans notre cours d'école, au moins on pourrait se dire que notre effort a servi à quelque chose et que ça sert à quelque chose parce que les prochains vont pouvoir en profiter. » Et moi, vu de l'extérieur, je me disais, et bien un panier de basketball, ce n'est pas grand chose, on est loin des valeurs EVB, mais pour les jeunes, ça les motivait, ça les confortait dans le sens de se dire on a été capable de faire quelque chose, on a été capable de changer quelque chose à notre niveau. Alors ça commence aussi par là. Comme c'est difficile de changer les choses, et bien quelques fois, c'est déjà pas mal de faire cela. »

Les éléments soulevés par Guylaine sont aussi soulignés par Line au niveau des responsabilités des enseignants.

« Et si on va pas à la formation, si on ne se tient pas à jour, si on ne fait pas partie d'une équipe, si on se donne pas de lecture à faire, et bien je trouve que l'on peut facilement passer à côté du bateau et se contenter des petites actions que l'on a toujours faite depuis 20 ans sans pousser plus loin. »

Line apporte également un exemple de répercussions que peut avoir ce projet.

« Mais je pense quand même que c'est un projet, dans les écoles où c'est dynamique, qui va vraiment soulever des montagnes, des projets qui vont rayonner sur leur milieu, sur la communauté et où les parents vont se sentir impliqués. Ici, je peux donner un exemple. Il y a une mère qui était impliquée au niveau de l'école qui a, l'année dernière, monté un projet « À l'école sans ma bagnole » parce qu'elle savait que c'était une EVB, elle y croyait, le milieu était déjà favorable à cela. Cette année, on est devenu une école « Mon école à pied et à vélo » et ce, grâce à une initiative de parent.

Alors, quand il y a des initiatives de la part des parents, on sait que l'idée a fait son chemin et que ça a progressé dans la tête des gens. »

Ce dernier commentaire démontre l'influence que ce type d'école peut avoir sur la communauté.

Chacune des positions professionnelles qu'occupent les participants teinte donc leur analyse du développement des EVB, permettant de comprendre que certains aspects de ce projet se doivent d'être améliorés pour une meilleure atteinte des objectifs.

En somme, les forces, les difficultés ainsi que les éléments favorisant le développement des EVB semblent interdépendants. Si l'on résume tous ces aspects, la CSQ et les écoles font face aux mêmes types de difficultés : manque de ressources financières, de ressources humaines et de temps. Une reconnaissance ministérielle du projet des EVB aiderait leur développement en permettant la résolution de certaines difficultés, notamment au niveau de la stagnation du projet dans le domaine parascolaire. Toutefois, pour ce qui est de la réalisation du projet en terme du développement de valeurs chez les jeunes, il semble qu'une analyse plus approfondie des projets effectués en classe est nécessaire ainsi qu'une augmentation des occasions d'engagement pour les jeunes. À ce sujet, certaines écoles, dites actives, sont intéressantes à analyser afin de mieux comprendre le potentiel des écoles EVB et leurs répercussions.

4.3.5 Écoles actives et répercussions

Voici la définition que Jacques donne aux écoles dites actives quant à la mise en place du projet EVB.

« Ce sont des écoles qui vont profiter de l'actualité. Ce sont des écoles qui vont aussi considérer qu'il y a un calendrier qui existe par exemple. Qui va toucher la minute de silence pour les victimes de Concordia ou de ce qui s'est fait à la Polytechnique, qui vont choisir d'informer les jeunes quand c'est la journée mondiale sur l'alimentation, la pauvreté ou le VIH, le sida. Donc, arriver à dire aux jeunes qu'il y a les quatre murs de l'école mais à l'extérieur de ces murs, c'est là que ça se passe. D'ouvrir la porte un peu à cette réalité-là aux jeunes. (...) Ce sont des écoles qui vont reconnaître et

respecter leurs jeunes dans leur engagement et dans leur projet. Ce sont des écoles qui ont le goût de former des citoyens, puis ce sont peut-être des écoles où on donne confiance et où on fait confiance aux jeunes aussi. »

Les retombées au niveau des jeunes et le message qu'ils reçoivent sont similairement expliqués par Jacques et Line.

Line : «... le message qui est véhiculé dans une EVB, c'est que l'on peut agir sur le présent pour le futur, nos petites actions font vraiment une différence, on peut changer le monde, c'est en étant solidaire qu'on peut changer le monde, des choses comme ça. Il faut que chacun fasse sa part. (...) Bon, je pense que ça fait des jeunes adultes, des jeunes qui se sentent impliqués, concernés et qui veulent prendre le rôle de citoyen au sérieux. Je dirais que dans une école active, c'est ce que ça développe. En tout cas pour ceux qui y participent de près. »

Jacques : « L'effet c'est de présenter une autre réalité ou de présenter la réalité par un autre bord de la lunette. Ce qui est un élément important est de leur démontrer qu'il y a des adultes signifiants qui croient aussi qu'il y a une possibilité de changer les choses et puis qui les entraînent dans leur foulée. Ça c'est de quoi d'extrêmement important. (...) C'est, oui, de recycler mais à travers le recyclage, de l'intégrer en mathématiques, d'apporter un contenu signifiant aussi aux apprentissages des élèves. C'est ce que ça leur rapporte, c'est une ouverture sur le monde, une ouverture sur eux-mêmes, une place dans la société. (...) Je pense que sur la réussite scolaire, ça peut avoir un impact positif aussi. Le fait d'être impliqué dans un projet, de voir des résultats, parce qu'un des leitmotivs si on peut dire des EVB est d'amener les jeunes à prendre conscience que chaque petit geste compte, que dans ces petits gestes-là on peut réussir à changer des choses. C'est d'amener les jeunes à réaliser que si je dépose ma canette, ça n'a peut-être pas beaucoup de poids mais si toute l'école le fait, on arrive à des résultats. Ça fait partie des retombées qui peuvent être positives. »

Selon les trois participants, voici l'effet général que peut avoir le projet EVB dans les écoles où le projet est bien présent. Qu'en est-il maintenant des effets sur les jeunes qui ont des difficultés scolaires?

4.3.6 Difficultés scolaires et EVB

Les trois participants ciblent sensiblement les mêmes besoins chez les jeunes qui ont des difficultés scolaires en se ralliant à des éléments permettant d'augmenter la motivation scolaire des jeunes, en les plaçant dans des situations de réussite et en proposant des activités qui sont davantage en lien avec leurs intérêts.

Jacques : « C'est les placer dans des situations de réussite aussi à des moments donnés. Ce sont des gens qui souvent ont très peu d'estime d'eux-mêmes, qui ont connu échec après échec et je pense qu'on arrive à sortir de là quand on est capable de surmonter ces difficultés-là mais ça, ça se fait par une série de petits succès. »

Line : « Moi je pense que leur plus grand besoin est de connaître des réussites parce que ces élèves ont de la difficulté en classe, ils ont souvent des échecs, il se butent, c'est pas rapide, ils voient bien un moment donné qu'ils sont différents des autres. Moi je pense que si on leur fait vivre des réussites scolaires et bien ils garderont leur motivation. »

Guylaine : « Moi j'aurais envie de dire qu'on leur propose des activités qui sont intéressantes et qu'on leur propose des activités qui ont un sens pour eux, qui soient rattachées à des éléments qui les intéressent vraiment. (...) de faire en sorte que l'on transmette un intérêt, une certaine passion pour un domaine ou un autre. Si ce ne sont pas les sciences et bien que ce soit autre chose mais réveiller leur curiosité, leur intérêt pour ce qui se passe dans les matières scolaires. »

Line et Jacques expliquent tous deux l'importance de placer ces jeunes dans des situations de réussite et Guylaine souligne la nécessité que le jeune garde un intérêt à l'école et attribue un sens à ses apprentissages. Line affirme aussi ce point en disant : « *Bien sûr, les apprentissages, c'est certain, mais les garder motivés, qu'ils aient un but à fréquenter l'école.* » Jacques note aussi l'importance du sens donné à l'apprentissage pour ces élèves dans ses commentaires quant aux effets que peuvent avoir les écoles EVB sur ces jeunes. D'abord, Jacques cible d'autres éléments importants à considérer quant aux besoins des jeunes qui ont des difficultés scolaires.

« Je pense qu'encore là, c'est du temps, de l'écoute. C'est de la valorisation, c'est l'exemple d'adultes significatifs qui peuvent les aider, leur démontrer qu'il est possible d'agir. C'est un suivi particulier auprès d'eux, c'est de les amener à réaliser qu'ils ont une possibilité d'agir aussi. (...) C'est aussi la patience, parce qu'on est dans un monde qui presse le citron de tout le monde. Tu as tant de temps pour réussir telle chose. Il y a des rythmes qui sont différents, il y a des façons de faire qui sont différentes. Les élèves en difficulté peuvent retirer beaucoup de choses dans la mesure où on est capable de les prendre où ils sont et puis où on est capable de respecter leur rythme. »

À cela, il ajoute l'importance d'amener le jeune à se percevoir autrement en lui permettant d'être acteur. Jacques explique son point en utilisant un modèle d'intervention ayant déjà fait ses preuves avec ces jeunes.

« Les CFER [Centres de Formation en Entreprise et Récupération] avec les élèves en difficulté, est un modèle intéressant où à travers le travail, en sortant dans certains cours des éléments de routines, à travers la valorisation de leur action, de leur travail. Ce sont des personnes qui très souvent se sont faits dire « Tu es bon à rien, tu es bon à rien, tu es bon à rien. » Dès l'instant où tu leur dis « Wow, c'est le fun ce que tu as fait » et où tu les places dans des situations où ils ont à transmettre l'information ou deviennent acteur, on peut changer leur perception et on peut les aider là-dedans. »

Ce qui est affirmé par Jacques, à propos du type d'interactions à considérer lorsque l'on travaille avec ces jeunes, est également attesté par Guylaine. Celle-ci cible toutefois les éléments de changement permettant de répondre plus adéquatement aux besoins des jeunes qui ont des difficultés scolaires à travers les interactions entre l'enseignant et l'élève.

« Si on est un peu utopique, il y aurait beaucoup de choses à changer à toutes sortes de niveaux. Autrement dit, il me semble qu'au niveau des relations que l'on a enseignants - élèves, il y aurait bien des choses à enrichir. Avoir un autre type de relation professeurs - élèves signifie, pour les enseignants, avoir plus de temps, avoir moins d'élèves dans les classes, pouvoir se consacrer à des cas particuliers ou avoir du soutien pour pouvoir [s'y] consacrer (...), parce que l'on parle d'élèves en difficulté. Les projets qui fonctionnent avec des jeunes qui sont en difficulté sont justement les projets où souvent, un enseignant ou une enseignante ou [même] deux enseignants s'engagent vraiment beaucoup. Ils sont passionnés par ce qu'ils font et arrivent à créer une dynamique particulière avec leur classe. Un rapport de confiance, un rapport de respect mutuel (...) Je pense au projet

que l'on a vu l'an dernier, dans une école secondaire en milieu défavorisé à Québec, où l'enseignante de français (...) faisait écrire un texte où les jeunes décrivaient leur chambre pour se rendre compte que plusieurs n'avaient pas de chambre. Donc, on touche directement à quelque chose de très personnel chez les jeunes. On va chercher une meilleure compréhension de ces jeunes et un rapport de confiance mutuelle parce que s'il n'y a pas ce rapport de confiance-là, on ne décrira pas sa chambre effectivement comme elle est, on va cacher certaines choses. (...) Les jeunes qui semblaient aimer cette école, [qui provenaient de] milieux très défavorisés, (...) s'y sentaient reconnus et (...) appuyés. Eux-mêmes le disaient, « Dans l'école on est comme une grande famille. » Ils préféreraient être à l'école qu'aller chez eux pendant le temps des Fêtes. »

Cet exemple démontre que la qualité de la relation entre l'enseignant et ses élèves peut amener une meilleure compréhension de ce que vivent les jeunes, ce qui peut également avoir des effets positifs sur l'expérience qu'ils vont vivre à l'école.

En ce qui a trait à l'effet que peuvent avoir les EVB sur les jeunes qui ont des difficultés scolaires, les trois participants s'entendent pour dire que cela ne peut qu'avoir des effets positifs.

Jacques : « ... si on pouvait reprocher d'une certaine façon à l'école, c'est de dire que tu dois apprendre ça parce que ça va te servir à ça plutôt que de placer les jeunes dans une situation où tu as un projet à réaliser, tu as un problème à résoudre et pour pouvoir résoudre ton problème, réaliser ton projet, à un moment donné je vais avoir besoin du français ou je vais avoir besoin d'informations en univers social (...) À ce moment là, c'est peut-être plus facile d'aller chercher la motivation des jeunes et d'aller chercher des décrocheurs. Il y a toute la question du sens qui est lié aussi à ce que l'on fait. (...) Donc l'idée de sens à donner, c'est bien souvent dans la réalisation de projets, de petites actions comme on en propose aux EVB, que les jeunes peuvent trouver un intérêt, un sens à ce qu'ils font. C'est que, si je suis à l'école ou si je veux réaliser un projet, et bien ces matières-là je vais en avoir besoin car elles vont m'aider à réaliser ce que je veux faire. »

Guylaine : « Il me semble que c'est souvent parce que les EVB leur proposent une autre façon d'apprendre justement. (...) je pense que la façon de travailler des EVB, quand elle est bien menée, va chercher des jeunes qui sont un peu plus ennuyés par des manuels scolaires, par des labos, par une école qui est détachée de problématiques plus réelles qui les intéressent davantage. »

Line : « Si je fais toujours le lien avec les EVB, si les enfants participent à des projets qu'ils trouvent intéressants, dans lesquels ils peuvent s'impliquer, s'engager et connaître des réussites indirectement, ça va avoir un effet sur leur motivation scolaire. »

« Dans ces projets-là [liés aux EVB], les enfants se sentent très grands parce qu'ils ont l'impression de contribuer à l'avenir de la planète et c'est très valorisant. Moi je pense que ça peut valoriser ces élèves-là. »

Jacques et Guylaine soulignent l'apport des écoles EVB au niveau de la différenciation des techniques d'apprentissage par rapport à celles des écoles traditionnelles alors que Line discute de la manière dont l'engagement des jeunes, favorisé par ce type d'école, permet de les valoriser. Les écoles ayant un statut EVB peuvent donner une motivation aux jeunes qui ont des difficultés scolaires ainsi qu'un sens à leurs apprentissages, à condition que ce projet soit « bien mené », tel que le souligne Guylaine.

Les trois participants, de par leurs discours, font ressortir le caractère positif du projet. Toutefois, quelques éléments mentionnés dans leurs discours, notamment au niveau du contexte éducatif et de l'adhésion des enseignants au projet EVB, indiquent que ce projet ne définit pas automatiquement l'ensemble des pratiques pédagogiques des enseignants. Ceci peut faire en sorte que l'expérience vécue par les jeunes qui ont des difficultés scolaires ne soit pas nécessairement améliorée. La section suivante traite d'ailleurs de moyens pouvant permettre l'amélioration du développement de ce projet.

4.4 Possibilités d'expansion et répercussions

Les trois participants adultes voient le potentiel des écoles EVB et partagent leur vision quant aux améliorations à y apporter. D'abord, Line et Jean font référence à la réforme pédagogique actuelle et aux possibilités d'arrimage avec le projet des EVB.

Line : « Je trouve qu'il [le ministère de l'Éducation] nous ouvre une belle porte d'entrée avec les domaines généraux de formation : Environnement et consommation, Vivre ensemble et citoyenneté et Éducation aux médias. Je trouve qu'il y a des belles portes d'entrée pour faire des projets EVB à

caractère humanitaire, écologique et tout ça. (...) De travailler par projet, travailler la collaboration, en partant des intérêts des élèves, de leurs préoccupations, moi je trouvais que c'était un beau programme. Et je trouve que ça rejoignait très très bien les valeurs EVB, (...) comme si le programme s'était inspiré un petit peu des EVB. En tout cas, peu importe qui a inspiré qui, je trouve que c'est très tendance, c'est très mondial. C'est des préoccupations qui sont mondiales. Je trouve qu'on passe facilement à côté de ces préoccupations. »

Jacques : « La réforme a une chose qui peut être intéressante, c'est le développement général de formation. Allons puiser les contenus à partir de ces éléments-là. Mais ce n'est pas nécessairement compris comme il le faut, ça ne se traduit pas nécessairement comme il faut dans le matériel scolaire ou autre chose. Ce qui pousse quelqu'un à agir ou à s'intéresser, c'est quand tu es touché personnellement. Et les EVB peuvent amener les jeunes à être touchés personnellement par les causes et à s'accrocher autour de ça. »

Guylaine : « Surtout que la plupart du temps, ce sont des trousseaux qui vont dans le sens des réformes demandées par le ministère de l'Éducation. Puis, par exemple, au 2^e cycle du secondaire, il va y avoir quatre thématiques prescrites par le ministère. On recommande fortement aux professeurs, par exemple en Sciences et Technologies, de travailler en équipe, de faire de l'interdisciplinarité et de traiter de thématiques comme le réchauffement du climat, la gestion de l'eau, la gestion de l'énergie et une quatrième thématique environnementale. Donc, en secondaire 3 et 4, il devrait y avoir de plus en plus de projets qui touchent l'environnement et les trousseaux et l'expérience du réseau des EVB pourraient être utiles à ce moment-là. »

Toutefois, Line amène un aspect lié à la réalité des enseignants qui n'aide pas nécessairement à l'intégration du projet EVB dans les cours, sans toutefois qu'elle n'adhère à cette réalité.

« Je trouvais ça difficile au secondaire parce que je me disais, il y a plein de choses que le prof pourrait intégrer à son cours de maths, géo. et histoire. Il y a plein de choses qu'il pourrait intégrer mais souvent le prof a une matière à passer, il travaille en fonction des évaluations qu'il va donner. Ils ont de la difficulté à sortir du matériel qu'ils ont déjà, alors je trouve ça dommage. Mais je considère que le projet EVB, les activités qui sont proposées, peuvent facilement s'intégrer. Ce n'est pas un ajout mais un atout. (...) Et au secondaire, je pense que ce serait bien que ce soit intégré dans les

classes. (...) Je pense que tous les acteurs scolaires pourraient y participer. Ça devient une nouvelle façon de penser, ce n'est pas une mode, c'est une nouvelle façon de faire.»

Jacques cible une raison de la difficulté des enseignants à intégrer certains sujets dans leurs cours lorsqu'il discute de la difficulté de l'intégration des valeurs EVB dans le système scolaire.

« Il y a des efforts qui ont été faits, mais on est loin de ce qui vient de se faire par exemple en France, où des éléments d'éducation de développement durable ont été intégrés officiellement dans les programmes d'études depuis un an ou deux. Il y a une volonté de ce côté-là. On a abordé le domaine général de formation « Environnement et consommation » [mais] de quelle façon ça se traduit dans les programmes, on peut se poser la question. Et on peut se poser la question : quelle est la capacité des professeurs, compte tenu de la formation et de la connaissance qu'ils ont, de pouvoir vraiment faire en sorte que ça se passe. »

Guyline ajoute une réflexion sur la manière dont l'arrimage entre le projet EVB et les cours pourrait s'effectuer.

« Si dans les cours disciplinaires des enseignants on commence à intégrer systématiquement des questions, des préoccupations pour les conséquences sociales et éthiques de l'enseignement...je suis en sciences donc je vais faire référence aux sciences. Il y a une sensibilisation aux questions d'éthique et d'inégalités sociales, aux questions de partage de richesses. Ces questions peuvent être transversales dans à peu près toutes les matières si on le décide. Donc ça pourrait être une façon de l'inclure dans les écoles. »

Il peut donc y avoir un lien entre la réforme, le projet EVB et ce qui se vit dans les cours. En fait, l'intégration du projet EVB dans tous les cours semble dépendre de la volonté des enseignants ce qui peut être facilité par la formation qui leur est donnée à l'université. À ce sujet, Jacques explique que :

«Les EVB, ça fait des années que l'on parle de changements climatiques, de lutte à la pollution, de ces éléments-là. On est peut-être précurseur de ce qui se passe dans la société puisque l'on commence à en parler. Les politiciens

commencent à tenir compte de ces éléments, ils commencent à reconnaître l'importance qu'on s'en occupe et qu'on éduque éventuellement les jeunes là-dessus. Le propre d'une éducation, d'une université, serait d'être en avant, pas nécessairement en arrière de ce qui se passe. »

Jacques critique donc les orientations peu stratégiques de l'université vis-à-vis les phénomènes vécus dans la société, ce qui permet de rappeler le rôle que les universités doivent jouer au sein de leur milieu. En ciblant l'importance d'avoir une formation des enseignants qui soit plus axée sur des thématiques réelles telles les questions d'inégalités, Guylaine partage sa vision du système scolaire idéal.

«Étant didacticienne, ce serait un système scolaire où effectivement on cible certains apprentissages intéressants pour les jeunes, où on apprend aux jeunes à aller chercher de l'information par eux-mêmes. On leur donne le goût de se tenir à jour sur certaines thématiques. C'est un système scolaire où on est critique par rapport à ce que l'on apprend, dont les programmes scolaires sont faits et reproduisent certaines inégalités, favorisent certains élèves au détriment d'autres élèves. Un système scolaire où, dans les contenus et dans la façon de travailler, on est ouvert sur le milieu, sur les préoccupations internationales et les questions de justice sociale. (...) Je crois que ça passe peut-être par la formation des enseignants, sûrement que ça passe par la formation des enseignants. Je pense que c'est un rouage central. »

Ces propos permettent de comprendre qu'un enrichissement du contenu de la formation actuelle des futurs enseignants se doit d'être effectué si l'on désire offrir une éducation efficiente aux générations futures.

D'autre part, le projet EVB peut également servir à d'autres fins qu'il est pertinent de souligner. En effet, de par ses enseignements, ce dernier peut permettre un rapprochement au niveau des cultures tout en amenant un esprit critique chez les jeunes. Ces éléments sont notés par Jacques et Guylaine.

Jacques : « Je pense que le mouvement EVB offre aussi cette possibilité que l'on soit blancs, noirs ou rouges, qu'on viennent d'ici ou d'ailleurs, peu importe sa religion, il y a ces valeurs de solidarité, de partage, de démocratie, d'écologie qui sont essentielles, à notre point vue, à la survie de

la planète puis au rapprochement culturel. (...) C'est beaucoup plus facile de penser avoir une réunion pancanadienne, une réunion mondiale autour de ces valeurs et qui, au-delà de la langue et de leur appartenance, sont capables de se parler parce qu'ils partagent des valeurs qui sont communes. C'est des valeurs qui répondent bien, à mon point de vue, aux besoins ou aux attentes de la jeunesse ou d'une certaine jeunesse. Il y a un travail important à faire, aussi, d'éveil des jeunes à d'autres réalités parce que toutes les informations que tu peux recevoir, à travers la télévision, à travers finalement les produits de consommation de masse qu'on a à outrance, font que bien souvent les gens définissent leur vision du monde à travers ce regard-là. Donc l'école doit aller au-delà de cela. C'est ce que permet éventuellement de faire le mouvement EVB. »

Guylaine : « Alors que si on prenait des exemples proches des milieux plus modestes ou si on prenait des exemples plus proches des pays du Sud ou d'enfants d'origines haïtiennes ou latino-américaines, intégrer des éléments de leurs réalités quotidiennes dans les cours, et bien peut-être qu'ils s'y reconnaîtraient un peu plus. C'est des éléments plus ponctuels mais qui ne sont pas là pour l'instant. Pour cela je pense que les écoles EVB peuvent contribuer, commencent à contribuer. (...) Ils font des projets en lien avec des pays du Sud, ou ils invitent les jeunes à se questionner sur notre culture, avec une comparaison sans jugement de valeurs avec d'autres cultures. Ça permet de prendre un recul par rapport à nos habitudes à nous. »

Cette autre vision de la société est décrite par Alex lorsqu'il critique notre société d'aujourd'hui. De surcroît, Jacques démontre que le projet des EVB se voit accorder une place de plus en plus grande.

« C'est un mouvement qui en même temps fait l'envie de bien des places, qui commence à avoir aussi un rayonnement au niveau international. Ce modèle d'école est à peu près unique, il y a peu de réseau de ce type. Je regarde, par exemple, « S'investir dans nos communautés », un des documents que l'on a fait, qui va être traduit en anglais et qui devrait être diffusé à travers la fédération canadienne des enseignants dans l'ensemble du pays. Une ouverture aussi que nous sommes en train de faire avec le milieu anglophone, avec les écoles anglophones du Québec. On est, à l'heure actuelle, en train d'explorer les liens avec les communautés autochtones. Il y a deux formations qui se sont données en communautés inuits l'année passée.»

Ces propos recueillis et analysés permettent de comprendre que le projet EVB peut avoir de multiples répercussions autant au niveau du développement des individus qu'au niveau des relations que ces derniers peuvent entretenir entre eux et avec la société. Ceci montre également que certains obstacles peuvent freiner le développement des EVB mais qu'il existe des moyens pour les surmonter. Afin de mieux comprendre l'expérience de ces jeunes dans une école avec un statut EVB et les éléments qui l'influencent, je vais terminer la présentation des résultats en soulignant les similitudes et les différences au niveau des discours des jeunes et des adultes.

4.5 Comparaison entre les discours des jeunes et des adultes

Les résultats de la comparaison entre les discours des jeunes et des adultes sont présentés au tableau 4.1, à partir duquel des liens sont ressortis selon les deux thèmes à l'étude.

4.5.1 L'école EVB

D'abord, concernant la définition de l'école EVB, il semble que, contrairement aux adultes, les jeunes ne connaissent pas l'ensemble des valeurs sous-jacentes aux projets menés dans leur école. La définition que les jeunes donnent aux EVB se rapporte principalement à la protection de l'environnement et réfère davantage à leur vécu dans l'école. Concernant les adultes, ils mentionnent les valeurs mais ciblent davantage les aspects pratiques quant au statut EVB (ex : rédaction d'un rapport d'activités). Tant les jeunes que les adultes reconnaissent les changements que peuvent apporter les EVB au niveau des comportements et des modes de pensée.

Pour ce qui est des effets des écoles EVB, l'ensemble des commentaires se rejoint. Un des commentaires de Line, concernant les possibilités d'engagement, rejoint ce que vivent certains jeunes. Elle affirme que plus les jeunes sont engagés, plus il y a de chance que leurs valeurs se modifient. Nous avons vu que les deux jeunes du comité EVB, Serge et Alex, sont plus sensibilisés à ce qui se passe dans les autres pays ; ce sont également eux qui ciblent l'ouverture de l'école quant aux possibilités d'implication. Ces derniers pensent

Tableau 4.1

| Jeunes | Adultes |
|--|---|
| Thème 1 : École EVB | |
| <p>Définition d'une école EVB :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Protège l'environnement par plusieurs actions communes; tous réfèrent au domaine environnemental dans la définition; - Essaie de changer le monde; - Sensibilise à la pauvreté, aux inégalités et à la condition des enfants dans d'autres pays; - Tout cela n'est pas vécu dans les écoles traditionnelles; - La démocratie n'apparaît pas clairement comparativement aux autres valeurs. | <ul style="list-style-type: none"> - Statut EVB est une valorisation des gestes déjà posés par l'école; - Basée sur les 4 valeurs EVB (pacifisme, solidarité, écologisme et démocratie); - Implique le côté technique du statut : relevé de réalisations et présence dans projet éducatif; - Rendre le monde meilleur et changer les façons de faire en pensant aux générations futures. |
| <p>Ce que permet leur école :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diverses possibilités et occasions d'implication; - Sensibles à ce qui se passe ailleurs; - Témoignent que plus de jeunes devraient s'intéresser aux sujets abordés par les EVB; - Connaissance du leitmotiv des EVB : pouvoir des petits gestes; - Des questionnements sur nos comportements et ceux de certaines institutions de notre société. | <p>Ce que permettent les écoles actives:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Offrent des occasions de s'engager; - Plus les jeunes s'engagent, plus de chance que leurs valeurs se modifient; - Jeunes deviennent impliqués et concernés; - Message transmis : le leitmotiv, le pouvoir des petits gestes; - Présentent une autre facette de la réalité, ouverture sur le monde, se découvrir |
| Thème 2 : Difficultés scolaires | |
| <p>Sources</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manque d'intérêt et de motivation; - Les apprentissages dans certains cours n'ont pas de sens pour eux; - Critiquent techniques d'enseignement limitant les échanges de qualité entre élèves et enseignants. <p>Motivations</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proviennent des activités effectuées dans l'école, des amis et de certains cours; influence sur motivation présente grâce aux projets futurs; - Témoignage de l'effet positif d'une relation de confiance entre un élève et une enseignante; - Aucune référence au projet EVB comme élément de motivation. <p>Changements désirés</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plus de pratique dans les cours; - Enseignants plus interactifs et dynamiques. | <p>Besoins de ces jeunes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Écoute, temps et présence d'un adulte signifiant; - Avantages lorsqu'il y a une relation de confiance entre l'élève et l'enseignant; - Doit redonner la curiosité d'apprendre; - Connaître des réussites; - Proposer des projets basés sur leurs intérêts. <p>EVB peut permettre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réalisation de projets dans les cours pour donner un sens aux apprentissages; - Offrir une autre façon d'apprendre à travers des problématiques réelles; - Stimuler la motivation par l'action grâce aux projets; - Motivation scolaire et persévérance. |

aussi que plus de gens devraient s'intéresser aux sujets abordés par les EVB. Dans un même ordre d'idées, un des propos de Benoît et d'Alex fait référence au leitmotiv des EVB concernant les petits gestes. Effectivement, ces deux jeunes notent l'importance de la portée que peuvent avoir les petits gestes, en soulignant que ces derniers peuvent faire une différence, ce qui rejoint les commentaires de Line et Jacques au niveau du message transmis par les EVB aux jeunes. Alex, Benoît et Serge démontrent, chacun à leur manière, qu'il est important de remettre en question certains comportements vécus dans notre société afin de la rendre meilleure. Ceci fait écho au témoignage de Line lorsqu'elle affirme que les EVB peuvent faire en sorte que les jeunes, pour ceux qui s'impliquent et qui font partie d'une école active, deviennent impliqués et se sentent concernés. De surcroît, cela peut rejoindre les propos de Jacques qui établit que l'effet de ces écoles est de présenter une autre facette de la réalité en permettant aux jeunes de s'ouvrir au monde. Selon les dires de Jacques et Line, il semble également que l'école étudiée est active puisqu'elle correspond aux caractéristiques nommées par ces derniers au niveau de l'information qui y est véhiculée (ex : utilise l'actualité, ouvre la porte sur la réalité, forme des citoyens concernés).

Toutefois, bien que Jacques affirme que ce projet peut permettre aux jeunes de se découvrir, le discours de ces derniers ne le reflète pas. Il demeure que cela peut avoir un effet sur leurs comportements tel que le démontre Alex lorsqu'il affirme que, sans le projet EVB, il serait probablement plus enclin à se plaindre. De plus, il est évident que leurs comportements au niveau de l'environnement ont subi des modifications suite à leur expérience dans cette école.

4.5.2 Difficultés scolaires

Les propos concernant les difficultés vécues par les jeunes et les besoins de ces derniers selon les adultes se rejoignent. Alors que les trois adultes s'accordent pour dire que les jeunes doivent pouvoir donner un sens à leurs apprentissages pour persévérer, il semble que ce sens n'est pas présent pour les jeunes rencontrés en ce qui a trait à leur cours. Toutefois, ce sens peut référer à un objectif plus large, soit l'obtention du diplôme d'études secondaires. En effet, Benoît souligne qu'il est motivé par son objectif professionnel et

qu'il désire poursuivre des études dans son domaine après son secondaire. Pour un autre, la réussite de son année lui permettrait d'en finir avec le secondaire, chose qu'il essaie de se dire pour persévérer dans les cours, mais qui ne fonctionne pas. Bref, le sens attribué à la fin des études secondaires peut être un élément motivationnel à considérer pour certains jeunes.

D'autre part, chaque adulte a identifié la façon dont le projet EVB permettrait d'aider les jeunes et insiste sur la nécessité qu'il y ait des projets dans les classes pour stimuler la motivation des jeunes par l'action. Selon eux, le projet EVB peut avoir des retombées positives pour les jeunes qui ont des difficultés scolaires. Toutefois, les jeunes ne font aucunement référence au projet EVB comme étant un élément de motivation. Ceci peut-être dû au fait que le projet, en s'inscrivant davantage au niveau parascolaire qu'au niveau des curriculum, ne permet pas d'avoir les retombées décrites dans le discours des adultes. En fait, les propos des adultes semblent concerner les effets que pourraient avoir les écoles EVB si elles caractérisaient la nature des cours à l'école (ex : être plus axé sur la pédagogie par projet), ce qui n'est pas le cas pour l'école à l'étude. Ce point est d'ailleurs une limite que Line et Guylaine ont abordé, c'est-à-dire la stagnation de ce projet dans le secteur du parascolaire et la difficulté liée à son intégration dans tous les cours. Jacques souligne aussi qu'il serait avantageux que les trousseaux pédagogiques soient reconnues par le ministère de l'Éducation afin que ces dernières s'inscrivent dans les curriculums scolaires et facilitent ainsi le développement de ce projet.

En considérant les propos des jeunes sur les changements qu'ils apporteraient à l'école, il semble que ces éléments rejoignent ceux des adultes. Les jeunes désirent davantage de pratique et d'échanges incorporés dans les cours. Les adultes, quant à eux, ciblent l'importance de leur redonner une curiosité d'apprendre et de les motiver à partir de projets menés en classe. Ces projets devraient se baser sur les intérêts des élèves et traiter de problèmes liés à la réalité. Les deux discours sont donc semblables puisqu'ils font tous deux référence à la nécessité d'avoir davantage de pratique dans les cours. En tenant compte de ces éléments, il semble que le projet EVB pourrait, s'il était mieux défini dans l'école, aider à améliorer les conditions d'apprentissage des jeunes qui ont des difficultés scolaires.

La présence d'un adulte significatif à l'école et les avantages d'une relation de confiance entre l'enseignant et ses élèves sont mis de l'avant dans les discours de tous les participants. Alors que les adultes discutent davantage de la qualité de la relation au niveau émotif, les jeunes basent leur critique sur la fréquence et la qualité des interactions entre les élèves et l'enseignant. À ce sujet, Guylaine déclare que certains changements favoriseraient l'établissement de la relation de confiance entre les élèves et les enseignants, notamment au niveau de la disponibilité de l'enseignant et d'un ratio moindre d'élèves par classe. Bien qu'Alex explique que c'est grâce à la relation de confiance qu'il possède avec une enseignante qu'il lui est possible de s'ouvrir, il semble que cela n'est pas coutume pour ces élèves. Cet élément est donc important à considérer en ce qui a trait aux aspects pouvant favoriser l'expérience des jeunes qui ont des difficultés scolaires.

Conclusion

Bien que l'échantillon soit petit, l'observation de certains effets chez ces jeunes, entre autres au niveau du développement de valeurs dites existentielles, permet de voir que certains messages partagés sous le chapeau du projet EVB touchent les jeunes à différents niveaux. Il est donc nécessaire d'approfondir l'analyse de ce projet afin qu'il devienne plus visible au sein des écoles. Ceci peut être favorable non seulement au niveau des valeurs de l'ensemble des élèves mais également au niveau du potentiel de réussite des jeunes qui ont des difficultés scolaires. Pour conclure, je vais faire les liens entre les résultats de l'analyse et la recension des écrits.

CHAPITRE 5. Discussion des résultats

Dans cette partie, j'analyse, à la lumière de la littérature, les résultats obtenus concernant l'école EVB, les difficultés scolaires et les retombées des écoles EVB pour les jeunes en difficultés scolaires, en terminant avec les résultats en lien avec ma question de recherche.

5.1 L'école EVB et l'école alternative

Les discours des jeunes et des adultes concernant l'école EVB permettent de mieux catégoriser ce type d'école dans le cadre des écoles alternatives. En fait, les jeunes définissent leur école EVB par la sensibilisation qu'elle leur apporte au niveau de la protection de l'environnement que des moyens d'y parvenir, de la pauvreté, des inégalités dans le monde et de la condition des enfants dans les autres pays. Certains spécifient que cette sensibilisation n'est pas effectuée dans les écoles traditionnelles et que leur école essaie de changer le monde. Ceci rejoint les propos des adultes quant à la définition des écoles EVB. Ces propos, même s'ils réfèrent davantage aux côtés techniques de l'obtention du statut, soulignent l'importance de la présence des valeurs sous-jacentes au projet des EVB, soit le pacifisme, la solidarité, l'écologisme et la démocratie. Concernant la tentative de ces écoles de rendre le monde meilleur, le discours des adultes démontre que le projet EVB offre des pratiques différentes de celles effectuées dans les autres écoles.

Les effets que l'école étudiée a sur les jeunes permettent de mieux comprendre dans quelle mesure ces éléments définitionnels des EVB s'inscrivent dans l'expérience des jeunes. Ces derniers témoignent qu'il y a diverses façons par lesquelles ils peuvent s'impliquer à l'école, qu'ils sont sensibilisés au monde extérieur et qu'ils aimeraient que plus de gens le soient, qu'ils se questionnent sur la façon dont notre société répond aux diverses problématiques actuelles (ex : l'environnement, la pauvreté) et enfin, qu'ils prennent conscience du pouvoir que peuvent avoir les gestes individuels lorsqu'ils sont effectués en collégialité. Ces propos sont appuyés par le discours des adultes concernant ce que les écoles EVB actives apportent aux jeunes. Selon eux, ces écoles offrent davantage de possibilités d'engagement que les autres écoles, elles peuvent entraîner une modification des valeurs, elles forment des jeunes plus impliqués et convaincus quant au pouvoir des

petits gestes et elles permettent aux jeunes de connaître une autre facette de la réalité par un enseignement plus ouvert sur le monde.

L'ensemble de ces éléments de réponse s'accorde avec la vision de certains auteurs concernant les écoles alternatives. Effectivement, le philosophe Jean-Jacques Rousseau affirmait que les écoles alternatives avaient pour but l'apparition d'une culture s'inspirant de l'humanisme en permettant à la société d'être plus avancée au niveau de la démocratie. De plus, ces écoles visent à former « *un nouveau type d'être humain respectueux du développement de sa propre nature et de celle des autres.* » (Pallascio & al., 1996, p.51). Selon Pallascio et Beaudry (2000), les écoles alternatives sont caractérisées par une centration sur les jeunes, un processus social de participation qui ne vise pas la préparation d'une profession future mais le développement « *de la capacité à vivre une intégration coopérative avec les autres* », qui permet une réflexion critique et ce, « *dans un cadre de vie démocratique.* » (p.149). Ces deux auteurs font référence au développement d'un autre type d'individu, plus conscient de la nécessité de vivre en harmonie avec lui-même et avec les autres, ce qui rejoint ce qui est prôné et effectué par les écoles EVB. Toutefois, l'importance du développement de la démocratie dans les définitions précédentes des auteurs est soulignée dans le discours des adultes mais ne figure pas explicitement dans le discours des jeunes. Bien qu'ils affirment eux-mêmes qu'ils peuvent s'impliquer comme ils l'entendent, selon leurs intérêts, il semble que cette notion soit moins développée dans leur discours que les autres valeurs prônées par le projet des EVB. La recherche effectuée ne permet pas de déterminer si cette notion est intégrée aux enseignements ni de quelle façon. De plus, en considérant le nouveau domaine de formation traitant de l'éducation à la citoyenneté, il serait pertinent que de futures études se penchent sur la manière dont la démocratie figure dans les écoles EVB et examinent les apprentissages des jeunes sur cette notion.

Le projet des EVB s'inscrit aussi dans la vision du philosophe Dewey, cité dans Semel & Sadovnik (1995), qui perçoit l'éducation comme un projet de progrès et d'amélioration sociale. Il affirme également que l'établissement scolaire doit privilégier une éducation favorisant un processus social à travers le partage d'une expérience entre l'élève et l'adulte. La mise en pratique de la vision éducative de Dewey concernant l'expérience entre l'élève

et l'adulte, semble toutefois être un sujet nécessitant davantage d'investigation, en lien avec les écoles EVB, comme on a pu le constater dans la section précédente sur les difficultés scolaires vécues par les jeunes.

Dans un même ordre d'idées, l'analyse des résultats permet de classer les écoles EVB dans la typologie des écoles alternatives de Raywid (1995). Il semble que les écoles EVB correspondent au type 1 de cette typologie puisqu'elles visent à fonder une école engageant autant les enseignants que les élèves, qui leur offre de relever des défis et qui se préoccupe de leur satisfaction. Les écoles EVB ne correspondent donc pas aux deux autres types d'écoles alternatives qui s'adressent respectivement aux jeunes expulsés du programme régulier et à ceux qui ont besoin d'une aide plus spécifique dans les sphères sociale, scolaire ou émotionnelle.

De surcroît, les thèmes abordés par le projet EVB (ex : changement climatique, consommation responsable d'énergie) se voient prendre de plus en plus d'importance dans la société. Le développement du projet EVB, que ce soit à travers la formation des enseignants ou la reconnaissance ministérielle, semble être un atout pour notre société. Ceci rejoint aussi les propos de Guy Rocher, cité dans Pallascio & al. (1996), qui affirme que les écoles alternatives sont plus que jamais nécessaires afin de manifester des valeurs mises de côté présentement. Effectivement, la solidarité sociale, l'humanisme et la démocratie sont essentiels, selon lui, pour que l'individualisme et l'économisme soient balancés.

5.2 Difficultés scolaires

Les discours des jeunes et des adultes mettent en lumière plusieurs éléments se rapportant aux besoins des jeunes en difficultés scolaires. La plupart des jeunes parlent de leurs difficultés scolaires en ciblant leur manque d'intérêt pour certains cours et en précisant que l'absence d'intérêt qu'ils peuvent ressentir se traduit par une diminution de motivation. À ce sujet, Dev (1998) démontre le lien qui existe entre la motivation et la réussite scolaire. Selon lui, les élèves qui ont des difficultés scolaires attribuent souvent leur réussite à des causes externes. Il établit, par conséquent, la nécessité que ces jeunes soient en mesure de faire un lien entre leur effort personnel et leur réussite afin d'augmenter leur motivation intrinsèque. Par exemple, nous avons vu que Benoît affirme qu'il est inutile d'investir

beaucoup de temps dans les devoirs, même pour essayer de comprendre la matière, puisque cela revient à l'enseignant d'adapter son enseignement selon les incompréhensions des élèves. De plus, il est intéressant de rappeler que la plupart des jeunes interrogés affirment ne faire aucun devoir à la maison puisqu'ils sont déjà saturés du travail scolaire effectué à l'école. Dans ce contexte où les jeunes jugent que venir à l'école est un effort suffisant, il apparaît nécessaire d'observer les autres éléments pouvant éveiller leur motivation. Ceci est aussi en accord avec la suggestion de Dev (1998) concernant la nécessité d'examiner les stratégies permettant l'encouragement et/ou le développement de la motivation intrinsèque.

Dans un même ordre d'idées, bien que quelques cours soient nommés comme des éléments de motivation, ce sont davantage les activités parascolaires qui motivent ces jeunes à venir à l'école que les activités scolaires. Selon Finn (1993, cité dans Sinclair et al., 2003), la participation aux activités scolaires va de pair avec la performance de l'élève et aide au développement du sentiment d'appartenance à l'école. En regard des résultats, il est possible de faire un parallèle avec le manque de participation aux activités scolaires de la plupart des élèves rencontrés, concernant leurs devoirs par exemple, et leur niveau plus bas de performance scolaire comparativement à la norme.

Toutefois, pour ce qui est du sentiment d'appartenance, il est intéressant de spécifier que, outre la participation aux activités scolaires, d'autres éléments peuvent le favoriser. Effectivement, les éléments soulevés par les participants concernant leur motivation à venir à l'école, ainsi que ceux émis lors de la description de leur école à un nouvel élève, font référence à la possibilité de réaliser diverses activités et actions dans leur école. Tous s'entendent pour dire qu'il y a beaucoup d'opportunités offertes par l'école quant à la réalisation d'activités extrascolaires et tous aimeraient retrouver ces mêmes possibilités s'ils devaient changer d'école. Ceci peut être mis en lien avec le modèle « *Check & Connect* », expliqué par Sinclair et al. (2003), qui traite de l'engagement de l'élève à l'école. En effet, ce modèle témoigne de l'importance de l'implication des élèves dans les activités pour le développement de leur sentiment d'appartenance à l'école. Contrairement à Finn (1993, cité dans Sinclair & al., 2003), ce modèle ne fait pas uniquement référence aux activités scolaires lorsqu'il est question d'affiliation à l'école et rend compte d'une réalité qui correspond davantage à celle des jeunes interrogés dans cette étude. De plus,

selon Mahoney et Cairns (1997), la participation aux activités parascolaires peut jouer un rôle dans le taux de décrochage. En effet, ils démontrent qu'il y a un taux plus faible de décrochage chez les jeunes en difficultés scolaires qui ont participé à des activités parascolaires comparativement à ceux qui n'y ont pas participé. Ils expliquent que cela peut être dû au fait que cette implication permet la création d'une relation positive et volontaire avec l'école. En se reconnaissant dans les activités auxquelles il collabore, l'élève voit que l'école peut promouvoir et maintenir ses caractéristiques positives, ce qui renforce le lien qu'il entretient avec cette dernière.

D'autre part, la majorité des jeunes rencontrés expliquent que certains cours n'ont pas de sens pour eux, qu'ils ne leur donnent rien. De leur côté, les adultes s'accordent pour dire que, pour être motivés dans les cours, ces jeunes doivent connaître des réussites à l'école et trouver un sens à leur apprentissage. À ce sujet, Christenson et Thurlow (2004) soulignent l'importance qu'il y ait des opportunités de succès offertes aux jeunes par le travail scolaire mais contrairement à ces auteurs, les adultes de l'étude ne limitent pas les occasions de réussite au cadre scolaire. Leur discours rejoint donc davantage les propos déjà présentés de Mahoney et Cairns (1997) concernant les bienfaits généraux des activités parascolaires. Par ailleurs, un des jeunes voit un sens à l'obtention de son diplôme puisqu'il sait ce qu'il veut faire comme profession et persévère à l'école pour atteindre son but. Ceci peut être mis en lien avec un des résultats obtenus par Knesting et Waldron (2006). Ces derniers ont démontré que trois thèmes permettent de rendre compte de l'efficacité de la persévérance. Un des thèmes réfère à la croyance des élèves quant à la possibilité d'avoir des bénéfices ultérieurs après l'obtention du diplôme d'études secondaires. Cependant, afin que la persévérance des jeunes soit efficace, ces auteurs affirment qu'ils doivent accepter de se soumettre aux exigences de l'école et vivre des relations significatives avec les enseignants. Cela est contraire à ce qui est vécu par la majorité des jeunes interrogés puisqu'ils critiquent leurs relations avec les enseignants et ne semblent pas se conformer aux exigences scolaires (ex : ne font pas leurs devoirs). Cette non-conformité aux exigences peut souligner le fait que les jeunes ne sont pas d'accord avec le bien-fondé de leurs apprentissages. Ceci peut être lié aux propos de Christenson et Thurlow (2004) qui affirment que la force de concordance entre les caractéristiques des élèves et celles de l'environnement scolaire résulte en la force d'engagement de l'élève. Le fait que plusieurs

des jeunes rencontrés vivent des difficultés scolaires peut témoigner d'un manque de concordance entre leurs caractéristiques personnelles et leur environnement scolaire. Dans le cas présent, où l'environnement de l'école semble être apprécié par l'ensemble des élèves, il semble que c'est davantage le climat de la classe qui explique leur faible degré d'engagement dans leurs cours. D'un autre côté, bien qu'il ne soit pas possible d'affirmer que les participants de cette étude vont persévérer jusqu'à l'obtention de leur diplôme, aucun n'a fait référence à l'« option » du décrochage scolaire. Il demeure donc possible que les thèmes suggérés par Knesting et Waldron (2006) ne soient pas tous nécessaires pour la persévérance scolaire de l'ensemble des élèves en difficultés scolaires.

De plus, il importe de souligner que Martin essaie de se motiver en se rappelant que s'il réussit son année, il quittera le secondaire. Son objectif professionnel est bien déterminé mais ce but ne lui permet pas de se motiver comme Benoît. En se rappelant que Martin semble vivre de plus grandes difficultés que Benoît, il serait intéressant, dans de futures recherches, d'examiner quels facteurs motivationnels (ex: motivation intrinsèque, investissement pour atteindre un but professionnel) ont davantage d'effet selon les difficultés vécues par les jeunes. Il serait également pertinent de se pencher sur les méthodes d'enseignement permettant aux jeunes de trouver un sens à leurs apprentissages. En effet, il s'avère nécessaire d'examiner cet élément puisqu'il se retrouve dans le discours des participants et semble jouer un rôle essentiel dans leur persévérance et leur motivation scolaire.

Les entrevues réalisées auprès des jeunes et des adultes démontrent également que la relation qu'entretient l'enseignant avec ses élèves peut être bénéfique pour les jeunes qui ont des difficultés scolaires selon, notamment, la qualité de l'écoute, des interactions et de la confiance. C'est ce que soutiennent Christenson et Thurlow (2004), ainsi que Knesting et Waldron (2006), qui notent l'importance de la qualité de la relation entre les enseignants et les élèves pour la prévention du décrochage. Christenson et Thurlow (2004) considèrent que l'école doit se doter de certains moyens si elle désire prévenir le décrochage, entre autres en portant une certaine attention aux relations qui existent entre les élèves et les enseignants et en offrant une éducation spécialisée. Toutefois, tel que le démontre l'histoire de Martin concernant la formation individualisée, certaines formes d'éducation spécialisée

ne sont pas toujours aidantes pour les élèves en difficultés scolaires. Ceci permet de comprendre qu'il faut user de différentes techniques auprès de ces jeunes qui vivent différemment leurs difficultés. Pour ce qui est de Knesting et Waldron (2006), ceux-ci témoignent de l'effet bénéfique des relations significatives sur la persévérance des élèves qui ont des difficultés scolaires. Ces auteurs affirment que les jeunes qui ont des difficultés font le plus souvent référence au soutien des enseignants lorsqu'ils discutent de relations significatives. Ils déclarent également les aspects qu'ils trouvent positifs de la part de ces derniers : le soutien inconditionnel, l'absence de jugement et la valorisation dans la classe. Alors qu'Alex démontre qu'il a ce genre d'appui auprès d'une de ses enseignantes, il demeure que ceci semble être une exception pour les élèves interrogés et que ce genre de relation semble difficile à établir entre l'élève et l'enseignant. Les résultats des entrevues faites auprès des jeunes et des adultes indiquent qu'il est nécessaire que cette relation soit améliorée. Les propos de Guylaine concernant l'enseignante de français, qui a réussi à créer une relation privilégiée avec sa classe par des exercices portant sur la vie personnelle des jeunes, témoigne de la possibilité de le faire. D'ailleurs, ceci rejoint un autre élément soulevé par Knesting et Waldron (2006) affirmant que les enseignants doivent, s'ils veulent aider les jeunes à obtenir leur diplôme, utiliser la communication et l'écoute active afin de mieux comprendre les causes des difficultés vécues par l'élève. Cet aspect rappelle également, tel que le démontre l'expérience de Martin, l'importance de prendre en compte le contexte individuel des jeunes en difficultés scolaires afin de mieux les comprendre et mieux intervenir. Ces mêmes auteurs ajoutent qu'il est nécessaire de considérer les relations entre les élèves et les enseignants autant que les programmes de prévention. De surcroît, Prevatt et Kelly (2003) ciblent l'importance de la formation de l'enseignant pour la « gestion » du comportement de l'enfant ainsi que des relations de mentorat et de soutien pour la prévention du décrochage. Enfin, l'importance des relations caractérise aussi le modèle « *Check & Connect* », expliqué par Sinclair et al. (2003), qui cible l'établissement de relations humaines comme une priorité. Ce modèle tente de favoriser la présence d'échanges ouverts, caractérisés par une confiance mutuelle, entre la famille, les élèves et les employés de l'école et ce, afin de faciliter l'engagement de l'élève à l'école. Ces éléments permettent de saisir le pouvoir que peut avoir la relation entre l'élève et l'enseignant et surtout la nécessité de développer des moyens favorisant cette dernière.

5.3 EVB et difficultés scolaires

Tel que démontré dans la première section, les écoles EVB n'ont pas comme but premier de répondre aux besoins des élèves en difficultés scolaires. Néanmoins, le discours des adultes permet de mieux comprendre la manière dont le projet éducatif proposé par les EVB, et qui porte sur la mise en place de différents projets axés sur des problématiques présentes dans la réalité, peut augmenter la motivation de ces jeunes et leur persévérance à l'école. Le discours des jeunes nous apprend que ce type d'enseignement ne caractérise pas l'ensemble de leurs cours. Le fait d'avoir plus de pratique et d'interactions en classe les aiderait quant à leur motivation. Selon Gagné (1996), certaines caractéristiques des écoles alternatives dites efficaces auprès des élèves qui ont des difficultés scolaires, doivent être prises en considération. Ces caractéristiques font référence à la présence d'un curriculum contenant des défis à relever, qui est axé sur des apprentissages basés sur l'expérience et la pratique, qui répond aux intérêts et besoins des élèves et enfin, qui a des objectifs de développement social et émotionnel en plus des buts scolaires. Ces caractéristiques correspondent donc à la fois aux propos des jeunes quant aux changements qu'ils aimeraient apporter à l'école et au discours des adultes en ce qui a trait aux besoins des jeunes en difficultés scolaires.

En donnant l'opportunité aux jeunes d'apprendre en faisant des projets qui les intéressent, on peut prévoir une augmentation des interactions entre les élèves et les enseignants tout en répondant aux besoins des jeunes d'avoir plus d'aspects pratiques dans leurs cours. Aussi, le fait de se baser sur leurs intérêts augmentera leur motivation à effectuer le projet. D'ailleurs, Mistler-Jackson et Songer (2000) notent que les élèves qui ont un niveau faible ou modéré de motivation ont passé plus de temps à travailler en classe suite à l'implantation d'Internet dans leur école. Ils expliquent que cela est dû à des conditions d'apprentissage qui reflètent ce que les jeunes considèrent et respectent, ce qui encourage leur participation dans les cours.

Selon Gagné (1996), la taille réduite de l'école peut permettre d'aider ces jeunes puisqu'elle facilite la présence de relations privilégiées entre les enseignants et les élèves. Castleberry et Enger (1998) vont dans le même sens en expliquant que le manque de temps que l'enseignant alloue à l'élève et la taille de la classe sont des facteurs reliés au manque

de réussite des élèves en difficultés scolaires. Ces éléments sont également amenés par des jeunes ayant participé à un projet sur leur vision de l'école. Produit en 2006 par Milton et Lundy, ce projet a été réalisé avec vingt sept élèves de 12^e année, tous étudiant en théâtre et provenant de trois villes du Canada : Vancouver, Toronto et Dartmouth. En assurant une sélection représentative de la population canadienne, au niveau notamment de la provenance ethnique et de la performance scolaire (autant de jeunes qui performant très bien que d'autres qui performant moins bien à l'école), les auteures ont développé le projet « *Imagine a school* », une pièce de théâtre basée principalement sur les expériences scolaires de ces jeunes. Ces derniers ont témoigné de plusieurs aspects définissant la vie des étudiants et devant être pris en compte par les acteurs scolaires, notamment le fait d'avoir une école où les enseignants prennent le temps d'expliquer les leçons et arrivent à s'habituer aux différents styles d'apprentissage et ce, pour donner aux élèves ce dont ils ont réellement besoin. Un élève souligne dans la pièce que « *The support from a teacher is the most important source of influence for a lost student trying to succeed.* » Bref, la pièce de théâtre a permis aux élèves d'exprimer leur vécu dans le système scolaire canadien et de suggérer leurs recommandations pour l'améliorer. Cette pièce, présentée lors de l'ouverture du symposium « *Getting it Right for Adolescents Learners* » en mai 2006, a orienté une session d'échange dans laquelle les participants du symposium ont exposé des aspects scolaires devant être développés. Ces derniers ont entre autres ciblé la nécessité que tous les enseignants construisent des relations de qualité avec leurs élèves. Il serait donc intéressant d'examiner les éléments nécessaires à la mise en place d'une relation de qualité entre les élèves et les enseignants, en fonction notamment de la taille de l'école. Ces mêmes participants ont souligné le fait que certains programmes liés à l'éducation alternative ont des effets positifs sur l'ensemble des jeunes et qu'ils devraient être développés dans l'ensemble du système éducationnel.

Enfin, Gagné (1996) souligne l'importance d'un autre facteur lié aux jeunes en difficultés scolaires et observé dans le cadre d'une expérience vécue dans une école de Toronto. Ce facteur réfère au fait qu'un des enseignants s'était donné comme but de montrer à ses élèves l'existence de tout un monde, soit celui qui prend place en dehors des murs de l'école et du vécu de chacun. Cette école est un exemple de l'arrimage entre le type 1 et le type 3 de la typologie de Raywid (1995), puisqu'elle vise à la fois à répondre

aux besoins spécifiques des jeunes ayant des difficultés scolaires et à amener des changements dans la société. Ceci démontre qu'une école peut réussir à enseigner ces éléments si elle se donne la mission de le faire.

Conclusion

Notre question de recherche était : Comment les élèves ayant, ou ayant eu, des difficultés d'apprentissage vivent-ils leur expérience éducative au sein d'une école verte Brundtland ?

Il apparaît que le projet EVB sensibilise les jeunes à différentes thématiques qui les touchent différemment. Certains soulignent l'importance des sujets abordés par les EVB et aimeraient, s'ils devaient changer d'école, retrouver ce projet. Le projet n'est toutefois pas nommé comme un élément de motivation. D'autre part, la majorité des jeunes rencontrés jugent que leur expérience est négativement influencée par certains cours dans lesquels ils ne trouvent aucun sens à leur apprentissage. Selon les propos des adultes, leur expérience pourrait être améliorée par l'intégration plus complète du projet EVB au cursus scolaire. D'ailleurs, leurs propos rejoignent les besoins exprimés par les jeunes concernant ce qui les motiveraient, soit d'avoir plus d'interactions et de pratique dans les cours, tout en rejoignant également les caractéristiques des écoles dites efficaces pour les jeunes en difficultés scolaires (Gagné, 1998). Les résultats permettent de mieux comprendre comment le projet sensibilise actuellement les jeunes et indique jusqu'où il devrait aller pour améliorer l'expérience des jeunes en difficultés scolaires. En constatant le potentiel du projet EVB pour les jeunes en difficultés scolaires, son actuelle alliance avec approximativement un tiers des écoles québécoises ainsi que l'augmentation de sa visibilité à l'échelle internationale, il serait pertinent d'analyser, dans de futures recherches, les facteurs qui limitent son plein développement.

CONCLUSION

Dans cette dernière partie, j'effectue un bref retour sur les principaux résultats obtenus en lien avec la question de recherche portant sur la façon dont les jeunes en difficultés scolaires vivent leur expérience dans une école EVB. Je présente également les limites de cette recherche ainsi qu'une réflexion personnelle quant aux objectifs de notre système d'éducation.

La présente étude permet de comprendre que les jeunes interrogés sont emballés par les activités parascolaires de leur école EVB mais que leur expérience scolaire est négativement affectée par certains de leurs cours. La majorité d'entre eux situent leurs difficultés au niveau du manque d'intérêt pour certaines matières, notamment dû à l'absence de sens qu'ils attribuent à leurs apprentissages, ce qui diminue également leur motivation. Alors que le projet EVB est positivement perçu par les adultes quant à ses effets pour les jeunes en difficultés scolaires, les commentaires des jeunes démontrent que ce projet n'a pas d'effet sur les difficultés qu'ils vivent au niveau des cours. Les jeunes ciblent aussi l'attitude et les méthodes d'enseignement des enseignants comme des éléments à améliorer et ce, en notant l'importance des interactions, de l'apport de plus de pratique et de plaisir dans la présentation de la matière. Ils affirment que ces éléments leur permettraient d'être davantage motivés à suivre leurs cours. La relation entre l'enseignant et l'élève fait depuis longtemps partie de la littérature traitant de la réussite scolaire des jeunes qui ont des difficultés. Les témoignages des jeunes permettent de comprendre que la relation interpersonnelle entre ces acteurs scolaires n'est pas aisée à construire mais que cela vaut la peine de s'y attarder, ce qui serait d'ailleurs intéressant à prendre en considération pour la formation des enseignants.

D'autre part, il apparaît que le projet EVB sensibilise les jeunes à certaines problématiques liées à l'environnement, aux inégalités, à la pauvreté et à la condition des enfants dans d'autres pays sans toutefois les sensibiliser tous de la même façon. Il est à noter que les jeunes du comité EVB démontrent davantage de sensibilisation aux sujets touchant la pauvreté ainsi qu'aux différences de condition de vie entre les pays du Nord et du Sud. Cela peut être dû au fait que ce projet, inscrit surtout au parascolaire, influence d'une manière

plus profonde les jeunes qui s'impliquent dans le comité. Le caractère parascolaire du projet EVB est souligné par les adultes comme un facteur entravant son développement au sein des écoles. Afin que ce projet puisse avoir de véritables effets sur les jeunes qui ont des difficultés scolaires, ainsi que pour sensibiliser tous les jeunes à l'ensemble des valeurs prônées par le projet EVB, ce dernier devrait s'inscrire dans les pratiques des enseignants. D'ailleurs, il importe de souligner que ce projet semble bien s'incorporer aux objectifs des programmes scolaires et que même si certains facteurs contextuels n'aident pas à l'intégration totale de ce projet dans les écoles, il existe des moyens d'y remédier.

Au niveau méthodologique, la nature qualitative de cette recherche ainsi que le faible nombre de participants ne permettent pas de faire de généralisations à l'ensemble des jeunes qui ont des difficultés scolaires ou à la totalité des écoles EVB. Les éléments qui ressortent des entrevues avec ces jeunes, bien qu'importants à considérer, ne sont possiblement pas les seuls influençant leur expérience. Effectivement, cette recherche est davantage axée sur les origines scolaires des difficultés vécues par les jeunes interrogés alors que ces derniers peuvent également être influencés par d'autres difficultés au niveau familial, social ou personnel.

De surcroît, en considérant que cette recherche est exploratoire, qu'elle se base sur une seule école et qu'il existe une panoplie d'autres établissements scolaires EVB qui détiennent leur propre intégration de ce projet, il est essentiel que d'autres études soient effectuées sur le sujet. En effet, les résultats obtenus dans cette école ne sont probablement pas les mêmes dans chacune des écoles adhérant à ce projet. Caractérisant des centaines d'écoles québécoises, ce projet génère des apprentissages et des milieux éducatifs qui doivent être évalués en examinant les implications pour les élèves, les écoles, les familles et les communautés. Des études quantitatives, longitudinales, comparatives ainsi que d'autres recherches qualitatives se doivent donc d'être réalisées afin d'obtenir un portrait plus représentatif de la réalité liée à ce type d'école.

Néanmoins, il demeure que les éléments recueillis et corroborés par les participants, permettent de mieux comprendre la réalité vécue par ces jeunes. Par conséquent, le constat relié aux sentiments que peuvent vivre certains jeunes lorsqu'ils sont à l'école m'a amenée

à souhaiter que le système scolaire tienne davantage compte de la réalité vécue par ces derniers. Ces éléments de réponse m'amènent à conclure que l'école traditionnelle ne semble pas en mesure de répondre adéquatement aux besoins de ces jeunes et surtout, qu'elle ne permet malheureusement pas aux jeunes de s'épanouir en fonction de ce qui les anime réellement. D'un autre côté, la sensibilisation à la protection de l'environnement de l'ensemble des jeunes interrogés démontre à quel point une école peut permettre aux jeunes d'être actifs quant à la résolution de problèmes sociaux actuels. De fait, il serait pertinent de mieux évaluer les effets sur les jeunes de leur passage de spectateur à acteur de la société. Le projet EVB actualise une façon de concevoir l'éducation et devrait réellement être pris en considération par les divers acteurs scolaires ainsi que par les chercheurs et penseurs en éducation. Conséquemment, il serait nécessaire que de futures recherches retiennent le projet des EVB comme objet d'étude afin de mieux comprendre l'apport que peut constituer ce dernier au système éducationnel, et à ces acteurs, mais également à l'ensemble de notre société.

Réflexion personnelle

Je tiens à souligner quelques points qui dépassent la question de recherche mais qui exposent, suite à mon expérience dans le système scolaire et à la compréhension des résultats de cette recherche, ma vision de l'éducation et de ce que devraient être ses futurs objectifs.

Nous vivons présentement une période unique dans l'histoire de l'humanité puisque nous rencontrons les limites de la biosphère et, si nous continuons sur la voie de la consommation, celles de notre existence. De plus, comme le soulignait M. Jacques Chirac, président de la République française jusqu'au 17 mai 2007, lors de l'assemblée plénière du Sommet Mondial du Développement Durable en 2002 : « *Notre maison brûle et nous regardons ailleurs.* » Dans son discours, ce dernier cible le mal-être de notre humanité en déplorant la souffrance dans le monde et la façon dont nos conduites nous mènent directement à notre disparition : « *L'humanité souffre. Elle souffre de mal-développement, au nord comme au sud, et nous sommes indifférents. La terre et l'humanité sont en péril et*

nous en sommes tous responsables. » En plus de la crise environnementale, M. Jacques Chirac dénonce le désintérêt porté aux inégalités qui existent entre les pays du Nord et du Sud. La pauvreté existe depuis tellement de siècles qu'elle semble décourager la masse à agir pour la contrer. Il importe de se rappeler les causes de la pauvreté et d'être conscient des rapports de force qui caractérisent de plus en plus la situation mondiale. Il y a une réalité cruelle qui est vécue par des populations dans le monde et je crois fermement que les sociétés dites privilégiées, comme la nôtre, doivent se doter de moyens pour désormais agir avec cette conscience.

À ceci, j'aimerais rappeler les derniers commentaires d'Alex concernant l'importance d'éduquer les individus avec l'optique de prendre conscience des autres et de ne pas seulement penser à soi : « *Être sensible à tout ce qui se passe aux alentours, ça devrait être quelque chose que non seulement on devrait enseigner dans les écoles mais que les parents devraient enseigner à leur propre enfant.* » Il ajoute également « *On devrait plus regarder autour de nous au lieu de nous regarder le nombril. (...) À la place de toujours parler de guerre aux nouvelles, ils pourraient peut-être parler des enfants qui sont exploités et du réchauffement de la planète.* » Effectivement, les médias ont une forte influence sur les gens et ce n'est malheureusement pas dans le but de nous informer sur notre réalité. Si l'ensemble des gens était bel et bien sensibilisé aux autres et s'il y avait une compréhension de la responsabilité que nous avons dans ces problématiques, notamment par notre inaction ou notre consommation, et bien nous serions sur la piste de la résolution de plusieurs problèmes. D'ailleurs, cela est possible par l'entremise de l'éducation au sein des écoles tel que le démontre Alex en affirmant que, sans le projet EVB, il n'aurait pas été sensibilisé à la pauvreté et se plaindrait davantage.

Ce qui est paradoxal est le fait que l'éducation la plus en lien avec la réalité et avec les valeurs dites humaines est appelée éducation alternative alors qu'il me semble que ces visées devraient définir celle de l'éducation régulière. Il m'apparaît primordial que notre système d'éducation s'éveille à la réalité en intégrant, dans l'école, les enseignements essentiels aux générations subséquentes afin que ces dernières soient à la fois préparées à la réalité d'aujourd'hui et à celle de demain et formées pour agir sur cette réalité. Toutefois, il est à noter que la formation basée sur la réalité ne réfère pas seulement aux problématiques

sociales, environnementales ou économiques mais également à celles touchant les individus. L'enseignement donné dans les écoles va au-delà des matières scolaires et il importe de reconnaître la richesse de formation émanant des interactions entre l'élève et l'enseignant. Bref, en octroyant un sens plus large à ces enseignements et en créant des conditions nécessaires pour favoriser l'épanouissement des individus, il m'apparaît que la sphère éducationnelle remplirait enfin le rôle qu'elle doit jouer au sein d'une société.

Selon moi, il est sain pour chaque individu d'effectuer une analyse de son passé, d'apprendre de ses erreurs et des comportements inutiles ou nuisibles à autrui tout en se questionnant sur son objectif de vie ; voici également ce qui m'apparaît logique d'effectuer pour orienter une société et ses instances. Les questions qui doivent maintenant être posées sont : Est-ce que le système éducationnel peut lui-même apprendre et travailler pour le bien actuel et futur des citoyens sans se laisser obnubilé par la logique marchande dominante ? Notre système scolaire peut-il choisir d'éduquer la future génération en se basant sur la réalité qui fonde ce monde et lui permettre ainsi de mieux s'y comporter en terme de citoyen et non uniquement en terme de travailleur ? Enfin, si nous éduquons à partir de problèmes et de situations réelles, il est assuré qu'une multitude d'idées émergeront, que des actions seront effectuées, que des projets seront engendrés et que de véritables impacts suivront leur cours. Le propre de l'éducation n'est-il pas de mettre à profit les connaissances ? Les écoles EVB ne sont-elles pas représentatives des connaissances qui doivent être transmises ? Ainsi, l'éducation pourrait permettre au Québec de travailler selon une visée de responsabilisation sociétale, en permettant de faire une certaine différence pour d'autres peuples et en inspirer d'autres à faire de même, tout en ayant la fierté de contribuer réellement aux défis et au progrès de ce monde.

BIBLIOGRAPHIE

- Baby, A. (2003). *Le mouvement EVB : Bilan et perspectives*. Conférence présentée à la session nationale Éducation pour un avenir viable – Établissements verts Brundtland en 2003.
- Bowlby, G. (2005). *Taux de décrochage provinciaux – Tendances et conséquences*. Questions d'éducation. Le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada. v.2., no. 4 Extrait du site Internet de Statistique Canada, consulté le 4 novembre 2006 :
http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/2005004/drop_f.htm
- Castleberry, S.E. & Enger, J.M. (1998). Alternative School Students' Concepts of Success. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*, 82, 602, 105-111.
- Centrale des Syndicats du Québec (2001a). *Le mouvement EVB*. Documents de présentation du mouvement EVB. Québec.
<http://www.evb.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1666,9543,1963,0,html>
- Centrale des Syndicats du Québec (2001b). *Un cadre de référence pour un projet éducatif et une planification pédagogique EAV-EVB*. Documents du mouvement EVB. Québec.
- Chirac, J. (2002). *Discours de M. Jacques Chirac Président de la République devant l'Assemblée plénière du Sommet mondial du développement durable*. Extrait du site Internet, consulté le 10 avril 2007 :
http://www.elysee.fr/elysee/francais/interventions/discours_et_declarations/2002/septembre/discours_de_m_jacques_chirac_president_de_la_republique_devant_l_assemblee_pleniere_du_sommet_mondial_du_developpement_durable.1217.html
- Christenson, S.L. & Thurlow, M.L. (2004). School Dropouts : Prevention Considerations, Interventions, and Challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 1, 36-39.
- Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (1998) *Rapport Delors : l'éducation, un trésor est caché dedans*. Extrait du site Internet, consulté le 30 octobre 2005 : http://www.unesco.org/delors/delors_f.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (1997-1998). *Éduquer à la citoyenneté*. Extrait du site du CSE, consulté le 3 novembre 2006 :
<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/rapann98.pdf>

- Conseil Supérieur de l'Éducation (2002). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002 : la gouverne de l'Éducation, priorité pour les prochaines années*. Québec. Extrait du site Internet du Conseil Supérieur de l'Éducation, consulté le 30 octobre 2005 : <http://www.cse.gouv.qc.ca/f/pub/rappann/listerap.htm>
- Dahl, A. (2006). *Espoir pour une planète en péril*. Conférence présentée à l'Université Laval. 6 décembre 2006
- Dev, P.C. (1998). Intrinsic motivation, Learning disabilities. *Journal of Research and Development in Education*, 31, 2, 98-109.
- Ellis, E.S. (1998). Watering Up the Curriculum for Adolescents with Learning Disabilities- Part 2. *Remedial and Special Education*, 19, 2, 91-105.
- Fortin, L. (1995). *Représentation de l'environnement chez un groupe d'enfants de sixième année, à l'occasion d'un concours d'affiches portant sur le thème « L'environnement... c'est profitable »*, Essai de maîtrise, Université Laval, Québec.
- Gagné, A. (1996). Success at Contact : The Argument for Alternative Schools for At-risk Youth. *Journal of Educational Research*, 152, 3, 306-324.
- Guérin, G. & Denti, L. (1999). Alternative Education Support for Youth At-Risk. *The Clearing House*, November/December, 76-78.
- Jickling, B. (1998-1999). De la nécessité d'une analyse conceptuelle en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : regards, recherches, réflexion*, v1, 79-95.
- Kellmayer, J. (1995). *How to Establish an Alternative School*. Thousand Oaks : Corwin Press, Inc.
- Knesting, K. & Waldron, N. (2006) Willing to play the game: How at-risk Students persist in school. *Psychology in the schools*, 43, 5, 599-611.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Mahoney, J.L. & Cairns, R.B. (1997). Do Extracurricular Activities Protect Against Early School Dropout? *Developmental Psychology*, 33, 2, 241-253.
- Milton, P. & Lundy, K.G. (2007). *Imagine a school... sparking new conversations about adolescent learning*. Canadian Education Association. Toronto.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2006*. Extrait du site Internet du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, consulté, consulté le 30 octobre 2006 :
<http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic06/index.htm>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004). *Agir Autrement*. Extrait du site Internet du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, consulté le 30 octobre 2006 :
<http://www.mels.gouv.qc.ca/Agirautrement/index.htm>
- Mistler-Jackson, M. & Songer, N.B. (2000). Student Motivation and Internet Technology : Are Students Empowered to learn Science? *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 5, 459-479.
- Morin, E. (1997). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Extrait du site Internet, consulté le 18 octobre 2005 :
<http://www.agora21.org/unesco/7savoirs/7savoirs03.html>
- Organisation de coopération et de développement économiques (2005). *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE -- Éditions 2005*. Centre de la recherche pour l'innovation et le développement. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.
- Organisation mondiale de la santé (2006). *Dr Gro Harlem Brundtland*, Extrait du site Internet de l'Organisation mondiale de la santé, consulté le 31 octobre 2006 :
<http://www.who.int/dg/brundtland/fr/>
- Pallascio, R. & Beaudry, N. (2000). *École alternative et la réforme en éducation : continuité ou changement?* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Pallascio, R., Julien, L. & Gosselin, G. (1996). *L'école alternative : un projet d'avenir*. Laval : Éditions Beauchemin ltée.
- Petrella, R. (2004). *Désir d'humanité : le droit de rêver*. Montréal : Les Éditions Écosociété.
- Prevatt, F. & Kelly, F.D. (2003). Dropping out of School : A Review of Intervention Programs. *Journal of School Psychology*, 41, 377-395.
- Pruneau, D. & Lapointe, C. (2002). Un, deux, trois nous irons au bois. L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie*, 30, 2, 241-256.
- Raywid, M.A. (1995). Alternatives and marginal students. Dans M. Wang, M & M. Reynolds (Eds.), *Making a difference for students at-risk : Trends ans alternatives* (pp. 119-155). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

- Robitaille, J. & Sauvé, L. (1990). *L'Éducation relative à l'environnement à l'école primaire et secondaire au Québec*. Rapport de recherche : État de la situation. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Environnement, Québec.
- Robitaille, J., Lafleur, M. & Archer, A. (1998). L'éducation relative à l'environnement et à l'avenir viable. Extrait du site Internet du Gouvernement du Canada: La Voie Verte, consulté le 30 octobre 2005 :
<http://www.ec.gc.ca/education/documents/colloquium/robitail.htm>
- Rochette, M. (1998). *Guide des écoles à vocation particulière : écoles d'éducation internationale, écoles alternatives, écoles à projet particulier de formation*. Sainte-Foy : Éditions Septembre.
- Rooney, E. (2001). *L'Éducation relative à l'environnement : la représentation sociale d'éducatrices et d'éducateurs*, Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Roy, A. (1992). *Développement d'attitudes positives à l'égard de l'environnement chez un groupe d'élèves du primaire*, Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec.
- Rumberger, R. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 3, 583-625.
- Semel, S.F. & Sadovnik, A.R. (1995). Lessons from the Past : Individualism and Community in Three Progressive Schools. *Peabody Journal of Education*, 70, 4, 56-85.
- Sinclair, M.F. & al. (2003). Facilitating Student Engagement : Lessons Learned from Check & Connect Longitudinal Studies. *The California School Psychologist*, 8, 29-41
- UNESCO (2004). *Éduquer pour un avenir viable : engagements et partenariats : actes du colloque international de haut niveau sur l'éducation pour le développement durable du Sommet mondial sur le développement durable*. 2-3 septembre 2002, Johannesburg : UNESCO.
- Ziegler, J. (2002). *Les nouveaux maîtres du monde et ceux qui leur résistent*. Paris : Édition Fayard.

ANNEXE 1

Schéma d'entrevue : Les jeunes

Question brise-glace :

- Tu es bien en secondaire IV ou V ?
- Depuis combien d'années viens-tu à cette école?
- À quelle école allais-tu avant de venir ici?

L'école verte :

- C'est quoi pour toi une école verte ?
- Que dirais-tu à un nouvel élève qui te demande de décrire ton école ?
- Quelle différence fais-tu entre le fait d'être dans une école verte ou être dans une école qui ne l'est pas ?
- Comment se passe une semaine dans une école verte?

Expérience dans une école verte :

- À partir de ton vécu dans l'école, quels sont :
- les plus beaux moments que tu as vécus ?
- les activités que tu as le plus aimées ? Pour quelles raisons ?
- les activités que tu as le moins aimées ? Pour quelles raisons ?
- les mauvais moments que tu as vécus ?
- Si tu devais aller dans une autre école, qu'est-ce que tu aimerais retrouver de cette école-ci ?

Difficulté scolaire :

- Quand tu es chez toi et que tu penses à l'école, te sens-tu motivé ou pas trop ?
- Quelles sont les difficultés que tu rencontres à l'école ? (ex : matières, climat, motivation)
- Dirais-tu que ton école t'aide à surmonter tes difficultés ? Comment ?
- Qu'est-ce qui te motive à venir à l'école ?

Clôture :

- Si tu repenses à tes années dans cette école, quelles sont les forces que tu as développées au cours des années ?
- Si tu pouvais changer des choses à l'école, que ferais-tu? (ex : niveau des cours, des activités, de l'enseignement, etc.)
- Est-ce qu'il y aurait autre chose que tu aimerais me dire ?

ANNEXE 2

Schéma d'entrevue : Conseiller en EVB

- Qu'est-ce qu'une EVB pour vous ?
- Quelles sont les forces de ce projet ?
- Quelles sont les faiblesses de ce projet?
- Qu'est-ce qui limite son développement?
- Qu'est-ce qui favoriserait l'atteinte des objectifs (le développement de valeurs chez les jeunes) des EVB?
- Que pensez-vous de l'effet qu'ont la majorité des EVB actuellement sur les jeunes?
- Comment décririez-vous les EVB les plus actives? Selon vous, quels sont leurs effets sur les jeunes?
- Pour quelles raisons aucune évaluation scientifique n'a été effectuée?
- Selon vous, quels sont les besoins des jeunes qui ont des difficultés scolaires?
- En se basant sur le fait que la difficulté de plusieurs jeunes à l'école réside dans leur manque d'intérêt face aux matières abordées en classe, comment pensez-vous que les EVB peuvent aider les jeunes qui ont des difficultés scolaires ?
- Lorsque l'on prend le contexte général du système d'éducation, des difficultés de certains à y réussir et aussi par rapport à la charge que peuvent ressentir les enseignants face aux exigences du ministère, comment voyez-vous la réussite du projet des EVB auprès des jeunes ?
- Est-ce que vous auriez autre chose à me dire à propos de ce que l'on vient de discuter?

ANNEXE 3

Schéma d'entrevue : Adjointe-directrice dans une EVB

- Qu'est-ce qu'une EVB pour vous ?
- Quelles sont les forces que vous avez observées du projet ?
- Quelles sont les faiblesses que vous avez observées du projet?
- Selon vous, qu'est-ce qui limite son développement ?
- Qu'est-ce qui favoriserait l'atteinte des objectifs (développement de valeurs) des EVB?
- Comment est-ce que ce projet pourrait définir la tâche de tous les acteurs scolaires?
- Quels sont les besoins des jeunes qui ont des difficultés scolaires ?
- Est-ce que vous avez observé un effet du projet des EVB sur les jeunes? Lesquels? Et concernant les jeunes qui ont des difficultés scolaires?
- Quelles informations concernant les EVB arrivent à être véhiculées selon vous à tous les élèves ?
- Est-ce que vous auriez autre chose à me dire à propos de ce que l'on vient de discuter?

ANNEXE 4

Schéma d'entrevue : Chercheure en éducation relative en environnement

- Qu'est-ce qu'une EVB pour vous ?
- Quelles sont les forces que vous avez observées du projet ?
- Quelles sont les faiblesses que vous avez observées du projet?
- Selon vous, qu'est-ce qui limite son développement?
- Qu'est-ce qui favoriserait l'atteinte des objectifs (développement de valeurs) des EVB?
- Quels sont les besoins des jeunes qui ont des difficultés scolaires ?
- Comment pensez-vous que les jeunes qui ont des difficultés scolaires peuvent être aidés par les EVB?
- Que pensez-vous du système d'éducation actuel?
- Quel changement apporteriez-vous pour répondre aux besoins des jeunes qui ont des difficultés scolaires?
- C'est quoi pour vous le système scolaire idéal?
- Est-ce que vous auriez autre chose à me dire à propos de ce que l'on vient de discuter?