

## **Collection**

*Études théoriques*

**no ET0609**

**Étude du développement d'un  
programme québécois d'éducation  
à la coopération des jeunes du  
primaire et du secondaire**

Isabelle Saint-Pierre

sous la direction de  
Marie-Claire Malo

juillet 2006

Cahiers du Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES)

Collection

**« Étude du développement d'un programme québécois d'éducation à la coopération des jeunes du primaire et du secondaire »**

Isabelle Saint-Pierre

ISBN-10 : **2-89605-234-8**

ISBN-13 : **978-2-89605-234-9**

EAN : **9782896052349**

Dépôt légal : 2006

Bibliothèque nationale du Canada  
Bibliothèque et Archives nationales du Québec

## PRÉSENTATION DU CRISES

Notre Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES) est une organisation interuniversitaire qui étudie et analyse principalement « les innovations et les transformations sociales ».

Une innovation sociale est une intervention initiée par des acteurs sociaux pour répondre à une aspiration, subvenir à un besoin, apporter une solution ou profiter d'une opportunité d'action afin de modifier des relations sociales, de transformer un cadre d'action ou de proposer de nouvelles orientations culturelles.

En se combinant, les innovations peuvent avoir à long terme une efficacité sociale qui dépasse le cadre du projet initial (entreprises, associations, etc.) et représenter un enjeu qui questionne les grands équilibres sociétaux. Elles deviennent alors une source de transformations sociales et peuvent contribuer à l'émergence de nouveaux modèles de développement.

Les chercheurs du CRISES étudient les innovations sociales à partir de trois axes complémentaires : le territoire, les conditions de vie et le travail et l'emploi.

### **Axe innovations sociales, développement et territoire**

- Les membres de l'axe développement et territoire s'intéressent à la régulation, aux arrangements organisationnels et institutionnels, aux pratiques et stratégies d'acteurs socio-économiques qui ont une conséquence sur le développement des collectivités et des territoires. Ils étudient les entreprises et les organisations (privées, publiques, coopératives et associatives) ainsi que leurs interrelations, les réseaux d'acteurs, les systèmes d'innovation, les modalités de gouvernance et les stratégies qui contribuent au développement durable des collectivités et des territoires.

### **Axe innovations sociales et conditions de vie**

- Les membres de l'axe conditions de vie repèrent et analysent des innovations sociales visant l'amélioration des conditions de vie, notamment en ce qui concerne la consommation, l'emploi du temps, l'environnement familial, l'insertion sur le marché du travail, l'habitat, les revenus, la santé et la sécurité des personnes. Ces innovations se situent, généralement, à la jonction des politiques publiques et des mouvements sociaux : services collectifs, pratiques de résistance, luttes populaires, nouvelles manières de produire et de consommer, etc.

## **Axes innovations sociales, travail et emploi**

- Les membres de l'axe travail et emploi orientent leurs recherches vers l'organisation du travail, la régulation de l'emploi et la gouvernance des entreprises dans le secteur manufacturier, dans les services, dans la fonction publique et dans l'économie du savoir. Les travaux portent sur les dimensions organisationnelles et institutionnelles. Ils concernent tant les syndicats et les entreprises que les politiques publiques et s'intéressent à certaines thématiques comme les stratégies des acteurs, le partenariat, la gouvernance des entreprises, les nouveaux statuts d'emploi, le vieillissement au travail, l'équité en emploi et la formation.

## **LES ACTIVITÉS DU CRISES**

En plus de la conduite de nombreux projets de recherche, l'accueil de stagiaires post-doctoraux, la formation des étudiants, le CRISES organise toute une série de séminaires et de colloques qui permettent le partage et la diffusion de connaissances nouvelles. Les cahiers de recherche, les rapports annuels et la programmation des activités peuvent être consultés à partir de notre site Internet à l'adresse suivante : <http://www.cris.es.uqam.ca>.

*Denis Harrison*  
Directeur

## **NOTES SUR LES AUTEURES**

**ISABELLE SAINT-PIERRE** est bachelière en administration des affaires de l'Université de Sherbrooke. De 2000 à 2003, elle a été coordonnatrice de l'éducation coopérative en milieu étudiant pour le Conseil de la coopération du Québec. Depuis 2004, elle est étudiante à la maîtrise en sciences de la gestion à HEC Montréal. La première version de ce texte a été rédigée dans le cadre du Séminaire de doctorat sur la gestion des coopératives et des entreprises de l'économie sociale dispensé par les professeurs Marie Bouchard et Marie-Claire Malo.

**MARIE-CLAIRE MALO** est professeure titulaire à HEC Montréal et membre du CRiSES.



## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX .....	ix
RÉSUMÉ .....	xi
INTRODUCTION .....	1
1. DES ACTEURS, DES PRÉOCCUPATIONS ET DES INTÉRÊTS .....	3
1.1. Le Conseil de la coopération du Québec, une nécessaire réaffirmation des valeurs coopératives et une diffusion auprès de la jeunesse québécoise .....	3
1.2. Le ministère de l'Éducation du Québec, une nécessaire modification des programmes scolaires .....	6
1.3. Université de Sherbrooke, l'élaboration d'un programme de formation prometteur .....	8
1.4. La Centrale des syndicats du Québec .....	9
2. CCQ, CSQ ET L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, UN PARTENARIAT À PARTICIPATIONS CROISÉES MULTIPLES : TOUTE UNE ALLIANCE STRATÉGIQUE ! .....	11
2.1. D'un partenariat à deux vers un partenariat à trois .....	12
3. LE PROGRAMME ENSEMBLE VERS LA RÉUSSITE .....	15
4. LA VISÉE .....	17
5. INNOVATION SOCIALE .....	21
5.1. <i>Ensemble vers la réussite</i> , une innovation sociale ? .....	21

6. EXPÉRIMENTATION.....	23
6.1. Paramètres d'analyse .....	23
6.2. Évaluation des activités .....	24
6.3. Évaluation des impacts .....	24
7. DIFFUSION DE L'INNOVATION ET POSSIBLE INSTITUTIONNALISATION ? .....	27
8. TOUT UN DÉFI POUR LES ANNÉES À VENIR .....	29
ANNEXE A.....	31
ANNEXE B.....	34
ANNEXE C .....	35
ANNEXE D.....	36
ANNEXE E .....	37
ANNEXE F .....	38
ANNEXE G.....	39
ANNEXE H.....	71
BIBLIOGRAPHIE .....	73

## LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

FIGURE 1	Changement dans la société.....	13
FIGURE 2	Évaluation du programme <i>Ensemble vers la réussite</i> .....	23
TABLEAU 1	Enseignants qui ont participé à l'expérimentation <i>Ensemble vers la réussite</i> 2002-2003 .....	41
TABLEAU 2	Récapitulatif des paramètres d'analyse .....	43
TABLEAU 3	Résumé des activités du module 1 réalisées lors de l'expérimentation 2002-2003 .....	45
TABLEAU 4	Résumé des activités du module 2 réalisées lors de l'expérimentation EVR 2002-2003 .....	46
TABLEAU 5	Nouvelle formulation des objectifs de la démarche ERV .....	51



## RÉSUMÉ

*L'objet poursuivi par ce texte consiste à poser un regard critique sur le développement d'un programme d'initiation à la coopération intitulé Ensemble vers la réussite (EVR) destiné aux élèves de niveau scolaire primaire et secondaire, et ce, à la lumière d'approches et notions du Séminaire de doctorat en gestion des coopératives et entreprises d'économie sociale. Cette étude comporte cinq parties. La première présente d'abord les différents acteurs engagés dans la réalisation du programme, leurs intérêts et le type de partenariat développé entre eux. Ce premier passage sera plutôt descriptif et historique mais demeure essentiel pour bien présenter le contexte de développement. La deuxième partie aborde le contenu et les objectifs poursuivis par le programme Ensemble vers la réussite. La troisième partie consiste à démontrer la visée de transformation sociale recherchée par la mise en œuvre de ce programme et sera également abordée sous l'angle d'une contribution au déploiement de l'économie sociale et solidaire. La quatrième partie permet de démontrer que ce programme constitue une innovation sociale et que le processus d'évaluation aurait pu être bonifié. Enfin, la cinquième partie traitera de l'étape de diffusion du programme et de la possibilité d'institutionnalisation.*

*Isabelle Saint-Pierre*



## INTRODUCTION

L'école québécoise est en pleine mutation. Depuis quelques années, nous avons assisté successivement à une refonte de la carte des commissions scolaires, à une décentralisation des pouvoirs vers les écoles, à la création des conseils d'établissements et, depuis peu, à la mise en œuvre du nouveau programme de formation. L'ultime visée de ce programme est de préparer l'élève, citoyen de demain, à participer pleinement à l'émergence d'une société juste, démocratique et égalitaire. Il a pour mandat de contribuer à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur faisant connaître les valeurs qui la fondent et en les outillant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution future. Par ailleurs, l'école québécoise poursuit une triple mission : instruire, socialiser, qualifier. Instruire, c'est avant tout donner aux élèves les outils qui leur permettront d'apprendre à apprendre. L'apprentissage coopératif, en responsabilisant l'élève face à ses propres apprentissages et ceux de son groupe, maximise le développement des compétences liées à l'apprentissage. Socialiser, c'est apprendre à vivre ensemble, ce à quoi l'apprentissage coopératif contribue à merveille en plaçant constamment l'élève dans des situations où il doit partager, tenir compte du point de vue de l'autre, coopérer à la réussite collective. Enfin, qualifier, selon le rapport des États généraux de l'éducation, c'est conférer une reconnaissance des apprentissages reçus, c'est aussi permettre à l'élève d'expérimenter la coopération à l'école en lui permettant de s'initier au travail de groupe coopératif et en lui offrant la possibilité d'en découvrir les avantages par son engagement dans divers projets coopératifs de type entrepreneurial. Dans ce contexte, l'apprentissage de la coopération à l'école, tant au plan de la méthode (apprentissage coopératif) que du contenu (actualisation des valeurs dans l'action notamment par la réalisation d'un projet d'entrepreneuriat collectif), semble constituer une piste intéressante pour atteindre à la fois la mission de l'école, les objectifs du nouveau programme et même les visées poursuivies par l'éducation coopérative des jeunes. C'est du moins le pari qu'a fait le Conseil de la coopération du Québec en mobilisant de nombreux partenaires vers la réalisation collective d'un nouveau programme d'initiation à la coopération destiné aux enseignants et élèves de niveau scolaire primaire et secondaire du Québec.

L'objet poursuivi par ce travail sera de poser un regard critique sur le développement du programme d'initiation à la coopération en question, intitulé *Ensemble vers la réussite* (EVR), et ce, à la lumière d'approches et notions du Séminaire en gestion des coopératives et entreprises d'économie sociale. Le plan de rédaction comportera cinq parties. La première présentera d'abord les différents acteurs engagés dans la réalisation du programme, leurs intérêts et le type de partenariat développé entre eux. Ce premier passage sera plutôt descriptif et historique mais demeure essentiel pour bien présenter le contexte de développement. La deuxième partie abordera le contenu et les objectifs poursuivis par le programme *Ensemble vers la réussite*<sup>1</sup>. La troisième partie consistera à démontrer la visée de transformation sociale recherchée par la mise en œuvre de ce programme et sera également abordée sous l'angle d'une possible contribution à l'économie sociale et solidaire. L'innovation sociale et l'expérimentation du programme constitueront les éléments de la quatrième partie alors que la cinquième traitera de la diffusion et de la possibilité d'institutionnalisation du programme.

---

<sup>1</sup> La coordination du développement de ce programme a été assurée par l'auteure, alors qu'elle était à l'emploi du Conseil de la coopération du Québec de novembre 2000 à novembre 2003.



## 1. DES ACTEURS, DES PRÉOCCUPATIONS ET DES INTÉRÊTS

Le Conseil de la coopération du Québec (CCQ), le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) et l'Université de Sherbrooke représentent les quatre principaux partenaires engagés de près ou de loin dans la réalisation du programme d'initiation à la coopération *Ensemble vers la réussite*. Le contexte et les intérêts propres à chaque acteur seront exposés pour ensuite démontrer la présence d'intérêts supérieurs communs à tous qui a favorisé l'établissement de partenariats visant la contribution au développement du programme *Ensemble vers la réussite*.

### 1.1. Le Conseil de la coopération du Québec, une nécessaire réaffirmation des valeurs coopératives et une diffusion auprès de la jeunesse québécoise

Fondé en 1940 par le père Georges-Henri Lévesque, le Conseil de la coopération du Québec est un organisme à but non lucratif qui regroupe l'ensemble des organisations coopératives sectorielles et régionales du Québec. Le Conseil de la coopération du Québec compte une cinquantaine d'organisations membres par lesquelles il rejoint l'ensemble des entreprises coopératives du Québec. Pour les organismes coopératifs qui sont membres du Conseil, ce dernier est un lieu de stratégies et d'entraide pour l'amélioration des conditions du développement coopératif. De façon plus concrète, le Conseil de la coopération du Québec a le mandat de veiller au développement de l'intercoopération et de l'entraide entre ses membres, d'assurer la représentation de l'ensemble de ceux-ci auprès des autorités gouvernementales, de faire la promotion de la formule coopérative et de soutenir l'éducation à la coopération.<sup>2</sup>

Même s'il a été fondé en 1940, le CCQ a connu une période sombre dans les années 1980 et sa revitalisation des années 1990 dont est issu le positionnement présenté plus haut, a été le point de départ d'une relance importante du mouvement coopératif au Québec, notamment au chapitre de l'éducation coopérative. C'est à ce moment que le CCQ entreprend la création de grands événements visant une réflexion mobilisant le monde coopératif et ses partenaires sur le développement coopératif et l'identité coopérative. De 1990 à 1992, les États généraux de la coopération ont été organisés et ont réuni pas moins de 4 000 personnes par l'entremise de forums locaux et régionaux. Des assises provinciales ont clôturé les événements et les coopérateurs du Québec, les partenaires des milieux syndicaux et communautaires se sont engagés à travailler au développement coopératif du milieu et ont réaffirmé leurs convictions coopératives par l'adoption unanime du Manifeste du Conseil de la coopération du Québec (Girard, Lévesque, Malo, 1999). Le dernier paragraphe du Manifeste témoigne bien de ces intentions :

« Forts des valeurs coopératives et d'une formule de développement applicables à tous les contextes sociaux et économiques, les coopérateurs et les coopératrices renouvellent leur

---

<sup>2</sup> CONSEIL DE LA COOPÉRATION DU QUÉBEC *Conseil de la coopération du Québec, sa mission, ses membres et leurs activités*, 1997.

engagement à travailler au développement du milieu. Dans un effort cohérent de prise en charge et d'entraide, ils souhaitent travailler avec tous les partenaires du Québec, du Canada et des autres pays qui reconnaissent la coopération comme une formule d'avenir. Ils veulent ainsi bâtir une société ouverte sur le monde et confiante en son propre avenir »<sup>3</sup>

Les États généraux de la coopération ont permis le repositionnement de la coopération comme formule d'avenir et la réaffirmation qu'il était toujours possible et surtout pertinent d'entreprendre autrement et donc collectivement avec pour moteur des valeurs d'entraide de solidarité, de démocratie, d'égalité et d'équité. Quant à lui, le Sommet sur l'Éducation coopérative de 1993, remettra à l'ordre du jour l'urgence de diffuser les avantages et valeurs de la coopération à la population et de former une relève de coopérateurs pour assurer le maintien et le développement du mouvement coopératif. L'importance de l'éducation n'est pas nouvelle en soi pour les coopératives. Elle constitue même le 5<sup>e</sup> principe de la déclaration sur l'identité coopérative auquel adhère toute coopérative et dont le libellé est le suivant :

« Éducation, formation et information. Les coopératives fournissent à leurs membres, leurs dirigeants élus, leurs gestionnaires et leurs employés, l'éducation et la formation requises pour pouvoir contribuer effectivement au développement de leur coopérative. Elles informent le grand public, en particulier les jeunes et les leaders d'opinion, sur la nature et les avantages de la coopération »<sup>4</sup>.

Les principes de la déclaration sur l'identité coopérative ont été inspirés des règles de fonctionnement de la Société des Équitables Pionniers de Rochdale, première coopérative, inspirée des idées de l'utopiste Robert Owen (Desroche, 1976). Par contre, cette coopérative allait beaucoup plus loin que la formulation d'intention visant l'éducation et avait même introduit dans ses règles visant la répartition des bénéfices un article indiquant l'obligation d'investir un pourcentage minimal en éducation : « Deux et demi pour cent de ce qui reste après que les articles ci-dessus ont reçu leur part, à employer dans le but d'éducation générale »<sup>5</sup>

Le désir de s'adresser aux jeunes et de les intéresser à la coopération n'est pas nouveau non plus pour les coopératives québécoises car ce n'est pas d'hier que le mouvement coopératif se préoccupe de la formation et de l'éducation à la coopération des jeunes. En effet, les projets d'éducation coopérative en milieu scolaire, sous diverses formes, existent depuis de nombreuses années. Dès 1907, les caisses scolaires sensibilisent à l'épargne en récoltant les sous noirs alors que la première coopérative en milieu scolaire (coopérative étudiante) voit le jour en 1940. Cet intérêt face à la jeunesse repose sur certains éléments. Tout d'abord, une conception de l'humain : il ne naît pas coopérateur, il apprend à le devenir. Le mouvement coopératif a donc la responsabilité de faire connaître la coopération. Considérant que l'école, avec les expériences vécues et les valeurs transmises aux jeunes, forme les citoyens de demain, les entreprises coopératives, si elles désirent s'assurer d'une relève de membres-usagers, d'employés, de dirigeants

<sup>3</sup> CONSEIL DE LA COOPÉRATION DU QUÉBEC, *Manifeste du Conseil de la coopération du Québec*, 1992.

<sup>4</sup> *Déclaration sur l'identité coopérative*. Déclaration approuvée par l'assemblée générale de l'ACI lors du congrès de Manchester - septembre 1995, Réseau coop, vol. 3, no. 2, novembre-décembre 1995, p. 11.

<sup>5</sup> HOLYOAKE, G-J. *Histoire des Équitables Pionniers de Rochdale*, Édité par la Fédération Nationale des Sociétés Coopératives de Consommation, Paris, 1923.

et d'élus déjà sensibilisés à la coopération, ont tout intérêt à déployer leurs efforts d'éducation à la coopération auprès des jeunes qui sont par ailleurs présents dans les écoles.

Tel qu'abordé précédemment, le Sommet sur l'éducation coopérative a réuni plus de 400 participants et a entraîné d'importantes retombées dont la création d'une Fondation pour l'éducation à la coopération et un partenariat avec une centrale syndicale, la Centrale de l'enseignement du Québec, aujourd'hui appelée la Centrale des syndicats du Québec (Lévesque, Girard, Malo, 1999). Outre le Mouvement des caisses Desjardins, pionnier dans les programmes d'éducation à la coopération auprès des jeunes, les dirigeants des coopératives et regroupements de coopératives préfèrent octroyer le mandat général d'éducation à la coopération auprès du grand public et des jeunes à l'instance nationale de regroupement qu'est le CCQ. Ceci expliquerait d'ailleurs assez bien l'appui à la création et au financement d'une Fondation dédiée à l'éducation coopérative. Néanmoins, le Sommet de 1993 aura permis de clarifier une notion des plus polysémique dans le mouvement coopératif : la nature de l'éducation coopérative. Les intervenants adopteront une définition de l'éducation coopérative qui devait servir de cadre au développement des travaux futurs :

*« L'éducation coopérative est un processus d'acquisition et de transmission de connaissances, de savoir-faire et d'aptitudes propres à des personnes regroupées en association en vue de :*

- répondre à un ou plusieurs besoins;
- gérer une entreprise conformément aux valeurs et règles et principes coopératifs caractérisant l'action socio-économique démocratique et solidaire;
- contribuer à la promotion socio-économique de la personne, des membres de l'association et de la collectivité; et
- viser au changement social.
- Au plan de la méthode, elle est fondée sur l'égalité et le partage d'expériences :
  - entre les personnes enseignantes et les personnes apprenantes; et
  - entre les personnes apprenantes elles-mêmes ».<sup>6</sup>

L'éducation coopérative devrait donc porter à la fois sur les compétences techniques relatives à la gestion d'entreprises, sur la promotion de la coopération comme mode de développement économique, sur les principes et valeurs sur lesquels se fonde l'action coopérative mais aussi, nouveauté depuis l'adoption de cette définition, sur la méthode d'apprentissage qui favorise notamment la pratique et donc l'apprentissage dans l'action entre pairs. Cette définition assez complexe se devait d'être traduite afin d'orienter la réalisation de travaux concrets visant l'éducation à la coopération des jeunes élèves québécois. Le CCQ a donc élaboré une stratégie inspirée des travaux du passé mais actualisée à la lumière des modifications du système scolaire. Cette stratégie revitalisée propose une série d'actions qui suivent une suite logique et commencent dès l'école primaire. La première étape, c'est l'entraînement aux valeurs de la coopération par le travail de groupe vécu dans le quotidien de la classe à l'aide de l'apprentissage coopératif (approche pédagogique qui utilise les valeurs coopératives pour permettre la délégation de l'autorité de l'enseignant à des petits groupes autogérés et favoriser les apprentissages via la

---

<sup>6</sup> CONSEIL DE LA COOPÉRATION DU QUÉBEC, *Sommet sur l'Éducation coopérative*, 1993.

réalisation de tâches complexes : des tâches qui ne pourraient se réaliser individuellement). La deuxième étape, c'est la transposition de ces apprentissages (valeurs et fonctionnement de groupe démocratique) au sein d'une activité qui initie à l'entrepreneuriat coopératif, par exemple un projet de classe dont les aspects organisationnels et financiers seraient gérés de façon coopérative. La troisième étape, issue des travaux du passé, consiste à proposer l'expérimentation de l'entreprise coopérative. Au Québec, il y a quatre formules qui permettent aux jeunes de 14 à 17 ans d'expérimenter l'entreprise coopérative : les caisses étudiantes, les coopératives étudiantes, les coopératives jeunesse de services et les JEUNE COOP. L'aboutissement ultime est évidemment l'émergence d'adultes responsables et engagés qui prennent en main leur économie et participent pleinement à la diversité de la vie démocratique de leur société.

## **1.2. Le ministère de l'Éducation du Québec, une nécessaire modification des programmes scolaires**

Les sociétés modernes ont connu, au cours des dernières décennies, d'importants changements qui ont amené de nombreux gouvernements à entreprendre des réformes majeures de leur système d'éducation. C'est notamment le cas au Québec. La dernière réforme du système éducatif québécois remontait aux années 1960. Elle s'inscrivait dans les suites du rapport de la Commission Parent et visait essentiellement à démocratiser l'école. Quelques décennies plus tard, les portes de l'école sont effectivement ouvertes à tous, mais l'école est confrontée à de nouvelles problématiques. La vie familiale, les relations sociales, les structures économiques, l'organisation du travail et la place de la technologie dans la vie quotidienne ont évolué et l'individu doit aujourd'hui répondre à de nouvelles exigences personnelles et professionnelles. Le nombre de jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ou dont le parcours scolaire est marqué d'interruptions ou de réorientations témoigne des limites de l'ancien système. Il fallait donc que le ministère de l'Éducation du Québec réajuste tant les orientations que l'organisation de l'école pour accélérer le passage d'une démocratisation de l'enseignement vers une démocratisation de l'apprentissage. De nombreux avis, rapports et études ont jalonné la réflexion collective des deux dernières décennies sur l'adaptation de l'école aux nouvelles réalités socioculturelles. En 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation suscitait un large débat sur l'efficacité du système éducatif, qui a permis de préciser les attentes sociales à l'égard de l'école et du curriculum scolaire. Le rapport de la Commission des États généraux ainsi que celui du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école*, constituent les principales assises qui donnent les grandes orientations de la présente réforme. Dans le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, on expose certains motifs relatifs à l'exigence de modifier en profondeur le programme de formation de l'école québécoise :

(...) Il faut, à l'école, réagir à la crise du lien social dont les manifestations sont l'éclatement des familles, l'aggravation des inégalités liées à la montée de la pauvreté, la crise morale, la rupture des solidarités traditionnelles de proximité, la violence. Réagir à cette situation, c'est favoriser, à l'école, l'intégration sociale en transmettant un patrimoine culturel commun (bagages de connaissances, références culturelles, valeurs), en faisant partager des valeurs communes fondées sur des raisons communes, en mettant en oeuvre, de façon réelle, l'égalité des chances.

Il faut, à l'école, se préoccuper de la préparation à l'exercice de la citoyenneté. Au moment où les démocraties gagnent du terrain dans le monde, on se rend compte de leur fragilité. Au-delà des institutions qui l'assurent, la démocratie demande à être vivifiée par des citoyens et des citoyennes conscients des enjeux collectifs et soucieux de participer à la vie démocratique; Il faut, à l'école, se préoccuper des défis mondiaux que soulèvent les mutations actuelles : amplification des mouvements migratoires, pluralisme, développement durable, préservation des patrimoines culturels, expansion des médias, menace pour l'environnement, déséquilibre entre pays pauvres et riches, etc.<sup>7</sup>.

Réaliser que le ministère de l'Éducation du Québec, avec la mise en place du nouveau programme de formation de l'école québécoise, souhaite fermement contribuer au développement de futur citoyens responsables qui participent à la vie démocratique ne pouvait qu'être applaudi par le Conseil de la coopération du Québec puisque ses intentions en matière d'éducation coopérative poursuivent également ce but ultime. Voici un extrait du programme qui illustre ce propos :

L'école québécoise a le mandat de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable. Sa toute première responsabilité est à l'égard des apprentissages de base, dont la réalisation constitue une condition essentielle à la réussite du parcours scolaire au-delà du primaire. Mais elle se voit également confier le mandat de concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur permettant de s'approprier et d'approfondir les savoirs et les valeurs qui la fondent et en les formant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution<sup>8</sup>.

Le nouveau programme de formation de l'école québécoise se distingue de ces prédécesseurs principalement par l'arrivée des compétences à développer et par l'attention qu'il porte à la démarche d'apprentissage. Le MEQ définit une compétence en ces termes : « Une compétence est un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources »<sup>9</sup>. Au nombre des compétences à développer, on compte celle de coopérer qui est présentée à l'annexe A. En plus des compétences, le nouveau programme propose des domaines généraux de formation qui constituent un ensemble de grandes problématiques que les jeunes doivent affronter et qui touchent à des dimensions de la vie en société. Notons la présence des domaines généraux de formation « orientation et entrepreneuriat » et « vivre ensemble et citoyenneté » qui sont également présentés en annexe B et C. Quant à l'attention portée à la démarche d'apprentissage, elle fait référence à un changement de paradigme en enseignement, celui qui marque le passage d'une pédagogie de transmission des savoirs vers une pédagogie de construction des savoirs. Ce changement est supporté par de nombreuses recherches sur le cerveau<sup>10</sup>. Les médias ont beaucoup parlé des compétences mais très peu de ce dernier point qui est pourtant crucial car il implique que les approches pédagogiques utilisées en salle de classe permettent aux jeunes d'être des acteurs et non seulement des figurants. Ces approches existent, que l'on pense à la pédagogie de la coopération, à la pédagogie de projet, à l'enseignement stratégique, etc. Toutefois, même

<sup>7</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC *Réaffirmer l'école* Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997.

<sup>8</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 2000.

<sup>9</sup> *ibid.*

<sup>10</sup> MORISSETTE, R. *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

aujourd'hui, en 2004, les futurs maîtres ne sont pas formés à l'utilisation de ces approches pédagogiques. Pourtant, ce sont sur elles que repose le succès de l'implantation de la réforme des programmes scolaires. Par ailleurs, fait inquiétant, au moment où la réforme a été appliquée au premier cycle du primaire, très peu d'outil pédagogique et surtout de formation adéquate étaient disponibles pour supporter les enseignants dans ce changement important de paradigme<sup>11</sup>.

### 1.3. Université de Sherbrooke, l'élaboration d'un programme de formation prometteur

Le besoin de formation des enseignants pour mettre en place la réforme a été criant et ce, dès le départ. Les formations offertes par les commissions scolaires traitaient principalement du contenu de la réforme et non des moyens de la mettre en œuvre. Si certaines formations sur la pédagogie de projet ou de coopération existaient, elles étaient offertes sous forme d'enseignement traditionnel et ressemblaient davantage à une sensibilisation sur un sujet plutôt qu'à une formation visant le transfert durable en salle de classe. L'Université de Sherbrooke, par le biais de sa faculté de théologie, éthique et philosophie (FATEP) implantait, en janvier 2001, les bases d'un tout nouveau programme innovateur. Les recherches diffusées dans le cadre des travaux du professeur Fernand Ouellet de la FATEP, portant sur l'éducation interculturelle, l'ont amené à privilégier une forme d'apprentissage en coopération développée par Elizabeth Cohen de l'Université de Stanford, pour prendre en compte la diversité de la salle de classe et afin de bâtir la classe équitable<sup>12</sup>. Trois étudiantes à la maîtrise en formation interculturelle, professionnelles de l'enseignement possédant en moyenne une vingtaine d'années d'expérience en enseignement se sont appropriées cette approche. Leurs classes sont devenues des laboratoires d'expérimentation de l'apprentissage coopératif selon l'approche Cohen (Ouellet, 1995). Ces enseignantes/étudiantes se sont illustrées comme pionnières québécoises de cette forme d'apprentissage en coopération au secteur francophone. En 1996, elles ont d'ailleurs écrit un ouvrage intitulé *Apprendre la Démocratie*<sup>13</sup>, proposant des contenus émanant des programmes scolaires et organisés selon la pédagogie de la coopération lesquels permettent de construire le concept de société selon des dimensions politiques, économiques, culturelles et sociales<sup>14</sup>. Martine Sabourin, une des co-auteurs a poursuivi dans cette voie et a développé une expertise de formation et d'accompagnement des enseignants désireux de modifier leur pratique. La demande étant devenue trop grande, elle s'est tournée vers la FATEP pour offrir un partenariat qui puisse favoriser l'émergence d'une relève d'accompagnateur-formateur permettant de répondre à la demande. En 1999, Martine Sabourin a donc jeté les bases d'un microprogramme de deuxième cycle en apprentissage coopératif et instruction complexe qui aborde le changement du paradigme d'enseignement, propose l'utilisation de nouvelles pédagogies dont particulièrement celle de la coopération et où chaque étudiant doit réaliser un projet dans lequel le changement de pratique sera l'objet poursuivi. Ces cours, dispensés par Martine Sabourin, devenue professeure associée en 2001, sont enseignés à

---

<sup>11</sup> OUELLET, F. *Développer des compétences pour l'instruction complexe*, Communication au colloque de l'ACFAS, Sherbrooke, 2001.

<sup>12</sup> Ibid.

<sup>13</sup> ÉVANGÉLISTE-PERRON, Claudette ; Martine SABOURIN ; Cynthia SINAGRA (1995). *Apprendre la démocratie : guide de sensibilisation et de formation à la démocratie selon l'apprentissage coopératif*. Montréal, Les éditions de la Chenelière.

<sup>14</sup> SABOURIN, M. *Apprendre la démocratie, une piste alternative à la violence*, Communication au colloque sur la violence à l'école organisé par la CSQ, 1999.

l'aide des nouvelles pédagogies adoptant le nouveau paradigme. C'est ce qui fait le succès du programme. Les enseignantes vivent ce qu'elles feront vivre à leurs élèves.<sup>15</sup> Au cours de la réalisation du projet par les enseignantes/étudiantes, des périodes d'accompagnement et d'observation en salle de classe sont prévues afin de les guider vers le changement de paradigme et procéder avec elles à la résolution des problèmes liés à la pratique. Devenue responsable du microprogramme en juin 2001, Madame Sabourin s'adjoint en 2002, la collaboration à temps complet d'une première chargée de cours, Cynthia Sinagra, et ce, afin de répondre à l'augmentation du nombre d'étudiants.

#### 1.4. La Centrale des syndicats du Québec

La Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) est devenue lors de son congrès de 2000, la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) car elle réunit des membres oeuvrant dans d'autres sphères d'activité que l'enseignement. En fait, elle représente environ 170 000 membres dont 100 000 font partie du personnel de l'éducation. Elle compte 13 fédérations, dont la Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec. Ces fédérations regroupent environ 250 syndicats affiliés en fonction des différents secteurs d'activité de leurs membres. La mission de la CSQ consiste à promouvoir et défendre les intérêts économiques, professionnels et sociaux des membres qu'elle représente et s'exerce dans le respect des valeurs fondamentales d'égalité, de solidarité, de justice sociale, de liberté de démocratie et de coopération.<sup>16</sup> Les changements énoncés dans l'environnement scolaire québécois n'ont pas été réalisés sans sa contribution. La CSQ a été à l'origine du mouvement en faveur de la réussite éducative qui a marqué l'éducation québécoise au début des années 1990. Elle a même été le fer de lance des États généraux sur l'éducation dont les résultats ont conduit à la réforme de l'éducation actuellement en cours<sup>17</sup>. Bien que la Centrale ait appuyé le projet de réforme majeure des programmes d'enseignement, elle a toujours eu la préoccupation de s'assurer que les enseignants soient outillés de façon adéquate afin de pouvoir la mettre en œuvre. Suivant le dépôt de l'énoncé de politique éducative sur la réforme du curriculum scolaire, par la ministre de l'éducation de l'époque Madame Marois, la Centrale avait mentionné clairement cette préoccupation tout en réitérant son appui à la réforme. Voici un extrait paru dans la publication principale de la Centrale :

---

<sup>15</sup> Suivant une recommandation de Martine Sabourin, l'auteure a fait parti de la première cohorte du micro programme en apprentissage coopératif et *Ensemble vers la réussite* a été développé dans le cadre du projet exigé par le micro programme. Les collègues enseignantes-étudiantes ont collaboré à la rédaction et le tout a été suivi par la spécialiste et partenaire Martine Sabourin.

<sup>16</sup> CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC, *Profil de la CSQ*, Québec, 2004.

<sup>17</sup> CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC, *Mémoire présenté à la Commission parlementaire portant sur le projet de loi n° 124 proposant des modifications à la Loi sur l'instruction publique*, novembre 2002.

Cet énoncé de politique annonce des changements majeurs dont plusieurs vont dans le sens des orientations défendues par la Centrale ces dernières années. La ministre indique, avec insistance, que ces changements nécessitent un environnement éducatif favorable à la réalisation d'une formation réussie pour tous les élèves et qu'ils doivent reposer sur une organisation scolaire centrée sur une attention particulière apportée au cheminement de chaque élève. Les intentions ministérielles sont louables. Mais qu'en est-il des moyens envisagés pour assurer l'égalité des chances? L'énoncé de politique traite des conditions qui doivent être réunies pour accéder à la réussite éducative, mais reste muet sur les conditions financières, humaines et matérielles qui doivent être consenties<sup>18</sup>.

Au printemps 2000, la CSQ a entrepris la réalisation d'une enquête maison portant sur certains aspects relatifs à la préparation du personnel enseignant pour la mise en place de la réforme qui devait débiter en septembre 2001. Dans cette enquête, il ressort que de façon générale les enseignants ayant commencé à recevoir de la formation la considéraient comme insuffisante et inadéquate. Johanne Fortier, la présidente de la Fédération des syndicats de l'enseignement, affiliée à la CSQ, réagissait ainsi par voie de communiqué :

Nous réaffirmons que nous maintenons le cap sur les démarches entreprises jusqu'ici. Cette réforme que nous avons souhaitée est toujours nécessaire. Nous souscrivons aux principes de l'égalité des chances et de réussite éducative pour toutes et tous qui doivent la guider. C'est pourquoi nous continuons à réclamer la formation, le temps et les moyens adéquats à son implantation<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> NOUVELLES CEQ, janvier-février 1998.

<sup>19</sup> FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC, *Communiqué de presse*, Laval, 28 avril 2000.

## **2. CCQ, CSQ ET L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, UN PARTENARIAT À PARTICIPATIONS CROISÉES MULTIPLES : TOUTE UNE ALLIANCE STRATÉGIQUE !**

Lors du Sommet sur l'éducation coopérative, le CCQ et la CSQ réalisent qu'ils partagent des buts communs dont ceux d'humaniser la société, de développer la solidarité sociale et le désir commun de mener des actions en faveur des jeunes et de la relève. En 1993, les deux organisations ont convenu d'unir leurs efforts, de collaborer activement à la poursuite de leurs objectifs communs et d'officialiser cette intention par la ratification d'un protocole d'entente. La présence de la Centrale des syndicats du Québec lors du Sommet a permis de bonifier la conception de l'éducation à la coopération du mouvement coopératif et d'y intégrer la notion d'apprentissage. La naissance de ce nouveau partenariat institutionnel est un élément déclencheur dans la poursuite des travaux d'éducation à la coopération. Tout d'abord, il permettra au Conseil de la coopération du Québec d'obtenir une subvention substantielle du ministère de l'Éducation du Québec. En effet, suivant l'annonce de la réforme, la CSQ et le CCQ ont entamé des démarches conjointes auprès du MEQ afin de collaborer à la réalisation de nouveaux outils pédagogiques permettant de mettre en œuvre certains aspects de la réforme qui correspondaient également aux objectifs d'éducation à la coopération du mouvement coopératif québécois, soutenus pareillement par la Centrale. Pour ce faire, les partenaires demandaient au ministre d'accorder une subvention à la Fondation pour l'éducation à la coopération. En juin 2000, une réponse favorable est obtenue et 150 000 \$, soit 50 000 \$ par année pour trois ans, est octroyé à la Fondation qui sera par la suite versée au CCQ. Le Conseil pourra engager une personne-ressource à temps plein, chargée de promouvoir et d'organiser des projets ou des activités de développement de l'entrepreneuriat coopératif destinés au réseau scolaire public, dans différentes régions du Québec.<sup>20</sup> De plus, en s'associant avec le CCQ, la CSQ acceptait de partager sa vaste connaissance du monde de l'éducation et celle des besoins des enseignants et écoles. Ces connaissances étaient indispensables pour créer un outil qui mettrait de l'avant les intérêts communs des deux parties. Une ressource du service vie et action professionnelle de la CSQ a vu sa tâche réorganisée afin de pouvoir contribuer pleinement à l'orientation et à la réalisation des travaux. De toute évidence, cette entente constitue un partenariat à participations croisées multiples où il existe une synergie de l'ensemble des acteurs (Favreau, Lévesque, 1999). Bien que le terme alliance ne soit que très peu utilisé par les organisations de l'économie sociale, qui abordent plutôt les termes concertation ou partenariat, le type d'interaction entre la CSQ et le CCQ pourrait aussi être considéré comme faisant partie du champ des alliances stratégiques qui sont définies comme « des associations entre plusieurs entreprises indépendantes qui choisissent de mener à bien un projet ou une activité spécifique en coordonnant les compétences, moyens et ressources nécessaires » d'autant plus que l'alliance est considérée comme un instrument d'apprentissage qui favorise le transfert de compétences ou de connaissances d'une organisation à l'autre, ce à quoi les deux organismes contribuent (Elkouzi, Malo, 2002).

---

<sup>20</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC *Protocole d'entente entre le Ministère de l'éducation du Québec et la Fondation pour l'éducation à la coopération*, Québec, août 2000.

## 2.1. D'un partenariat à deux vers un partenariat à trois

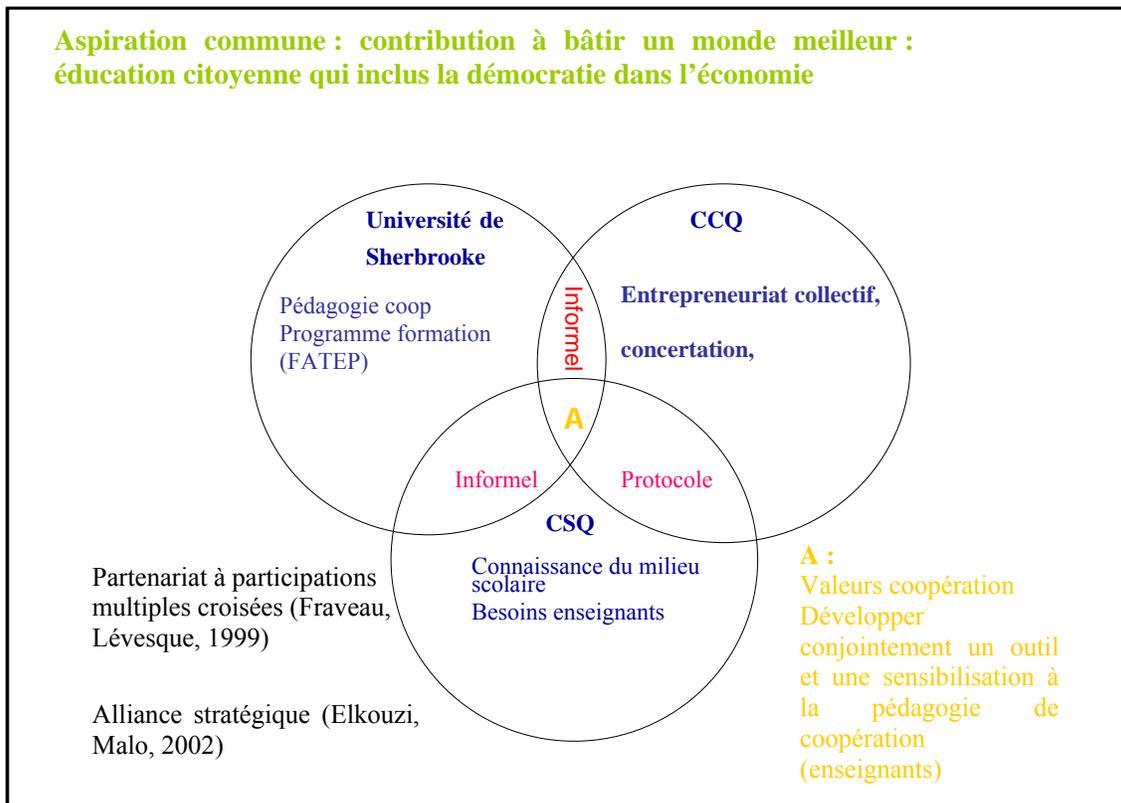
En mars 2000, grâce à l'intermédiaire de la CSQ, le CCQ rencontre Madame Martine Sabourin, une pionnière de la pédagogie de la coopération au Québec et une spécialiste de la formation avec accompagnement d'enseignants. L'objectif de la rencontre pour le Conseil de la coopération du Québec était d'en connaître davantage sur la pédagogie de la coopération et sur les mécanismes de formation des enseignants. En plus d'atteindre cet objectif, la représentante de l'Université de Sherbrooke et celle du CCQ prenaient connaissance des projets de chaque partie et réalisaient que ces derniers partageaient une intersection commune d'intérêt. L'Université était en plein développement d'un nouveau programme destiné aux enseignants souhaitant utiliser la pédagogie de la coopération comme moyen d'appivoiser et d'appliquer la réforme, alors que le CCQ explorait les possibilités pour éduquer les jeunes à la coopération, ce qui se réalise par l'intermédiaire des enseignants. L'intersection commune était donc la promotion de l'utilisation de l'apprentissage coopératif par les enseignants qui permet d'actualiser les valeurs de la coopération dans le quotidien de la classe. Cette rencontre historique du 22 mars 2000 allait être la prémisse d'une série d'actions visant la poursuite des intérêts particuliers et communs qui permettront notamment de mettre au monde le programme *Ensemble vers la réussite*. L'ajout de l'Université de Sherbrooke au nombre des partenaires permet de rendre encore plus performant le partenariat à participations croisées multiples et de bonifier les apprentissages interorganisationnels. L'apport du CCQ au sein du partenariat est bien entendu sa connaissance de l'entrepreneuriat collectif, son expertise de concertation entre acteurs diversifiés, sa capacité à mobiliser des ressources notamment par le truchement de la Fondation pour l'éducation à la coopération. Quant au ministère de l'Éducation du Québec, il est plus ou moins partie prenante de ce partenariat puisqu'il agit principalement comme bailleur de fond. Cette citation d'un article de Benoît Lévesque résume la relation partenariale entre le CCQ, la CSQ et l'Université de Sherbrooke :

Les nouvelles formes de coopération apparaissent ainsi comme un mélange varié d'acteurs formellement indépendants et égaux

Lévesque, 2001

Il faudrait ajouter pour compléter notre cas de figure : qui participent à la construction d'un projet commun soutenu par des aspirations de contribution à bâtir un monde meilleur (voir Figure 1). Comme nous le verrons, il y a un lien avec l'utopie mobilisatrice.

**FIGURE 1**  
**Changement dans la société MEQ : réforme**





### 3. LE PROGRAMME ENSEMBLE VERS LA RÉUSSITE

*Ensemble vers la réussite* est une démarche d'initiation à la coopération qui s'adresse aux enseignants et aux élèves du troisième cycle du primaire et du premier cycle du secondaire. Elle permet de réaliser un projet de classe choisi démocratiquement et géré entièrement par les élèves. Les objectifs de la démarche sont de permettre aux élèves de vivre les valeurs de la coopération dans l'action (démocratie, entraide, solidarité, égalité et équité), de développer des habiletés pour le travail de groupe coopératif, de prendre des décisions démocratiques, de gérer un projet de classe de façon coopérative et de s'initier aux fonctions traditionnelles de l'entreprise (marketing, comptabilité, production et ressources humaines).

*Ensemble vers la réussite* propose une série d'activités coopératives réunies au sein d'une trousse pédagogique. La trousse pédagogique comprend deux modules et une boîte à outils. Le premier module vise l'entraînement au travail de groupe coopératif et suggère une banque de dix activités pour faire vivre aux jeunes les valeurs de la coopération pour ainsi développer les habiletés requises au travail de groupe coopératif. Le deuxième module permet la réalisation d'un projet de classe coopératif. Cinq activités sont proposées pour choisir démocratiquement un projet de classe, pour le planifier et le gérer de façon coopérative, à l'aide des quatre fonctions de l'entreprise. Finalement, la boîte à outils rassemble une multitude d'informations complémentaires aux deux modules d'activité. À titre d'exemple, notons la présence d'information d'ordre théorique sur les structures coopératives, les composantes du travail de groupe coopératif, la formation des groupes, les rôles coopératifs et des outils de gestion de projet.<sup>21</sup> *Ensemble vers la réussite* permet donc tel que souhaité initialement de mettre en œuvre certains aspects exigés par la réforme de l'éducation. En effet, elle aborde la pédagogie de la coopération, la pédagogie de projet, la compétence transversale « coopérer » et les domaines généraux de formation « orientation et entrepreneuriat » et « vivre ensemble et citoyenneté ».

L'enseignant qui désire recevoir la trousse pédagogique doit participer à une journée de sensibilisation accompagné d'un minimum de neuf collègues. Cette dernière leur permet de se familiariser avec les activités et les pédagogies utilisées par le programme *Ensemble vers la réussite*. Cette journée de sensibilisation est vécue à l'aide de la pédagogie de la coopération, ce qui motive la participation d'un nombre de personnes minimal et chaque participant reçoit une trousse pédagogique. L'agent de sensibilisation à la coopération qui se déplace dans les écoles est formé par Martine Sabourin, qui a accepté d'adapter le premier cours du microprogramme en apprentissage coopératif pour cette clientèle en provenance du mouvement coopératif.

Ainsi, le programme permet réellement de respecter les objectifs de chaque participant et la poursuite d'un objectif commun.

---

<sup>21</sup> Afin de visualiser le tout, le lecteur est invité à consulter l'affiche synthèse de la démarche, les tableaux synthèses du module 1 et 2 présentés aux annexes D, E, F.



## 4. LA VISÉE

Ultimement, la visée poursuivie par le Conseil de la coopération du Québec et partagée par ses partenaires, la CSQ et l'Université de Sherbrooke et même par le ministère de l'Éducation du Québec c'est de « contribuer à une éducation citoyenne qui inclue la démocratie dans l'économie et la formation de futurs citoyens responsables qui contribueront à l'avancement de la société ». À prime abord, cet énoncé et même l'idée du programme *Ensemble vers la réussite* étaient perçus par plusieurs intervenants du mouvement coopératif québécois comme une utopie dans sa signification négative de projet irréaliste (Ricoeur, 1997). Par contre, la mise en place du partenariat et les connaissances du monde de l'éducation acquises grâce aux partenaires ont finalement transformé cette utopie en projet « utopique » mobilisateur qui revêt une force de mobilisation en étant une alternative au monde actuel (Malo, 2001). Le désir de transformation sociale constitue le réel moteur de développement. Initier les jeunes québécois à des pratiques de coopération qui permettent d'en actualiser les valeurs dans l'action, stimuler la participation démocratique des jeunes visant la prise en charge individuelle et collective d'une situation non satisfaisante en vue de la modifier, représentent les objectifs d'initiation à la coopération poursuivis par le programme *Ensemble vers la réussite*. Ce faisant, la configuration organisationnelle qui a permis de mener à bien le projet est sans aucun doute de type missionnaire et participative puisque plusieurs acteurs se sont mobilisés pour mener à terme le projet (Malo, 2003).

*Ensemble vers la réussite* peut également être analysé sous l'angle d'une possible contribution au projet d'économie alternative que constitue l'économie sociale et solidaire. En effet, la question de la participation démocratique d'individus est au cœur du modèle de l'économie sociale et solidaire et de nombreux auteurs peuvent être cités pour appuyer ce propos. Danièle Demoustier souligne que les associations de l'économie sociale et solidaire sont considérées comme des espaces indispensables à l'apprentissage de la citoyenneté (Demoustier, 2001) alors que Benoît Lévesque fait de la démocratie la condition *sine qua none* de l'économie sociale et solidaire. Selon lui :

Dans cette visée, le fonctionnement démocratique est la condition indispensable pour que les autres caractéristiques de l'économie sociale puissent donner leurs pleins résultats. En effet, si l'on prend les diverses caractéristiques de l'économie sociale, la participation active des personnes qui y sont associées apparaît indispensable pour bien identifier les besoins non satisfaits, des besoins habituellement peu visibles comme sociaux

Lévesque, 2001

Dans le même sens, Laville pose un postulat à l'économie sociale et solidaire qui sera repris par la communauté scientifique, il s'agit de la « construction conjointe de l'offre et de la demande par les usagers et les professionnels qui suppose un espace public permettant le débat, la délibération » (Laville 1994) et donc, la participation démocratique des individus engagés dans le projet. Cet élément central de l'économie sociale et solidaire que constitue l'espace public de débat est plus spécifiquement abordé par Bernard Floris et on remarque que la démocratie participative est considérée comme une condition essentielle à l'animation des espaces (Floris, 2003). Espace public et

démocratie sont également soulignés par Fraisse comme éléments incontournables de l'économie sociale et solidaire qui permettent ultimement de démocratiser l'économie (Fraisse, 2003).

Par ailleurs, bien que la démocratie soit une condition essentielle et une particularité centrale de cette forme d'économie alternative, elle en constitue néanmoins un défi majeur qui est souligné par certains chercheurs. Le défi de la démocratie est soulevé par Demoustier qui soutient que la particularité des entreprises collectives est d'organiser de façon démocratique l'activité des personnes intéressées à l'affaire « ce qui ne signifie pas qu'elles y arrivent parfaitement, mais qu'elles s'y efforcent » (Demoustier, 2001). De son côté, André Caillé, dans une critique de l'économie solidaire qualifie la démocratie propre aux organisations de ce mouvement, la démocratie associationniste. Il soutient que « la question principale à poser à l'économie solidaire n'est en premier lieu ni technique, ni économique, ni même financière. Elle est celle des conditions de possibilité d'une démocratie associationniste viable et durable » (Caillé, 2003). Au nombre des hypothèses pertinentes pour l'action et la recherche en économie sociale et solidaire, Benoît Lévesque et Marguerite Mendell proposent que le mode de fonctionnement des entreprises et organisations soit étudié de façon à examiner la participation des usagers et l'organisation du travail de même que la qualité du fonctionnement démocratique. De plus, ils soulignent que « la participation conjointe des usagers et des travailleurs supposent des connaissances nouvelles » (Lévesque, Mendell, 1999). Autant pour les coopératives que les entreprises de l'économie sociale et solidaire, on croit que la participation démocratique des usagers permet aux usagers d'apprendre dans l'action. Si la notion d'apprentissage collectif semble une évidence, Lévesque et Mendell souligne l'importance d'en étudier les modalités. Voici deux dimensions pour la recherche proposées par ces derniers :

Comment le fonctionnement associatif permet-il la constitution de ces apprentissages et leur partage ? À quelles conditions et comment cet apprentissage collectif peut-il être diffusé à l'échelle de la société et contribuer ainsi à un élargissement de la démocratie économique et de la solidarité entre les citoyens.

Lévesque, Mendell, 1999

Nous pourrions facilement ajouter la dimension de recherche suivante en complément : comment optimiser le fonctionnement associatif et l'usage de la démocratie par les usagers afin de stimuler l'apprentissage collectif ? Nous pourrions même supposer un élément de réponse qui correspond bien à l'objet du présent travail : par l'éducation à la coopération - nouvelle ère de type *Ensemble vers la réussite*.

Ainsi, il est bien démontré que la démocratie est au cœur du fonctionnement de l'économie sociale et solidaire et qu'elle constitue par ailleurs un défi important. Notre hypothèse suggère que ce défi pourrait être amenuisé par une éducation à la coopération et à la démocratie dès le plus jeune âge. Nous utiliserons les propos de Martine Sabourin pour illustrer la pertinence de l'apprentissage de la démocratie à l'école :

Galichet, auteur bien connu en France pour ce qui est de l'éducation à la citoyenneté nous dit d'ailleurs que c'est toujours en période de crise qu'on a remis l'éducation à

la citoyenneté bien en vue dans les finalités de l'école comme si l'activité intense des collectivités devait passer par l'école d'abord en vue que les citoyens y reçoivent une éducation et développent des compétences pour l'exercice de la vie citoyenne. C'est le cas présentement<sup>22</sup>.

Tel que mentionné lors de la présentation du programme *Ensemble vers la réussite*, ce dernier permet d'initier au travail de groupe coopératif en vue de choisir et gérer démocratiquement un projet de classe. En utilisant le vocabulaire de l'économie sociale et solidaire, nous pourrions expliquer l'expérience des élèves ainsi : « les élèves construisent un bien supérieur, défini par le débat démocratique au sein de l'espace public que représente la classe. Ils réconcilient leurs intérêts individuels et collectifs et dégagent un intérêt général sur la base de la citoyenneté ». Il est réaliste de croire que ce type d'expérience vécu à l'école est une piste intéressante pour favoriser le transfert lors de l'âge adulte et ainsi contribuer au développement social et économique tel que proposé par l'économie sociale et solidaire. En effet, l'importance des expériences vécues à l'adolescence sur l'orientation de la vie d'adulte, notamment au plan politique et démocratique est démontré par une récente recherche intitulée *La Participation sociale et politique des jeunes : un moment charnière*, produite par L'observatoire jeunes et société<sup>23</sup>. Qui plus est, la méthode pédagogique mise de l'avant par *Ensemble vers la réussite* favorise également l'apprentissage de la démocratie :

L'apprentissage coopératif permet de modifier les structures traditionnelles de la classe pour permettre l'interaction verbale entre les élèves, la résolution des conflits par les pairs et la discussion qui permet le conflit cognitif susceptible de conduire à plus d'analyse, de comparaison, de confrontation d'idées, d'argumentation et d'acquisition de compétences de haut niveau. De plus en permettant un partage du pouvoir, en rendant « actifs » les jeunes, en permettant le partage mutuel, la valorisation des expériences personnelles, l'écoute et l'expression, elle permet de bâtir un monde qui peut redonner de l'espoir aux jeunes<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> SABOURIN, M. *Apprendre la démocratie, une piste alternative à la violence*, Communication au colloque sur la violence à l'école organisé par la CSQ, 1999.

<sup>23</sup> GAUTHIER, M. GRAVEL, P-L. *La participation sociale et politique des jeunes : un moment charnière*, Lien social et Politiques, 2004.

<sup>24</sup> SABOURIN, M. *Apprendre la démocratie, une piste alternative à la violence*, Communication au colloque sur la violence à l'école organisé par la CSQ, 1999.



## 5. INNOVATION SOCIALE

Selon Petitclerc, qui a produit un rapport sur les innovations sociales et les transformations sociales, les réseaux seraient les moteurs de l'innovation sociale :

La logique fondamentale des interactions sociales, que l'on parle de réseaux, du capital social ou du don, est la structure dans le temps plus ou moins long des relations sociales concrètes selon le principe des obligations mutuelles réciproques. Ainsi les interactions sociales, ne serait-ce que parce qu'elles permettent à chacun de s'affirmer comme acteur autonome à l'égard des organisations, des institutions et des rapports sociaux, sont sans doute, au minimum, une source d'innovation et de transformations sociales.

Petitclerc, 2003

Considérant cette information, on peut conclure que le partenariat entre le CCQ, la CSQ et l'Université de Sherbrooke devrait favoriser l'émergence d'innovation sociale. Est-ce que le programme *Ensemble vers la réussite* est une innovation ou une invention ? Norbert Alter expose la nuance de façon fort intéressante en ces termes :

L'innovation est une activité collective qui repose sur la mobilisation d'acteurs aux rationalités variées, souvent antagoniques. (...) l'invention est une création tandis que l'innovation cherche à donner un sens à la création. (...) l'innovation représenterait l'ensemble du processus social et économique amenant l'invention à être utilisée ou pas.

Alter, 2003

À la lumière de ces éléments, doit-on considérer *Ensemble vers la réussite* comme une innovation ou une invention ? Tout dépend du cadre d'analyse. Si on observe EVR comme un outil d'éducation à la coopération, il s'agit d'une invention que le mouvement coopératif tant à diffuser. En effet, aucune organisation de regroupement coopératif dans le monde n'a proposé une pareille démarche d'éducation à la coopération. Toutefois, comme l'invention est à l'étape de diffusion, elle constituerait maintenant une innovation. Dans un autre cadre d'analyse, si on considère *Ensemble vers la réussite* en tant qu'outil pédagogique, il s'agit bien entendu d'une innovation. La particularité ou nouveauté étant d'avoir jumelé au sein d'un même outil deux types de pédagogies et des notions permettant l'expérimentation de l'entrepreneuriat collectif. Ainsi, aucun doute ne persiste, *Ensemble vers la réussite* est bel et bien une innovation que les parties prenantes envisagent de diffuser le plus largement possible.

### 5.1. *Ensemble vers la réussite*, une innovation sociale ?

S'il a été démontré que le programme *Ensemble vers la réussite* constitue une innovation, peut-il néanmoins bénéficier de l'épithète « social » ? Lévesque mentionne que les innovations sociales relevant de l'économie sociale ont pour assise « un nouveau contexte de nécessité donnant lieu à une

multitude d'initiatives de la part de la société civile alors que ni l'État, ni les entreprises n'offrent de solutions à ces nouveaux besoins » et sont alimentées « par des aspirations pour une autre société » (Lévesque, 2002). Selon cette perspective, la création du programme à l'étude serait bien une innovation sociale. Le nouveau contexte de nécessité a été exposé à de nombreuses occasions dans le présent texte : réforme de l'éducation, besoin d'outil pédagogique et de formation adéquate pour les enseignants, nécessité de renouveler les pratiques d'éducation à la coopération auprès des jeunes et d'éduquer à la citoyenneté. Une des réponses aura été le développement du programme *Ensemble vers la réussite*, issu de la société civile et alimenté par une aspiration de contribution à une éducation citoyenne qui inclut la démocratie dans l'économie. Comme le concept d'innovation sociale est une notion équivoque, poursuivons l'analyse à l'aide de la conception d'un autre chercheur. Selon Julie Cloutier, l'innovation sociale est une réponse nouvelle à une situation sociale jugée insatisfaisante qui viserait le mieux-être des individus et ou des collectivités (Cloutier, 2003). La situation sociale insatisfaisante de notre étude peut être à la fois le contexte scolaire en pleine mutation qui demande aux enseignants de modifier leur enseignement pour faciliter le développement de compétences chez les jeunes et aussi l'importance de favoriser la pratique de la démocratie et des valeurs de la coopération afin d'optimiser ultérieurement la participation de ces futurs citoyens à l'émergence d'organisations relevant de l'économie sociale. Cloutier relève que certains chercheurs définissent également l'innovation sociale par son processus, qui résulte de la coopération entre une diversité d'acteurs. De cette façon, l'innovation sociale peut être envisagée comme un processus collectif d'apprentissage et de création de connaissances (Cloutier, 2003). Sous cet angle, le processus de création du programme *Ensemble vers la réussite* représenterait une innovation sociale, sous l'impulsion de la coordonnatrice du projet à l'emploi du CCQ, plus d'un acteur a été mobilisé pour son orientation et sa création et que le tout a permis de générer des apprentissages collectifs autant pour les organisations que les individus engagés. Dans le même ordre d'idées, la méthode employée pour favoriser l'apprentissage de la coopération auprès des jeunes par le programme *Ensemble vers la réussite* c'est-à-dire la pédagogie de la coopération et la pédagogie de projet, constitue en elle-même un processus collectif d'apprentissage et de création de connaissance. En effet, l'apprentissage coopératif s'inscrit dans une vision socioconstructiviste de l'apprentissage qui nécessite l'interaction entre les pairs. Pour ce faire, l'apprentissage coopératif propose la réalisation de tâches coopératives par les élèves qui permet le dialogue, la confrontation des points de vue et le partage<sup>25</sup>. Tel que présenté précédemment, *Ensemble vers la réussite* propose dix tâches coopératives pour développer des habiletés au travail de groupe coopératif de même que cinq autres pour guider le choix démocratique et la réalisation du projet de classe.

Ainsi, nous pouvons convenir que le programme *Ensemble vers la réussite*, tant du point de vue du processus de création de produit que du contenu comme tel, constitue réellement une innovation sociale.

---

<sup>25</sup> MORISSETTE, R. *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.

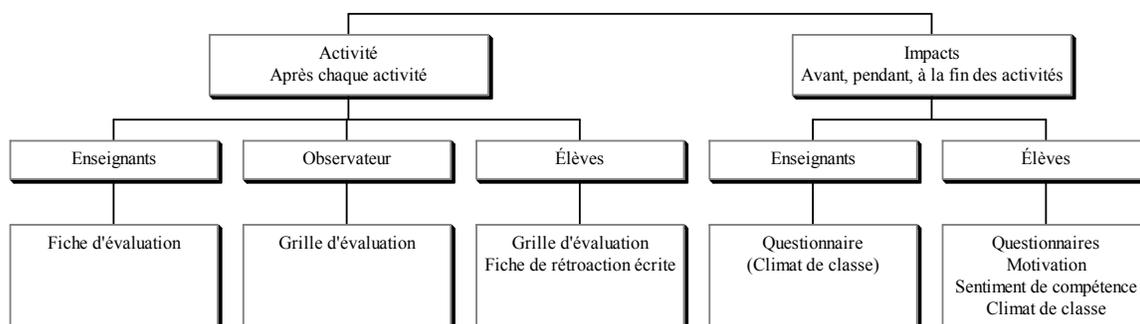
## 6. EXPÉRIMENTATION

L'évaluation est définie comme une démarche d'ajustement d'un programme ou d'une intervention plus ponctuelle. Elle se doit d'être orientée vers l'action pour poser un jugement sur une intervention afin de lui apporter des ajustements (Bouchard, Rondot, 2003). Ainsi, le programme *Ensemble vers la réussite* a été expérimenté de façon rigoureuse durant une année scolaire cette optique, c'est-à-dire d'être évaluée en vue d'améliorations. Vingt enseignants, appuyés par leur direction d'école ont accepté de vivre les activités coopératives proposées par la démarche d'initiation à la coopération. Ces enseignants provenaient de différents milieux socio-économiques et régions du Québec. Environ 600 élèves ont vécu la démarche. Grâce à un apport financier du Fonds jeunesse Québec, une coordonnatrice à l'expérimentation a été embauchée par le CCQ afin de suivre les travaux d'expérimentation et proposer des outils d'évaluation de la démarche. Une ressource de la coopérative de développement régional (CDR), de chaque région visée, participait également à cette démarche d'expérimentation en servant de relais régional au CCQ et en procédant à des observations en salle de classe lors de la réalisation d'activité. Chacune de ces ressources en provenance du mouvement coopératif a eu l'obligation de suivre le premier cours du microprogramme de formation en apprentissage coopératif dispensé par l'Université de Sherbrooke afin de se familiariser avec la culture scolaire et la pédagogie de la coopération.

### 6.1. Paramètres d'analyse

Afin de s'assurer que le programme mis en place permettait bel et bien d'atteindre les objectifs visés (impacts) et que les activités et le matériel proposés étaient bien adaptés aux besoins et à la réalité des enseignants (activités), une procédure d'évaluation avait été élaborée (voir figure 2)

**FIGURE 2**  
**Évaluation du programme *Ensemble vers la réussite***



## 6.2. Évaluation des activités

Deux outils ont été développés afin d'évaluer les activités : une fiche d'évaluation et une grille d'observation. La fiche d'évaluation était complétée par l'enseignant après chaque activité. Cette fiche permettait d'identifier les forces de l'activité, les points à améliorer ainsi que des suggestions et des commentaires. La grille d'observation, complétée par un observateur extérieur à la classe, permettait de savoir quelles activités avaient été animées et comment elles s'étaient déroulées. L'observateur était, la plupart du temps, la personne ressource de la région (CDR) ou la coordonnatrice à l'expérimentation, mais pouvait aussi être le directeur de l'école ou un collègue de travail. De plus, dans cette grille, un espace était réservé pour prendre en note les commentaires des élèves lors de la rétroaction. Enfin, lorsque les élèves complétaient des feuilles écrites de rétroaction, celles-ci étaient récupérées par la coordonnatrice à l'expérimentation.

## 6.3. Évaluation des impacts

Comme son nom l'indique, un des impacts attendus de la démarche *Ensemble vers la réussite* était de favoriser la motivation et la réussite scolaire chez les élèves, d'augmenter le sentiment de compétence et donc d'améliorer l'estime de soi des élèves. Enfin, il était attendu que le projet amènerait un meilleur climat dans la classe. Ces impacts étaient ceux prévus par la littérature sur l'enseignement coopératif et les projets réalisés en salle de classe.

Afin de mesurer l'impact de la démarche *Ensemble vers la réussite* sur ces trois dimensions, un questionnaire a été complété par les élèves (motivation scolaire, sentiment de compétence et climat de classe) et un autre questionnaire par l'enseignant (climat de classe seulement) à trois reprises durant l'expérimentation, soit avant le début des activités (novembre), après le module 1 (février) et à la fin du projet (mai-juin). L'autorisation écrite des parents avait été préalablement obtenue. Ce questionnaire comportait trois grandes sections :

- La première section de l'instrument permettait de mesurer le sentiment de compétence des élèves. Les questions étaient tirées de la version française d'un instrument développé par Susan Harter (1985). Cette version a été traduite et validée par le Groupe de recherche psychosocial sur l'inadaptation sociale chez l'enfant (GRIP ; Boivin, Vitaro et Gagnon, 1992).
- La deuxième section de l'instrument était constituée de questions portant sur le climat de classe. Encore une fois, les questions étaient tirées d'un instrument validé, l'Échelle de l'environnement scolaire de Moos et Trickett (1973) qui a été traduit et validé en français par deux autres chercheurs du GRIP (Richard E. Tremblay et Lyse Desmarais-Gervais, 1979).
- La dernière section du questionnaire comportait des questions d'ordre général (date de naissance, sexe) ainsi qu'une question portant sur la motivation scolaire (aimes-tu l'école ?).

Le lecteur pourra consulter à l'annexe G, les instruments de mesure, les analyses de résultats, de même que les principales conclusions.

À la lumière de la littérature sur l'évaluation dans les entreprises collectives, nous pouvons considérer que les outils d'évaluation utilisés lors de l'expérimentation des activités correspondent à l'approche d'évaluation par les processus. En effet, l'évaluation a porté autant sur les activités formelles et donc attendues, que sur les activités informelles, qui ont également eu des impacts importants (Bouchard, Rondot, 2003). Les observations en salle de classe et les entretiens avec les enseignants ont permis d'évaluer les failles et les causes de réussite ainsi que les éléments devant être préservés ou modifiés. Par contre, comme des objectifs clairs et des impacts étaient attendus et qu'ils ont fait l'objet d'un processus d'évaluation, cette portion pourrait correspondre à l'approche par les résultats et les impacts. La littérature fait état des difficultés liées à cette approche et les résultats de l'évaluation des impacts en témoignent. Dans le cas présent, isoler des éléments du comportement tel que la motivation sur une courte période ne donna pas de résultats significatifs. L'utilisation de l'approche par les effets, aurait peut-être été plus pertinente car selon Michael Scriven « un programme peut avoir des résultats nuls face à ses propres objectifs mais tout de même engendrer des effets positifs » (Scriven, *in* Bouchard, Rondot, 2003). Les étapes de l'évaluation (avant, pendant et après) ont été respectées.

L'expérimentation - évaluation d'*Ensemble vers la réussite*, au cours de l'année scolaire 2002-2003 ne fut pas vaine. Elle a permis de bonifier les activités proposées et de valider la pertinence de la démarche et ses objectifs. En effet, la procédure d'évaluation des activités et des impacts a démontré que, dans l'ensemble, les enseignants étaient satisfaits de leur participation au projet. Les observations et les commentaires recueillis ont facilité la révision des activités et des outils d'implantation afin de les rendre plus adaptés aux besoins des enseignants. Par contre, à la lumière des recherches traitant de l'évaluation en économie sociale, la démarche aurait pu être bonifiée notamment par la mise en œuvre d'approches complémentaires clairement identifiées chacune avec ses dimensions, composantes et indicateurs. Pareillement, tel qu'abordé par plusieurs chercheurs, la difficulté d'arrimer la technique scientifique dans la recherche d'indicateurs sociaux de même que la dimension politique de l'exercice rend ardu l'évaluation des retombées des initiatives relevant de l'économie sociale (Perret 2001, Bouchard, Bourque, Lévesque 2001). Le changement social constitue un élément excessivement complexe à démontrer comparativement à des notions économiques facilement comptabilisables, même avec l'utilisation d'instruments de mesure validés. C'est du moins que ce nous pouvons retenir de l'expérience de l'évaluation du programme *Ensemble vers la réussite* et cette difficulté a d'ailleurs amené les responsables du programme à revoir les objectifs de la démarche afin de les rendre effectivement réalisables.



## 7. DIFFUSION DE L'INNOVATION ET POSSIBLE INSTITUTIONNALISATION ?

Tel que mentionné précédemment, le programme *Ensemble vers la réussite* est un projet utopique mobilisateur soutenu par différents acteurs qui partagent des aspirations communes de transformation sociale de l'école pour inclure un apprentissage de la démocratie coopérative chez les jeunes. Selon Petitclerc ceci serait une condition favorable à la diffusion d'innovation : « les organisations, en légitimant les compromis sociaux qui la composent par le recours à un projet inclusif et mobilisateur, offrent des canaux efficaces pour la diffusion des innovations sociales (Petitclerc, 2003) ». Suivant l'expérimentation du programme *Ensemble vers la réussite*, les partenaires ont convenu de diffuser largement les résultats notamment par l'entremise d'un lancement officiel réunissant les partenaires du monde coopératif, universitaire et syndical et par l'envoi d'information aux directions d'écoles primaires et secondaires. Comme les résultats de l'expérimentation de l'innovation ont démontré la pertinence du programme pour répondre à des besoins et que l'information à ce sujet a circulé, « l'innovation expérimentée appelle sa diffusion et sa généralisation » (Lévesque, Vaillancourt, 1998). Il est fort probable que la diffusion de l'innovation emprunte la voie de l'essaimage (Malo, Vézina, 2003) puisque les bons coups et bonnes pratiques ont avantage à être véhiculés afin de servir à la mise au point du modèle.

Parallèlement, des démarches visant une reconnaissance de l'État et un soutien financier pour assurer le développement ont été effectuées suivant l'expérimentation. Ces démarches ont porté fruits et la reconnaissance de l'État a récemment été officialisée par une entente plus large visant le développement de l'entrepreneuriat chez les jeunes notamment en milieu scolaire. Il s'agit du Défi de l'entrepreneuriat jeunesse. Cette initiative du gouvernement reconnaît l'importance de l'entrepreneuriat collectif et le programme *Ensemble vers la réussite* et prévoit des mesures d'aide financière pour soutenir le développement de projets d'entrepreneuriat dans les écoles québécoises. Au nombre de celles-ci, notons l'embauche d'une ressource dans chaque région du Québec pour soutenir les projets d'entrepreneuriat collectif, dont *Ensemble vers la réussite*. Le lecteur pourra en consulter les détails en annexe H. Ainsi, nous pouvons conclure que nous observons les forces pouvant amener à « un passage de l'expérimentation à l'institutionnalisation, un passage qui suppose l'intervention de l'État qui doit s'adonner à un arbitrage pour répondre à des demandes exprimées par les acteurs sociaux » (Lévesque, Vaillancourt, 1998).



## **8. TOUT UN DÉFI POUR LES ANNÉES À VENIR**

Bien que la notion d'intercoopération ne soit pas récente pour les organisations coopératives, dans les faits elle suscite toujours beaucoup de discussions et un défi certain d'arrimage entre les parties. Le Conseil de la coopération du Québec, qui coordonne la diffusion du programme, a une appréciable expérience de concertation entre acteurs différents et devraient être en mesure d'animer la mise en place d'une configuration organisationnelle partenariale renouvelée et adéquate pour favoriser le succès de l'institutionnalisation. Par ailleurs, il serait intéressant d'analyser spécifiquement les résultats de la première année de diffusion de même que le mode de coordination mis en place pour y parvenir. Dans le même ordre d'idées, une analyse ou évaluation des impacts sociaux sur les jeunes participants devraient être proposée par le Conseil de la coopération du Québec, afin de pouvoir viser l'amélioration continue du programme et une appréciation des retombées sociales réelles dans le développement des jeunes. Évidemment, cela suppose de développer des outils adéquats pour procéder à une telle évaluation, ce qui est un défi pour l'ensemble des organisations relevant de l'économie sociale. Toutefois, une piste d'action pourrait être d'élaborer un partenariat avec l'Observatoire jeunes et Société.

Bref, le Conseil de la coopération du Québec a développé à l'aide d'un partenariat efficace un outil d'éducation à la coopération fort prometteur. Il est à espérer que l'implantation massive de ce dernier ou son institutionnalisation contribuera effectivement à favoriser une éducation citoyenne qui inclue la démocratie dans l'économie et la formation de futurs citoyens responsables qui prennent part activement au développement de leur société. Seul l'avenir nous le dira !



## ANNEXE A

### Composantes de la compétence

**Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes.** Accueillir l'autre avec ses caractéristiques. Être attentif à l'autre et reconnaître ses intérêts et ses besoins. Échanger des points de vue avec l'autre, écouter et accueillir les divergences. Adapter son comportement.

**Contribuer au travail collectif.** Participer aux activités de la classe et de l'école de façon active et dans un esprit de collaboration. Planifier et réaliser un travail avec d'autres. Accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe.

COOPÉRER

**Tirer profit du travail en coopération.** Reconnaître les tâches qui seront réalisées plus efficacement dans un travail collectif. Apprécier sa participation et celle de ses pairs à un travail d'équipe. Identifier les éléments qui ont facilité ou entravé la coopération. Cerner les améliorations souhaitables pour sa prochaine participation à un travail collectif.

### Critères d'évaluation

- Reconnaissance des besoins des autres 1 2 3
- Attitudes et comportements adaptés 1 2 3
- Engagement dans la réalisation d'un travail de groupe 1 2 3
- Contribution à l'amélioration des modalités d'un travail de groupe 1 2 3

### Évolution de la compétence

#### À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

L'enfant s'initie à la vie de groupe, au partage et à la collaboration. Il partage ses jouets, ses jeux, ses connaissances, le résultat de ses recherches. Il reconnaît que les autres ont des sentiments, des émotions et des intérêts différents des siens. Il découvre que ses comportements peuvent avoir des conséquences sur ses relations interpersonnelles et il pose des gestes qui favorisent

l'établissement de relations respectueuses. Il participe activement aux projets collectifs, qui lui permettent d'apprécier l'apport de chacun et de prendre la parole à bon escient. Il contribue aussi à l'élaboration des règles de vie de la classe.

## Compétences transversales

## DU PREMIER AU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

Au début du primaire, l'élève est capable de fonctionner dans des structures de travail d'équipe simples. Il respecte la planification proposée. Il communique ses idées, ses questions, ses résultats. Il accueille les idées des autres et s'adapte aux changements qui en découlent. Il prend conscience de ses réactions dans des situations conflictuelles et il détermine les comportements qui facilitent les relations avec les autres. Il s'engage dans des actions pour aider ses pairs. Il reconnaît des réalisations faites grâce au travail en coopération.

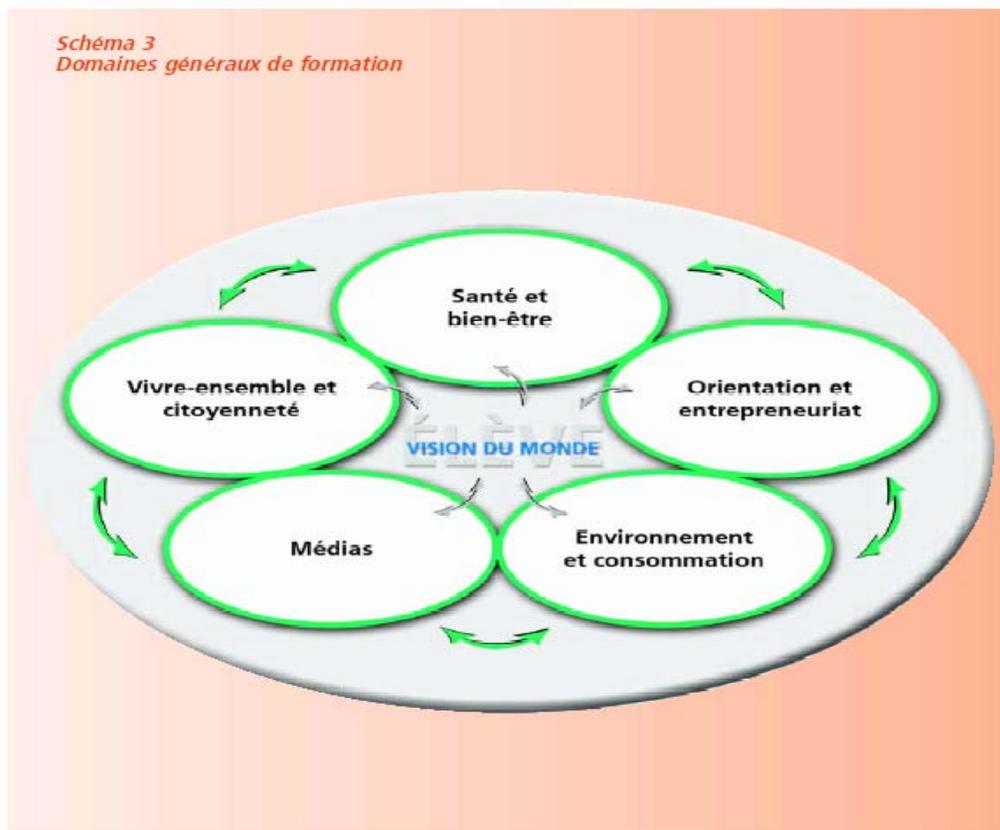
Par la suite, toujours dans des structures simples de travail d'équipe, il peut suggérer de lui-même une planification simple et des changements au besoin. Il propose des règles de fonctionnement et réalise des tâches en collaboration. Il prend la parole pour exprimer ses idées ou remettre en cause celles des autres. Il est attentif à certains comportements qui nuisent aux relations interpersonnelles ou qui les facilitent. Il prend conscience des messages non verbaux qu'il émet et de leurs conséquences sur les autres. Il pose des gestes qui établissent un climat de confiance et de respect dans le groupe. Il s'engage dans des actions pour aider les autres et apprécie l'aide qu'on lui apporte. Il reconnaît les avantages du travail en coopération et il accueille les réactions et commentaires pour faire avancer le travail du groupe.

Compétences transversales  
d'ordre personnel et social

## 36

Vers la fin du primaire, l'élève peut réaliser des projets dans des structures de travail plus ou moins complexes. Il propose des activités et des modalités de fonctionnement en équipe. Il accomplit des tâches de plus en plus diversifiées, il réalise qu'elles sont interdépendantes et il joue un rôle complémentaire à celui des autres. Il reconnaît que les autres ont des réflexions, des idées, des intérêts et des besoins différents des siens. Il écoute chacun et peut reformuler ce qui lui est dit. Il peut exprimer clairement ses émotions et ses points de vue. Il offre son aide aux autres et il est capable de savoir quand en demander pour lui-même. Il émet des suggestions sur la démarche du groupe et les justifie à partir de différents facteurs favorables ou défavorables à la réalisation du projet. Il accepte des changements proposés par d'autres et réajuste ses stratégies. Il identifie des tâches qui sont plus facilement réalisées en coopération.

*Schéma 3*  
*Domaines généraux de formation*



## ANNEXE B

### ORIENTATION ET ENTREPRENEURIAT

Bien que son mandat déborde largement la seule préparation des jeunes à faire leur entrée dans le monde du travail, l'école ne peut se soustraire à cet objectif rendu d'autant plus exigeant et complexe que les besoins ne cessent d'évoluer au rythme des changements de plus en plus nombreux et rapides qu'entraîne le développement économique et social. Elle doit donc outiller adéquatement les élèves afin qu'ils puissent faire les choix qui s'imposeront à eux tout au long de leur vie en matière d'orientation professionnelle. Elle doit aussi contribuer à l'écllosion des qualités personnelles nécessaires à une pleine actualisation du potentiel de chacun. En tête de liste figurent la créativité, la confiance en soi, la ténacité et l'audace, qui caractérisent les entrepreneurs, mais il ne faut pas négliger non plus des qualités telles que la connaissance de soi, de ses intérêts et de ses aptitudes, la capacité de se situer face aux multiples avenues qu'offre le monde du travail et le sentiment de sa propre responsabilité à l'égard de ses succès, de ses échecs et de son avenir professionnel.

Rêver et avoir des projets est source de plaisir et de croissance pour tout être humain et l'enfant n'échappe pas à cette règle. Il n'hésite pas à s'engager dans tout type de



projets, lorsque ceux-ci lui tiennent à cœur : projets personnels, projets de cheminement scolaire et professionnel, projets d'avenir. Les projets personnels se situent dans une perspective de réalisation de soi. Les projets scolaires se réalisent dans un contexte de développement des connaissances et des compétences liées aux apprentissages scolaires, alors que les projets professionnels font référence à la capacité de choisir un domaine de formation ou un secteur de travail qui favorisera une insertion réussie dans la société. Enfin, les projets d'avenir font appel aux forces et aux talents de l'individu et l'aident à découvrir tout son potentiel.

À l'éducation préscolaire, c'est essentiellement par le jeu que l'on encourage l'enfant à s'engager dans la réalisation d'un projet et à goûter la satisfaction de le mener à bien en puisant dans ses propres ressources. Par ses jeux, ses échanges et ses expériences, il découvre aussi divers métiers et professions.

Au primaire, l'élève apprend à mieux connaître ses goûts, ses intérêts et ses forces en même temps que divers aspects du monde scolaire et professionnel. Il s'exerce à imaginer et à entreprendre des projets et à faire les choix qui s'imposent pour les réaliser. Il se renseigne sur les professions, les entreprises et les métiers présents dans son milieu. Cet exercice l'amène à reconnaître les liens qui existent entre ses intérêts, ses aptitudes, les disciplines scolaires, les professions et les métiers qui l'intéressent.

#### INTENTION ÉDUCATIVE

Offrir à l'élève des situations éducatives lui permettant d'entreprendre et de mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société.



#### AXES DE DÉVELOPPEMENT

- **Conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation** : connaissance de ses talents, de ses qualités, de ses intérêts et de ses aspirations personnelles et professionnelles; sens du travail scolaire, goût du défi et sentiment de responsabilité face à ses succès et à ses échecs; connaissance des ressources du milieu scolaire, des voies d'apprentissage et de leurs exigences ainsi que des enjeux liés à la réussite dans les disciplines scolaires.
- **Appropriation des stratégies liées à un projet** : conscience des liens entre connaissance de soi et projets d'avenir; visualisation de soi dans différents rôles; projets d'avenir en rapport avec ses intérêts et ses aptitudes; stratégies associées aux diverses facettes de la réalisation d'un projet (information, prise de décision, planification et réalisation).
- **Connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions** : nature et exigences des rôles liés aux responsabilités familiales ou communautaires; professions, métiers et modes de vie en rapport avec les disciplines scolaires ou avec son milieu immédiat; produits, biens et services associés à ces métiers et professions; lieux de travail (usines, commerces et entreprises de la région); fonctions principales et conditions d'exercice d'un emploi; exigences de la conciliation des responsabilités professionnelles, familiales et sociales; exigences du monde du travail en comparaison avec celles du métier d'élève.

## ANNEXE C

### Domaines généraux de formation

50

### VIVRE-ENSEMBLE ET CITOYENNETÉ

Communauté d'apprentissage et microcosme de la société, l'école accueille des individus de provenances sociales et culturelles diverses. Elle constitue, à ce titre, un lieu privilégié pour apprendre à respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, à maintenir des rapports égaux et à rejeter toute forme d'exclusion. Elle place les élèves dans des situations qui les amènent à relever quotidiennement les défis de la coopération dans un esprit d'entraide, de solidarité, d'ouverture à l'autre et de respect de soi. Elle leur permet ainsi de faire l'expérience des principes et des valeurs démocratiques sur lesquels se fonde l'égalité des droits dans notre société. Cette préparation à l'exercice de la citoyenneté s'appuie également sur des apprentissages cognitifs, notamment ceux qui sont réalisés dans le cadre des disciplines appartenant au domaine de l'univers social.

L'enfant d'âge *préscolaire* a déjà vécu des expériences de socialisation. Il doit maintenant s'adapter à un groupe d'enfants de son âge dans un milieu qui lui est peu familier. Il apprend à tenir compte de l'autre et reconnaît peu à peu l'importance des règles de vie pour assurer l'harmonie dans ses relations interpersonnelles et dans le groupe. Il commence aussi à prendre des responsabilités.

L'élève du *primaire* s'éveille de plus en plus aux exigences de la vie en collectivité et comprend l'importance d'adopter des comportements inspirés du processus démocratique. Il contribue volontiers à l'élaboration de règles de vie basées sur le principe de l'égalité des droits et il accepte de se conformer aux règles établies par les groupes auxquels il appartient. Il se familiarise avec la négociation et apprend à privilégier ce moyen dans toute

démarche de résolution de problèmes en vue d'en arriver à des compromis acceptables tant pour lui-même que pour l'ensemble du groupe. Il prend peu à peu conscience qu'il est, lui aussi, un citoyen du monde et il se sensibilise à l'importance des droits de la personne. Il s'engage dans des actions de solidarité et de paix qui l'aident à poursuivre sa quête de sens.

#### INTENTION ÉDUCATIVE

Permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité.

#### AXES DE DÉVELOPPEMENT

- **Valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques** : processus démocratique d'élaboration des règles dans la vie scolaire, municipale et nationale; acteurs de la vie démocratique (individus, représentants, groupes d'appartenance) et respect des personnes dans leur rôle; droits et responsabilités liés aux institutions démocratiques.
- **Engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité** : principes, règles et stratégies du travail d'équipe; processus de prise de décision (consensus, compromis, etc.); établissement de rapports égaux; recours au débat et à l'argumentation; leadership; dynamique d'entraide avec les pairs; projets d'action liés au vivre-ensemble.

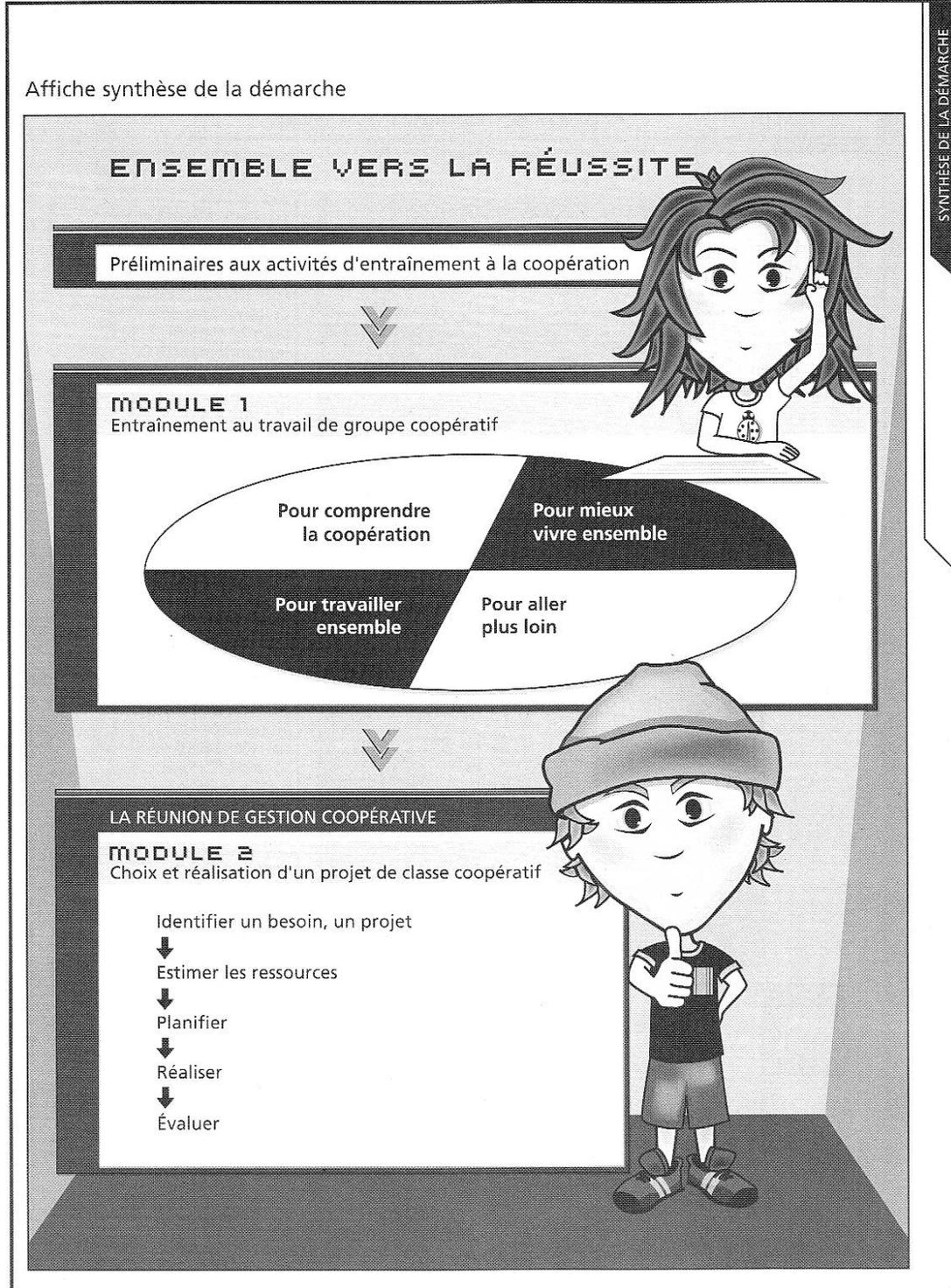
- **Culture de la paix** : interdépendance des personnes, des peuples et de leurs réalisations; égalité des droits et droit à la différence des individus et des groupes; conséquences négatives des stéréotypes et autres formes de discrimination et d'exclusion; lutte à la pauvreté et à l'analphabétisme; sensibilisation aux situations de coopération et d'agression; résolution pacifique des conflits; modalité d'entente ou de contrat.

Faire l'expérience des principes et des valeurs démocratiques sur lesquels se fonde l'égalité des droits dans notre société.



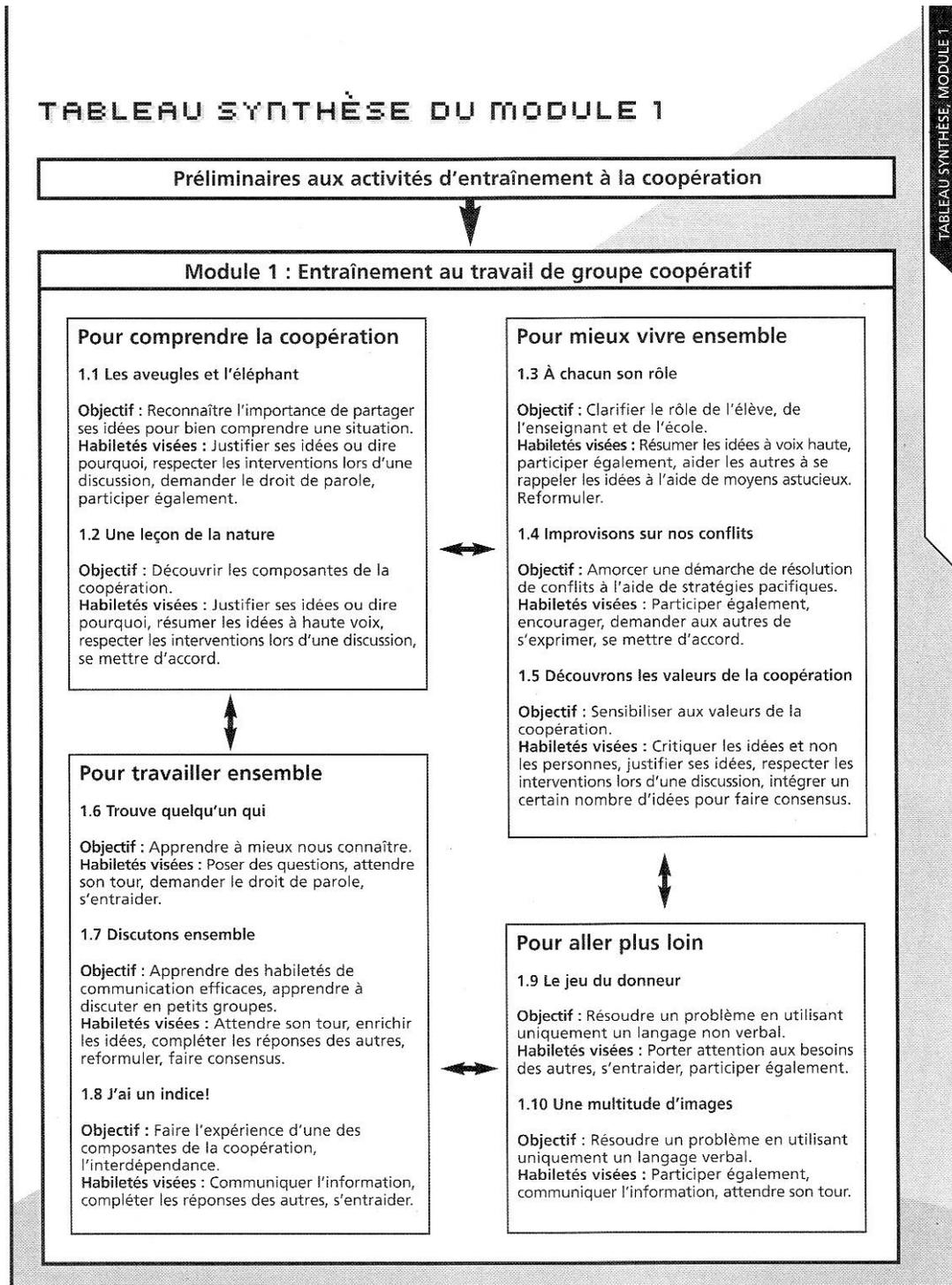
## ANNEXE D

## Affiche synthèse du programme « Ensemble vers la réussite »



## ANNEXE E

Tableau synthèse du module 1



## ANNEXE F

Tableau synthèse du module 2

TABLEAU SYNTHÈSE DU MODULE 2		
Étapes de réalisation du projet	Questions à se poser	Activités permettant de répondre à ces questions
1. Identifier le besoin, le projet	<p>Quel(s) besoin(s) aimerions-nous combler?</p> <p>Par quels moyens pourrions-nous y arriver?</p> <p>Quel est notre projet?</p>	<p><b>2.1 UNE EXPLOSION D'IDÉES</b>  <b>Objectif d'apprentissage :</b> Émettre des idées de projets qui répondent à un ou des besoins collectifs.  <b>Objectif de coopération :</b> Faire consensus en petites équipes.</p> <p><b>2.2 CHOIX D'UN PROJET DE CLASSE</b>  <b>Objectif d'apprentissage :</b> Délibérer démocratiquement afin de choisir collectivement un projet qui rallie tous les élèves de la classe.  <b>Objectif de coopération :</b> Faire preuve de solidarité : se rallier à la majorité.</p>
2. Estimer les ressources humaines, financières et matérielles	<p>De quoi a-t-on besoin pour réaliser notre projet?</p> <p>Où trouver les ressources nécessaires?</p>	<p><b>2.3 DU RÊVE À LA RÉALITÉ</b>  <b>Objectif d'apprentissage :</b> Planifier les étapes de réalisation du projet.            Estimer les ressources humaines, matérielles et financières nécessaires à la réalisation du projet.</p>
3. Planifier	<p>Où aura lieu notre projet?</p> <p>Quand?</p> <p>Combien de temps durera-t-il?</p> <p>Quelles sont les étapes qui nous permettront de le réaliser?</p>	<p><b>Objectif de coopération :</b> Faire consensus. Partager les ressources.</p>
4. Réaliser	<p>Quelles sont les tâches à accomplir?</p> <p>Qui s'occupera de remplir ces tâches?</p>	<p><b>2.4 QUI FAIT QUOI?</b>  <b>Objectif d'apprentissage :</b> Organiser et distribuer les tâches reliées à la réalisation du projet selon les 4 fonctions de l'entreprise.  <b>Objectif de coopération :</b> S'engager individuellement et collectivement.            La réunion de gestion coopérative est l'outil qui permettra d'assurer le suivi du projet.</p>
5. Évaluer	<p>Est-ce que notre projet a permis de répondre à notre besoin de départ?</p> <p>Est-ce que tout s'est déroulé comme prévu?</p>	<p><b>2.5 ÉVALUONS NOTRE PROJET</b>  <b>Objectif d'apprentissage :</b> Évaluer le déroulement du projet afin d'analyser les écarts entre ce qui était prévu et ce qui a été réalisé.  <b>Objectif de coopération :</b> Partager des idées. Critiquer les idées et non les personnes.</p>

## ANNEXE G

### Bilan de l'expérimentation<sup>26</sup>

Le présent bilan vise à faire état de l'expérimentation de la démarche « *Ensemble vers la réussite* » (EVR) qui a eu lieu durant l'année scolaire 2002-2003. Cette démarche, qui utilise la pédagogie de la coopération et la pédagogie par projet, a pour objectif d'initier les jeunes du troisième cycle du primaire et du premier cycle du secondaire à la coopération. Elle comprend deux modules d'activités, l'entraînement au travail de groupe coopératif et la réalisation d'un projet de classe coopératif, ainsi qu'une section « boîte à outils » qui contient des informations complémentaires.

Dans un premier temps, nous présenterons un rappel sur la réalisation des activités coopératives, sur la formation reçue par les enseignants et sur la procédure de recrutement. Ensuite, suivra un portrait des participants qui ont expérimenté les activités dans leur classe et un bilan de l'évaluation des activités et des impacts de la démarche. En conclusion, nous présenterons un aperçu des perspectives d'avenir du projet.

### Réalisation des outils pédagogiques

Dès l'obtention de la réponse favorable à notre demande d'aide financière, nous avons entrepris la conception des outils pédagogiques. Le premier module d'activités, visant l'entraînement au travail de groupe coopératif, a réuni en groupe de travail les personnes suivantes :

- Guylaine David, enseignante ressource, École Montcalm, Montréal;
- Luce Lacasse, conseillère pédagogique, École Lucien-Pagé, Montréal;
- Céline Mathieu, conseillère pédagogique, École Louise-Trichet, Montréal;
- Isabelle Saint-Pierre, coordonnatrice – éducation coopérative en milieu étudiant, Conseil de la coopération du Québec.

Ce collectif composé exclusivement d'étudiantes au microprogramme de deuxième cycle de formation interculturelle, formation sur mesure en apprentissage coopératif et en instruction complexe de l'Université de Sherbrooke, a été appuyé et encadré par Martine Sabourin, consultante et formatrice en apprentissage en coopération et professeure associée à l'Université de Sherbrooke. Les travaux de conception et de rédaction de ce premier Module ont été terminés au mois de juillet 2002. Par la suite, nous avons sollicité la collaboration de Micheline Clair, enseignante, École secondaire Jean-Rimbault, Drummondville et directrice de la Coopérative étudiante le Nid d'abeilles, afin de compléter les travaux entrepris par Isabelle St-Pierre pour la réalisation du Module 2. Ce dernier propose des activités qui visent à déterminer et réaliser un projet de classe coopératif. Ainsi, à travers ce module on utilise les structures de travail coopératives (conseil de coopération, groupe d'experts, groupe de base et rôles) afin d'organiser la réalisation et la gestion d'un projet collectif. Afin d'assurer une continuité dans les outils pédagogiques, nous avons demandé à nouveau la collaboration de Martine Sabourin en vue d'effectuer une révision. Les travaux ont été finalisés en janvier 2003.

---

<sup>26</sup> CONSEIL DE LA COOPÉRATION DU QUÉBEC, *Ensemble vers la réussite, les premiers pas vers la nouvelle ère d'éducation à la coopération des jeunes*, bilan final, 18 août 2003.

## Formation des enseignants

Les enseignants engagés dans l'expérimentation d'EVR ont participé à deux journées de sensibilisation afin de se familiariser avec la démarche. La première sensibilisation a eu lieu le 21 octobre 2002, à Longueuil. Ses objectifs étaient de permettre aux enseignants de s'approprier la démarche ainsi que les activités du module 1 (entraînement au travail de groupe coopératif). La seconde journée de sensibilisation a quant à elle eu lieu à deux moments afin de faciliter la conciliation des agendas de tous, soit le 7 et le 12 février. Une enseignante a également été rencontrée de façon individuelle parce qu'elle ne pouvait être présente à aucune des deux dates précédentes. Cette sensibilisation a permis aux enseignants de s'approprier les activités du module 2 (réalisation d'un projet de classe coopératif) et les outils de gestion du projet.

## Recrutement des participants

Notre objectif de départ était de recruter deux enseignants pour chacune des cinq régions engagées dans l'expérimentation 2002-2003 : Outaouais, Montérégie, Estrie, Centre-du-Québec et Québec. Il est important de rappeler que ces régions ont été sélectionnées en fonction de l'intérêt et de l'engagement de leur Coopérative de développement régional (CDR) à fournir une ressource pour faire un suivi de l'expérimentation de façon régionale.

L'objectif était de recruter un total de 10 participants. Différentes mesures ont été prises pour y arriver. Nous avons fait une présentation du projet « *Ensemble vers la réussite* » lors de la session nationale des Écoles Vertes Brunthland. Par la suite, Madame Nicole Baillargeon de la Centrale des Syndicats du Québec (CSQ) nous a été d'une aide précieuse en nous mettant en contact avec des enseignants intéressés par la coopération. Nous avons également fait des appels téléphoniques à différentes directions scolaires et envoyé des courriels à plusieurs écoles des régions concernées. Le recrutement des écoles a principalement eu lieu durant la semaine du 7 et du 14 octobre 2002.

Au terme de ces mesures, 20 enseignants ont participé à la première journée de sensibilisation. Parmi ceux-ci, certains ont quitté et d'autres se sont ajoutés. Les départs étaient justifiés par différentes raisons : changement de poste, divergence de vision, manque de temps ou difficulté avec le groupe-classe. Finalement, 18 enseignants ont complété l'expérimentation du premier module de la démarche et ont participé à la seconde journée de sensibilisation en février 2003 (voir Tableau 1).

**TABLEAU 1**  
**Enseignants qui ont participé à l'expérimentation**  
*Ensemble vers la réussite 2002-2003*

Région	Nom de l'enseignant	Niveau scolaire	Nombre d'élèves
Outaouais	Julie	5 <sup>ème</sup> année du primaire	22
	Nicole	5 <sup>ème</sup> année du primaire	19
Montérégie	Colette C.	Secondaire 1 (écologie)	25
	Bernard	Secondaire 3 (français)	28
	Colette V.	Secondaire 3 (math)	32
	Danielle	Secondaire 2 (histoire)	27
	Amélie	Secondaire 1	32
	Marie-Lou	Classe spéciale	8
	Claire	5 <sup>ème</sup> année du primaire	23
	Louise-Hélène	5 <sup>ème</sup> année du primaire	29
ESTRIE	Jacinthe	5 <sup>ème</sup> année du primaire	26
	Sonia	5 <sup>ème</sup> année du primaire	26
	Jean	5 <sup>ème</sup> année du primaire	27
	Diane	5 <sup>ème</sup> année du primaire	21
Centre-du-Québec	Nancy	5 <sup>ème</sup> année du primaire	25
	Stéphanie	6 <sup>ème</sup> année du primaire	30
QUÉBEC	Damien	Secondaire 1 (écologie)	23
	Monique	5 <sup>ème</sup> année du primaire	18

Suite à la deuxième journée de sensibilisation, d'autres enseignants ont abandonné l'expérimentation et nous avons également perdu contact avec certains (pas de retour d'appel). Cette fois, la principale raison évoquée était le manque de temps. Au total, 13 enseignants ont expérimenté en partie ou en totalité les activités ou les outils de gestion proposés dans le module 2 d'EVR. Compte tenu de nos attentes de départ qui était de recruter 10 enseignants et du contexte particulier d'une expérimentation se déroulant sur une année scolaire, nous considérons l'expérience comme un succès.

### Caractéristiques des participants

Le groupe d'enseignants qui a expérimenté la démarche EVR était très hétérogène et ce, au niveau de plusieurs caractéristiques. Le nombre d'années d'expérience en enseignement, le niveau scolaire, le

style d'enseignement (laisser-faire, démocratique ou autoritaire), le niveau de sécurité de l'enseignant face à sa classe, le niveau d'implication dans le milieu de travail ainsi que le niveau d'expérience et de connaissance en coopération, tant d'un point de vue éducatif qu'entrepreneurial, différaient beaucoup d'un participant à l'autre. Des informations ont été recueillies sur ces différentes variables à l'aide d'une feuille d'information complétée par l'enseignant lors de la passation des questionnaires d'impact au temps 2 (voir annexe 1), d'observations en salle de classe et de rencontres.

L'expérimentation 2002-2003 nous a permis de constater que certaines de ces caractéristiques étaient plus ou moins favorables à l'implantation de la démarche en salle de classe. Ainsi, nous avons remarqué que la démarche EVR convenait difficilement aux enseignants qui présentaient un faible sentiment de sécurité face à leur classe. De plus, un style d'enseignement laisser-faire, c'est-à-dire qui préconise la spontanéité dans l'organisation de la vie de la classe, rend difficile la réalisation de la démarche qui demande de planifier les activités et d'anticiper les réactions des élèves à l'avance. De la même manière, le style autoritaire convient difficilement puisque la démarche demande de déléguer l'autorité aux élèves. Aussi, la présence de nombreux conflits ouverts entre élèves et entre les élèves et l'enseignant rend également difficile la réalisation des activités. Enfin, l'expérimentation nous révèle que la démarche s'avère peu adaptée aux besoins des groupes d'élèves restreints et à ceux présentant des difficultés graves d'apprentissage et de comportements. En effet, plusieurs activités demandent une grande capacité d'introspection et d'autodiscipline, ce qui constituent deux lacunes importantes chez les élèves en classe spéciale.

Par contre, l'expérimentation 2002-2003 nous a également permis de constater que certaines des variables énumérées n'influençaient pas ou influençaient positivement l'implantation de la démarche. Par exemple, nous avons pu constater que le nombre d'années d'expérience en enseignement et le niveau de connaissance en coopération ne constituait pas d'obstacles majeurs à la réussite du projet. En effet, parmi les enseignants qui ont mené jusqu'au bout l'expérimentation, nous pouvons noter que certains étaient de jeunes enseignants tandis que d'autres possédaient plus d'expérience. De la même manière, pour certains, « *Ensemble vers la réussite* » était leur premier contact avec le monde de la coopération alors que d'autres étaient déjà chevronnés par rapport à cette approche. Ainsi, la motivation à s'engager dans un processus de changement graduel, l'ouverture face aux nouvelles méthodes ainsi que le sentiment de confiance en soi et en ses élèves se sont avérés être des facteurs de succès, au-delà de l'expérience et de la connaissance en enseignement et en coopération.

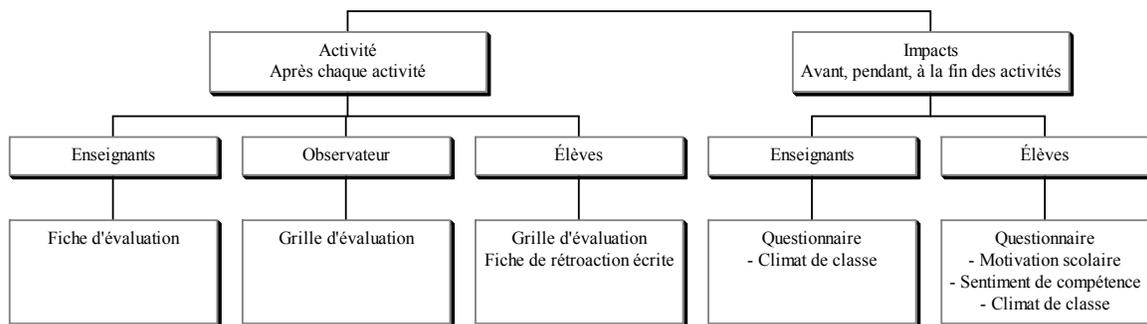
## **Bilan de l'évaluation de la démarche**

### *Rappel des paramètres d'analyse*

Afin de s'assurer que la démarche mise en place permettait bel et bien d'atteindre les objectifs visés (impacts) et que les activités et le matériel proposés étaient bien adaptés aux besoins et à la réalité des enseignants (activités), une procédure d'évaluation avait été élaborée (voir Tableau 2).

**TABLEAU 2**  
**Récapitulatif des paramètres d'analyse**

## Évaluation de la démarche



### Évaluation des activités

Deux outils ont été développés afin d'évaluer les activités : une fiche d'évaluation et une grille d'observation (voir Annexes 2 et 3). La fiche d'évaluation était complétée par l'enseignant après chaque activité. Cette fiche permettait d'identifier les forces de l'activité, les points à améliorer ainsi que des suggestions et des commentaires. La grille d'observation, complétée par un observateur extérieur à la classe, permettait de savoir quelles activités avaient été animées et comment elles s'étaient déroulées. L'observateur était, la plupart du temps, la personne ressource de la région (CDR) ou la coordonnatrice du projet, mais pouvait aussi être le directeur de l'école ou un collègue de travail. De plus, dans cette grille, un espace était réservé pour prendre en note les commentaires des élèves lors de la rétroaction. Enfin, lorsque les élèves complétaient des feuilles écrites de rétroaction, celles-ci étaient récupérées par la coordonnatrice.

### Évaluation des impacts

Comme son nom l'indique, un des impacts attendus de la démarche EVR était de favoriser la motivation et la réussite scolaire chez les élèves. Nous croyions également que les activités réalisées en classe permettraient d'augmenter le sentiment de compétence et donc d'améliorer l'estime de soi des élèves. Enfin, nous croyions que le projet amènerait un meilleur climat dans la classe.

Afin de mesurer l'impact de la démarche EVR sur ces trois dimensions, un questionnaire a été complété par les élèves (motivation scolaire, sentiment de compétence et climat de classe : voir Annexe 4) et un autre questionnaire par l'enseignant (climat de classe seulement : voir Annexe 5) à trois reprises durant l'expérimentation, soit avant le début des activités (novembre), après le module 1 (février) et à la fin du projet (mai-juin). L'autorisation écrite des parents avait été préalablement obtenue.

Ce questionnaire comportait trois grandes sections :

- La première section de l'instrument permettait de mesurer le sentiment de compétence des élèves. Les questions étaient tirées de la version française d'un instrument développé par Susan Harter (1985). Cette version a été traduite et validée par le Groupe de recherche psychosocial sur l'inadaptation sociale chez l'enfant (GRIP ; Boivin, Vitaro et Gagnon, 1992).
- La deuxième section de l'instrument était constituée de questions portant sur le climat de classe. Encore une fois, les questions étaient tirées d'un instrument validé, l'Échelle de l'environnement scolaire de Moos et Trickett (1973) qui a été traduit et validé en français par deux autres chercheurs du GRIP (Richard E. Tremblay et Lyse Desmarais-Gervais, 1979).
- La dernière section du questionnaire comportait des questions d'ordre général (date de naissance, sexe) ainsi qu'une question portant sur la motivation scolaire (aimes-tu l'école ?).

### **Analyse des paramètres et modifications apportées**

#### *Évaluation des activités – module 1*

Les différentes sources d'information (grille d'observation, fiche de l'enseignant et fiche écrite de rétroaction), en plus d'une rencontre bilan effectuée auprès de chaque enseignant suite à l'expérimentation du module 1, ont permis d'établir un portrait des activités réalisées par les participants. Le tableau suivant présente un résumé des activités qui ont été expérimenté.

**TABLEAU 3**  
**Résumé des activités du module 1 réalisées**  
**lors de l'expérimentation 2002-2003**

	Jean (P)	Sonia (P)	Jacinthe (P)	Diane (P)	Julie (P)	Nicole (P)	Nancy (P)	Stéphanie (P)	Louise-H. (P)	Claire (P)	Bernard (S)	Colette C. (S)	Colette V. (S)	Amélie (S)	Danielle (S)	Marie-Lou (S)	Damien (S)	Bernard (S)	Monique (S)	TOTAL
1.1 Les aveugles et l'éléphant			X	X		X		X	X	X						X			X	8
1.2 Une leçon de la nature			X				X		X	X				X	X	X	X	X		9
1.3 Questions fondamentales										X			X	X						3
1.4 Improvisation sur la résolution de conflits			X	X			X				X			X		X			X	7
1.5 Clarifions nos valeurs				X											X					2
1.6 Trouve quelqu'un qui	X				X	X											X	X	X	6
1.7 Discutons ensemble !	X				X	X						X					X	X		6
1.8 J'ai un indice			X		X			X				X				X	X			6
1.9 Les cercles brisés			X	X		X	X	X					X						X	7
1.10 Une multitude d'images							X	X		X										3
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	

(P) = enseignant du primaire

(S) = enseignant du secondaire

Comme on peut le constater, chaque enseignant a expérimenté en moyenne 3 activités, le minimum étant de 0 et le maximum de 5. Ces activités ont été réalisées de la fin d'octobre 2002 au début de février 2003. Le nombre d'activités demandées était de 4. On constate également que chaque activité a été réalisée par au moins deux enseignants. L'activité qui a été la plus choisie est *Une leçon de la nature* (9), suivi de *Les aveugles et l'éléphant* (8), *Improvisation sur les conflits* (7) et *les cercles brisés* (7). Les activités les moins populaires sont *Clarifions nos valeurs*, *Questions fondamentales* et *Une multitude d'images*.

Les commentaires recueillis et les observations effectuées ont permis d'améliorer les activités proposées aux enseignants. La révision des activités, qui a eu lieu en mai et juin, a été effectuée par les auteurs du module 1 et la coordonnatrice à l'expérimentation. Principalement, les améliorations apportées concernent les activités qui ont été les moins populaires lors de l'expérimentation, soit *Clarifions nos valeurs* et *Questions fondamentales*. Ces activités ont été repensées et ont même

changé de nom afin de mieux s'adapter aux intérêts et aux besoins des élèves et des enseignants. De plus, la partie "rétroaction" des activités a également été retravaillée de façon significative. Une fiche pour l'élève a été ajoutée pour chacune. Enfin, les objectifs ainsi que les habiletés visées de chaque activité ont été reformulés afin de les rendre plus opérationnels.

## Évaluation des activités – module 2

En ce qui concerne l'expérimentation du module 2, il est à souligner que les instruments d'évaluation n'ont pas été utilisés comme prévu. Ce fait s'explique par deux raisons principales. Premièrement, la grille d'observation s'est avérée inutile pour les activités du module 2. En effet, dans plusieurs cas, les observateurs sont devenus co-animateurs afin de soutenir les enseignants dans la réalisation de l'activité. Ils n'étaient donc plus disponibles pour compléter la grille. Deuxièmement, pour ce qui est de la feuille d'évaluation de l'activité, peu d'enseignants l'ont complété, par manque de temps. Afin de pallier au manque d'informations, un nouvel outil a été développé et envoyé aux enseignants : Bilan de l'expérimentation des activités du module 2 (voir Annexe 6). Au total, 11 enseignants ont retourné l'outil complété à la coordonnatrice à l'expérimentation.

Le tableau suivant constitue un résumé des informations fournies par les enseignants participant à la démarche. La première ligne du tableau indique les différentes composantes du module 2 : la réalisation d'un projet de classe, les 5 activités coopératives proposées, l'utilisation du conseil de coopération pour gérer le projet, l'utilisation du CRIC et l'utilisation de groupes d'expert. Comme on peut le constater, plusieurs informations demeurent manquantes à cause d'une perte de contact avec certains enseignants.

**TABLEAU 4**  
**Résumé des activités du module 2 réalisées**  
**lors de l'expérimentation EVR 2002-2003**

	<b>Projet réalisé</b>	<b>2.1</b>	<b>2.2</b>	<b>2.3</b>	<b>2.4</b>	<b>2.5</b>	<b>Conseil coop.</b>	<b>CRIC</b>	<b>Groupes d'expert</b>
<b>Louise-Hélène</b>	Livre de recettes pour financer un voyage à Ottawa (choisi avant EVR)	Non	Non	Non	Non	Non	Non	?	oui
<b>Claire</b>	Pièces de théâtre	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	non
<b>Marie-Lou</b>	Ouvre-toi sur le Costa Rica : sa faune et sa flore (choisi avant EVR)	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	?	Oui
<b>Bernard</b>	Après-midi en plein air et dîner communautaire	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	non
<b>Danielle</b>	Journée d'activités à	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	oui

	Projet réalisé	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	Conseil coop.	CRIC	Groupes d'expert
	St-Timothée								
<b>Amélie</b>	Vente de chocolat (choisi avant EVR)	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
<b>Colette C.</b>	Visite dans un musée et dîner dans le quartier chinois de Montréal	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non
<b>Colette V.</b>	Abandon								
<b>Damien</b>	Journée d'activités au Centre écologique de Port-au-Saumon camping	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non
<b>Monique</b>	Dégustation de fruits et construction de châteaux	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui (adapté)	Non	Non	Non
<b>Diane</b>	Aucune information								
<b>Jacinthe</b>	Coucher à l'école et soirée animée par les jeunes	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui
<b>Sonia</b>	Coucher à l'école	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui
<b>Jean</b>	Abandon								
<b>Nicole</b>	Aucune information								
<b>Julie</b>	Vente de pizza	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	?	?
<b>Nancy</b>	Planification d'une journée avec les biologistes de Tadoussac	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	?	Oui
<b>Stéphanie</b>	Souper communautaire	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	?	?	?

Les informations recueillies nous permettent de constater que sur un total de 18 enseignants :

- 14 ont réalisé un projet de classe. 10 d'entre eux ont utilisé les activités 2.1 et 2.2 pour choisir leur projet de classe avec les élèves. Les 4 autres enseignants avaient déjà choisi leur projet avant de débiter le module 2. Ces enseignants n'ont donc pas utilisé les activités prévues.
- 6 enseignants ont utilisé les activités 2.3 et 2.4 comme prévu et 3 autres ont réalisé une ou l'autre. Ces activités permettaient d'élaborer et de planifier le projet de classe.
- 6 enseignants ont réalisé l'activité 2.5 avec leurs élèves qui visait à initier les jeunes aux quatre fonctions de l'entreprise.
- 3 enseignants ont utilisé le conseil de coopération pour gérer la réalisation du projet de classe.

- Aucun enseignant, à notre connaissance, n'a été utilisé le CRIC (Les rôles coopératifs de contrôleur, relationniste, incitateur et correcteur).
- 6 enseignants ont utilisé les groupes d'expert.

Ces informations nous permettent de constater que l'expérimentation des activités du module 2 ne s'est pas déroulée tout à fait comme prévu. Certaines hypothèses peuvent être envisagées afin d'expliquer ce constat. Premièrement, plusieurs enseignants ont souligné que la structure et les outils de gestion proposés étaient lourds à mettre en place. De plus, certaines activités ne permettaient pas selon eux de faire avancer le projet de classe. Ils ont donc remarqué une baisse d'intérêt chez certains élèves. Ainsi, il semble que la démarche proposée pour ce module était plus ou moins adaptée à leur réalité. Deuxièmement, il est possible que le délai alloué pour réaliser le module 2 n'était pas suffisant pour s'approprier et mettre en place la démarche. En effet, il faut rappeler que la deuxième journée de sensibilisation a eu lieu au début de février, ce qui laissait un délai de trois mois et demi pour réaliser le projet de classe collectif. Or, cette période est très occupée dans les écoles : préparation des examens de fin d'année, nombreuses sorties scolaires, etc. Ainsi, plusieurs enseignants se sont sentis pressés par le temps. Certains ont tout de même mené le projet EVR à terme, tandis que pour d'autres, les exigences extérieures à la démarche ont pris le dessus.

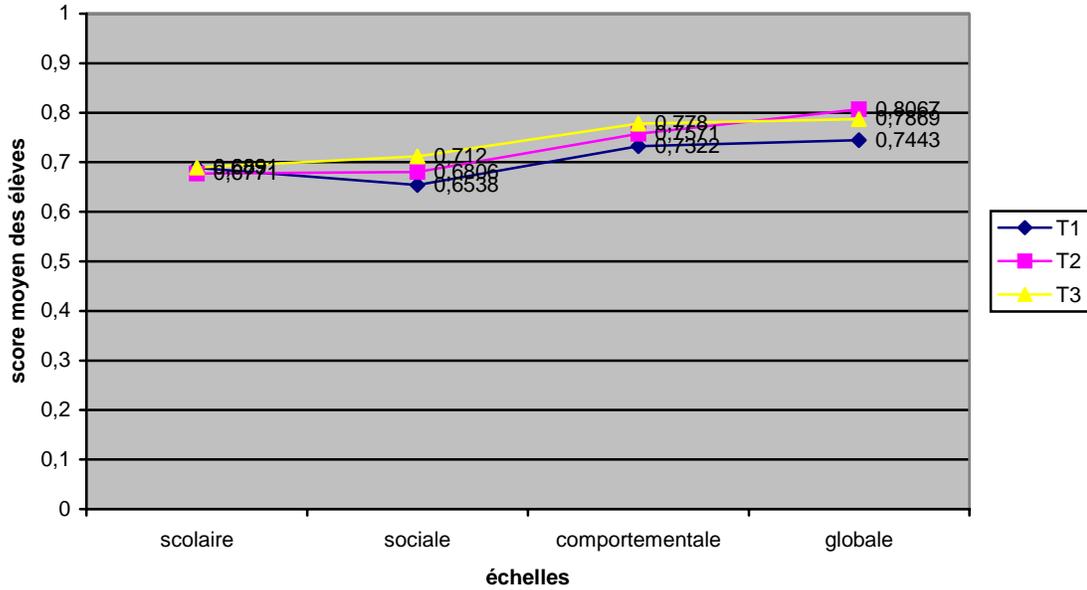
Suite à ces constats, de nombreuses modifications ont été apportées au module 2 afin de simplifier sa structure et la rendre plus adaptée aux besoins des élèves et des enseignants. Ainsi, les rôles coopératifs proposés par le CRIC ont été enlevés. Le conseil de coopération est quant à lui devenu une réunion de gestion coopérative et a été intégré aux activités. De plus, la séquence des activités a été repensée afin qu'elles soient plus utiles concrètement pour la réalisation du projet de classe. Ainsi, les activités 2.3 à 2.5 ont complètement été refaites pour permettre que les apprentissages des élèves s'inscrivent dans l'action. Enfin, les deux journées de sensibilisation requises pour implanter la démarche EVR ont été fusionnées et il sera fortement recommandé de les suivre en début d'année scolaire. Ce changement permettra une plus grande flexibilité dans la réalisation des activités et du projet.

### **Évaluation des impacts**

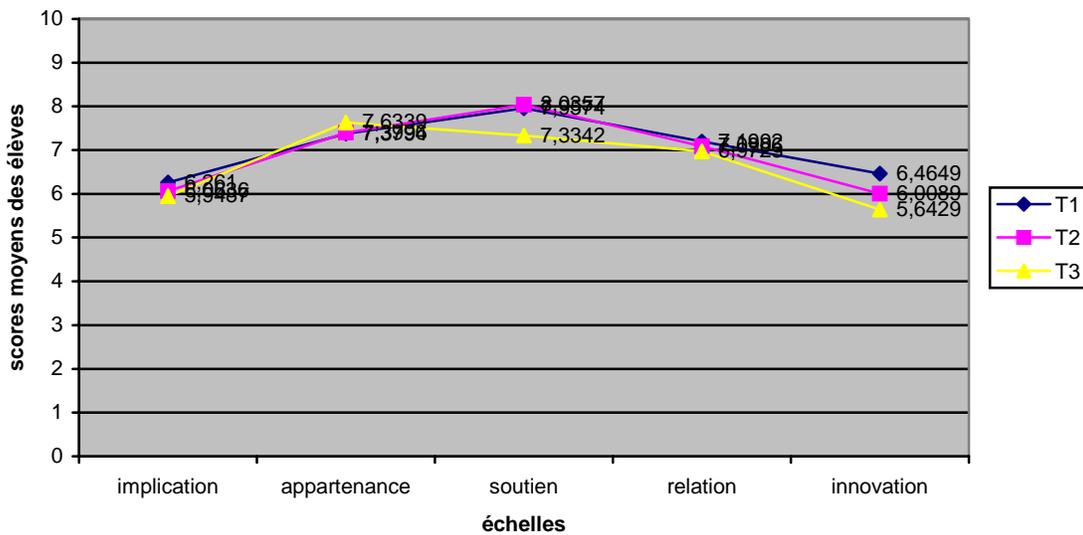
Le questionnaire d'évaluation des impacts a été utilisé comme prévu dans les trois temps de mesure afin de recueillir des informations par rapport aux effets de la démarche EVR. Les commentaires des enseignants ont également été recueillis lors des rencontres bilan.

Il est à spécifier que plusieurs enseignants n'ont pas fait compléter le questionnaire à leurs élèves au troisième temps de mesure, par manque de temps. De plus, un nombre important d'enseignants n'ont pas réalisé l'ensemble des activités comme prévu. En fait, seulement cinq ont réalisé la totalité des activités et utilisé une partie des outils de gestion proposés (conseil de coopération, CRIC et/ou groupes d'expert). Les analyses d'impact ont donc porté sur ces cinq classes. Les graphiques suivants présentent les résultats obtenus.

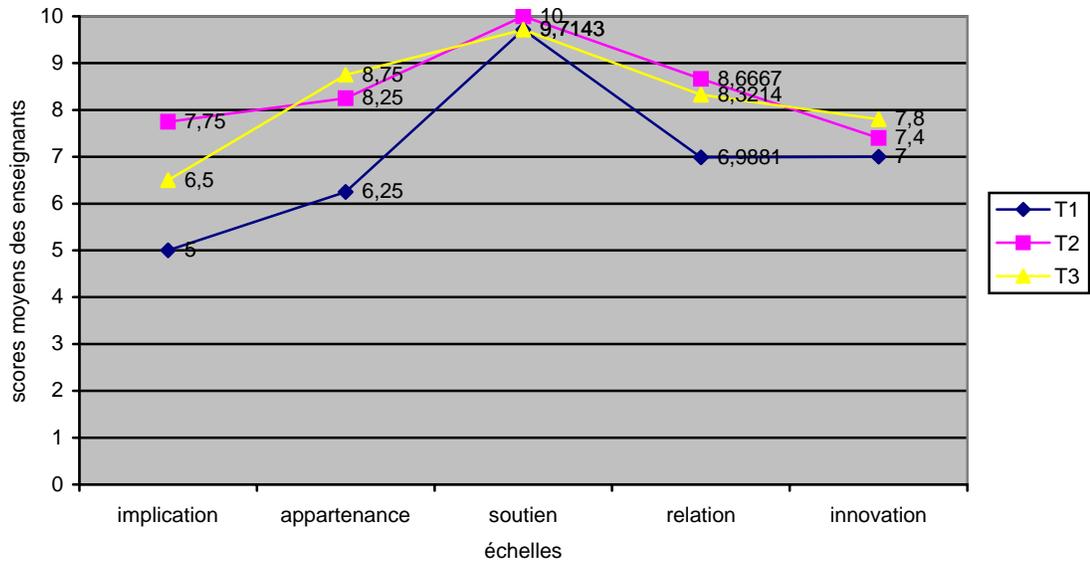
**Graphique 1 : Sentiment de compétence - élèves**



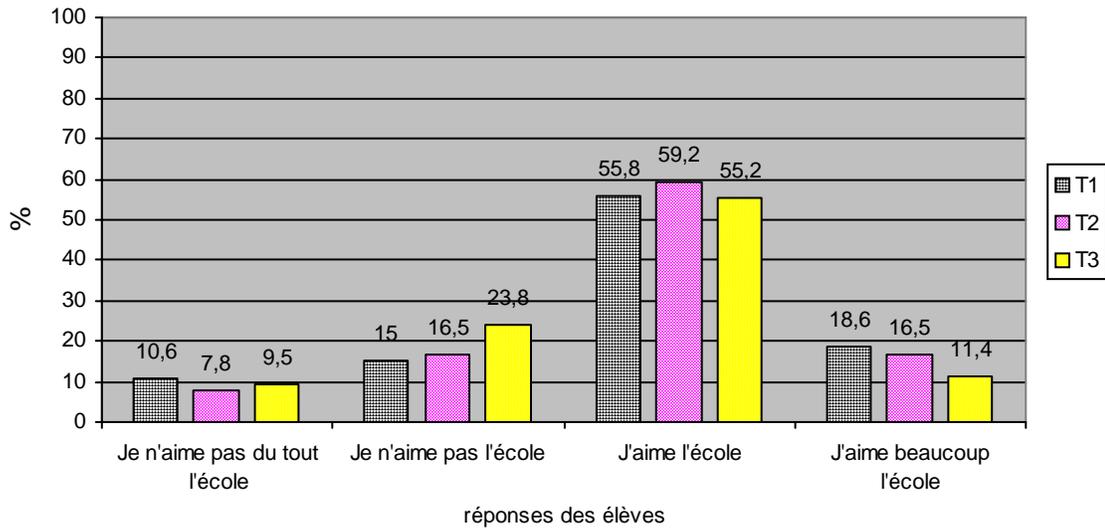
**Graphique 2 : Climat de classe - élèves**



**Graphique 3 : Climat de classe - enseignants**



**Graphique 4 : Motivation scolaire - élèves**



L'étude des précédents graphiques ne montre aucune différence claire entre les trois temps de mesure. Il semblerait donc que, d'après le questionnaire utilisé, la démarche EVR n'ait eu aucun impact sur le sentiment de compétence, le climat de classe et la motivation scolaire. Par contre, lors de rencontres informelles, certains enseignants nous ont souligné que l'implication de leurs classes dans la réalisation d'un projet de classe avait permis d'améliorer le respect et le sentiment d'engagement entre les élèves. Malheureusement, ces effets ne ressortent pas de l'analyse des graphiques.

Plusieurs hypothèses peuvent être envisagées afin d'expliquer ce fait. Premièrement, il est possible que l'instrument utilisé pour mesurer les impacts de la démarche n'était pas suffisamment sensible pour détecter les changements survenus. Deuxièmement, il est à noter que le délai entre chaque passation est relativement court (deux mois entre le T1 et le T2 et trois mois entre T2 et T3). Il est donc possible que le temps accordé n'était pas suffisant pour entraîner des changements sur les trois variables sélectionnées. D'ailleurs, il est reconnu dans les écrits scientifiques que ces dimensions sont difficiles à modifier à court terme. Troisièmement, les enseignants impliqués dans la démarche n'ont pas réalisé comme prévu l'ensemble des activités d'*Ensemble vers la réussite*. Ainsi, le dosage qui avait été recommandé n'a pas été respecté. Il est donc possible d'expliquer que la démarche n'ait pas eu l'impact voulu sur les trois variables sélectionnées.

Suite à ces constats, nous avons réajusté les objectifs de la démarche afin de s'assurer qu'ils soient plus réalistes (voir tableau 5). De même, comme il a été souligné plus haut, les activités du module 2 ont été modifiées afin qu'elles répondent mieux aux besoins des élèves et des enseignants.

**TABLEAU 5**  
**Nouvelle formulation des objectifs de la démarche ERV**

**Initier les jeunes à la coopération :**

- Vivre les valeurs de la coopération :
  - *équité ;*
  - *démocratie ;*
  - *égalité ;*
  - *solidarité ;*
  - *entraide.*
- Développer des habiletés pour le travail de groupe coopératif ;
- Prendre des décisions de façon démocratique ;
- Gérer un projet de classe de façon coopérative :
  - *répartition équitable des tâches et des ressources ;*
  - *interdépendance positive ;*
  - *résultats collectifs ;*
- S'initier aux notions de l'entreprise :
  - *marketing ;*
  - *ressources humaines ;*
  - *comptabilité ;*
  - *production.*

L'expérimentation d'*Ensemble vers la réussite*, au cours de l'année scolaire 2002-2003, a permis de bonifier les activités proposées et de valider la pertinence de la démarche. En effet, la procédure d'évaluation des activités et des impacts a démontré que, dans l'ensemble, les enseignants étaient satisfaits de leur participation au projet, bien que plusieurs aient déploré le délai trop court pour réaliser le module 2. Les observations et les commentaires recueillis ont facilité la révision des activités et des outils d'implantation afin de les rendre plus adaptés aux besoins des enseignants.

## ANNEXE 1

### Votre profil d'enseignant(e)

Afin d'établir un portrait des enseignant(e)s qui participent à l'expérimentation *d'Ensemble vers la réussite (EVR)*, voici quelques questions supplémentaires.

- 1) Avant de vous impliquer dans l'expérimentation *d'EVR*, aviez-vous déjà eu des contacts avec l'apprentissage coopératif? Si oui, pouvez-vous préciser de quelle manière (participation à des formations, expériences en classe, lectures, discussion avec collègues, ...)?

---

---

---

---

---

- 2) En dehors des activités *d'Ensemble vers la réussite*, quelle place occupe l'apprentissage coopératif dans votre classe?

- a) C'est une approche complètement nouvelle pour moi.
- b) J'utilise à l'occasion des éléments de l'apprentissage coopératif dans ma classe\*.
- c) L'apprentissage coopératif fait parti du quotidien des élèves de ma classe\*.
- d) Autres :

---

---

---

\*Depuis combien de temps avez-vous intégré cette approche à vos méthodes pédagogiques?

---

---

---

- 3) Depuis combien d'années êtes-vous enseignant(e)? \_\_\_\_\_

**ANNEXE 2**

Conseil de la  
coopération



du Québec

CARREFOUR DES RÉSEAUX  
DE COOPÉRATIVES

**ENSEMBLE VERS LA RÉUSSITE**  
**ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ PAR L'ENSEIGNANT**

Nom de l'enseignant : \_\_\_\_\_ Niveau : \_\_\_\_\_  
École : \_\_\_\_\_ Nom de l'activité : \_\_\_\_\_  
Date : \_\_\_\_\_

L'activité réalisée répond aux objectifs visés par rapport aux habiletés de travail de groupe coopératif.  
n.s.  Oui  Non

La fiche de l'élève et le matériel suggéré sont faciles à comprendre et à utiliser.  
n.s.  Oui  Non

Selon vous, quelles sont les forces de cette activité ?

---



---



---

Selon vous, quels sont les points à améliorer dans cette activité ?

---



---



---

Suggestions et commentaires :

---



---



---

Merci beaucoup !

**ANNEXE 3**

Conseil de la  
coopération



du Québec

CARREFOUR DES RÉSEAUX  
DE COOPÉRATIVES

***Ensemble vers la réussite***  
**Grille d'observation des activités coopératives en classe**

Date : \_\_\_\_\_ Heure : \_\_\_\_\_

Nom de l'observateur : \_\_\_\_\_

NOM DE L'ENSEIGNANT : \_\_\_\_\_

NIVEAU (GROUPE) : \_\_\_\_\_ ÉCOLE : \_\_\_\_\_

NOM DE L'ACTIVITÉ : \_\_\_\_\_

1<sup>ÈRE</sup> ACTIVITÉ  2<sup>ÈME</sup>  3<sup>ÈME</sup>  4<sup>ÈME</sup>  5<sup>ÈME</sup>  AUTRE : \_\_\_\_\_

1) Préoccupation de l'enseignant : sur quel(s) élément(s) voudriez-vous que je porte attention dans mon observation ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) Quelles sont les habiletés coopératives visées par l'activité (se référer à la fiche descriptive de l'activité) ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) Quel est l'objectif poursuivi par l'activité (se référer à la fiche descriptive de l'activité) ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### A- Indices d'observation par rapport à la formulation des consignes

- Temps requis pour formuler les consignes : \_\_\_\_\_

	Les consignes sont brèves.	n.s.	oui	parfois	non
	Les consignes sont claires.	n.s.	oui	parfois	non
	Les consignes sont reformulées par l'enseignant ou par un élève.	n.s.	oui	parfois	non
	Des consignes sont données par rapport aux habiletés coopératives et sociales qui seront travaillées durant l'activité.	n.s.	oui	parfois	non
	Des consignes sont données par rapport aux rôles coopératifs à jouer.	n.s.	oui	parfois	non
	Des consignes sont données par rapport à la structure coopérative à utiliser.	n.s.	oui	parfois	non
	Les élèves sont capables de reformuler les consignes formulées pour réaliser la tâche.	n.s.	oui	parfois	non
<b>Commentaires généraux :</b>					

### B- Indices d'observation par rapport au déroulement de l'activité

- Temps requis pour réaliser la tâche : \_\_\_\_\_

#### Par rapport à l'enseignant :

	L'enseignant stimule la résolution de problèmes en posant des questions aux élèves.	n.s.	oui	parfois	non
	L'enseignant fournit les ressources matérielles nécessaires à la réalisation de la tâche.	n.s.	oui	parfois	non
	L'enseignant observe les élèves lors de la réalisation de la tâche.	n.s.	oui	parfois	non
	L'enseignant prend des notes lorsqu'il observe les élèves.	n.s.	oui	parfois	non
	L'enseignant demeure disponible aux élèves durant l'activité. Il circule dans la classe et supporte le travail des équipes au besoin.	n.s.	oui	parfois	non

Par rapport aux élèves :

Les élèves travaillent entre eux pour réaliser la tâche. Ils sollicitent peu l'aide de leur professeur.	n.s.	oui	parfois	non
De façon générale, les élèves se posent des questions entre eux pour réaliser la tâche.	n.s.	oui	parfois	non
De façon générale, les élèves s'entraident (ex. : prêt de matériel, aide un élève, travailler ensemble pour résoudre un problème, ...) pour réaliser la tâche.	n.s.	oui	parfois	non
De façon générale, les élèves tentent de régler leurs conflits par eux-mêmes.	n.s.	oui	parfois	non
De façon générale, les élèves sont centrés sur la tâche à accomplir.	n.s.	oui	parfois	non
De façon générale, les élèves sont à l'écoute des idées des autres.	n.s.	oui	parfois	non
De façon générale, les élèves sont respectueux entre eux (langage approprié, pas de bousculade, ...).	n.s.	oui	parfois	non
<b>Commentaires généraux :</b>				

### C- Indices d'observation par rapport à la rétroaction

- Temps requis pour la rétroaction : \_\_

La rétroaction porte sur les apprentissages.	n.s.	oui	parfois	non
La rétroaction porte sur le processus de coopération.	n.s.	oui	parfois	non
La rétroaction permet aux élèves de prendre conscience des habiletés qui ont été mises à profit durant l'activité.	n.s.	oui	parfois	non
L'enseignant prend le temps nécessaire pour effectuer la rétroaction.	n.s.	oui	parfois	non
L'enseignant fait participer les élèves à la rétroaction afin de les faire cheminer.	n.s.	oui	parfois	non
L'enseignant souligne les efforts et les réussites des élèves (réalisation de la tâche, processus de coopération, ...).	n.s.	oui	parfois	non
<b>Commentaires généraux :</b>				

Quels sont les éléments ressortis par les élèves et par l'enseignant lors de la rétroaction ?

---

---

---

---

---

---

---

Est-ce que les habiletés coopératives visées par l'activité ont été travaillées comme prévu ?

---

---

---

---

---

Est-ce que l'objectif poursuivi par l'activité a été atteint ?

---

---

---

---

---

Merci beaucoup !

**ANNEXE 4**

Conseil de la  
coopération



du Québec

CARREFOUR DES RÉSEAUX  
DE COOPÉRATIVES

**Ensemble vers la réussite**  
**Questionnaire d'évaluation des impacts – élèves**

**CONFIDENTIEL**

Code de l'élève : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Salut !

Nous avons besoin de toi aujourd'hui ! Nous voulons savoir ce que tu penses du fonctionnement de ta classe et de l'école en général. Nous avons aussi besoin de te connaître un peu plus, savoir comment tu te perçois.

Pourquoi toutes ces questions ? Parce que nous voulons améliorer les activités que tu fais en classe.

Alors, nous te demandons de **répondre le plus sérieusement possible** à ce questionnaire. Tu n'as pas à t'inquiéter avec tes réponses : elles sont **confidentielles**. Donc, nous n'avons pas le droit de dire tes réponses et toi non plus, tu ne donnes pas les tiennes et tu n'essaies pas d'avoir celles des autres. De plus, il n'y a **aucune bonne ou mauvaise réponse**. Nous voulons simplement savoir ce que tu penses. À toi de jouer !

**Qui suis-je ?**

Voici les consignes pour les prochaines questions :

- 1) Lis la première phrase. Dans l'exemple donné, il s'agit de "**Certains élèves préfèrent jouer à l'extérieur dans leurs temps libres.**"
- 2) Ensuite, si tu penses que la phrase te représente bien, encercle la lettre **A**, à gauche, qui veut dire "**Tout à fait comme moi**". Si tu trouves que la phrase ne te représente pas bien, encercle la lettre **B**, toujours à gauche, qui signifie "**Un peu comme moi**".

- 3) Lis maintenant la deuxième phrase. Dans notre exemple, il s'agit de "**D'autres préfèrent plutôt regarder la télévision**".
- 4) Si tu penses que cette phrase te représente bien, encercle la lettre **D**, à droite, qui veut dire "**Tout à fait comme moi**". Si tu trouves que la phrase ne te représente pas bien, encercle la lettre **C**, toujours à droite, qui signifie "**Un peu comme moi**".

**EXEMPLE :**

Tout à fait comme moi	Un peu comme moi		MAIS		Un peu comme moi	Tout à fait comme moi
A	B	Certains élèves préfèrent jouer à l'extérieur dans leurs temps libres.		D'autres élèves préfèrent plutôt regarder la télévision.	C	D

Tu as compris ? Alors, c'est à toi de jouer ! Si tu n'as pas compris, n'hésite pas à poser des questions !

Tout à fait comme moi	Un peu comme moi		MAIS		Un peu comme moi	Tout à fait comme moi	
1.	A	B	Certains élèves pensent qu'ils sont très bons en classe.		D'autres élèves se demandent s'ils sont capables de faire leurs travaux de classe.	C	D
2.	A	B	Certains élèves trouvent difficile de se faire des ami-es.		D'autres élèves trouvent très facile de se faire des amis-es.	C	D
3.	A	B	Certains élèves, souvent, n'aiment pas leur façon de se comporter.		D'autres élèves aiment habituellement leur façon de se comporter.	C	D
4.	A	B	Certains élèves se mettent souvent en colère contre eux- mêmes.		D'autres élèves sont assez content d'eux- mêmes.	C	D
5.	A	B	Certains élèves trouvent qu'ils sont aussi intelligents que les autres élèves de leur âge.		D'autres élèves n'en sont si sûrs et se demandent s'ils sont aussi intelligents.	C	D
6.			Certains élèves ont		D'autres élèves n'ont		

A	B	beaucoup d'amis -es.	MAIS	pas beaucoup d'amis -es.	C	D
7.						
A	B	Certains élèves font habituellement les choses correctement.	MAIS	D'autres élèves ne font pas souvent les choses correctement.	C	D
8.						
A	B	Certains élèves n'aiment pas la vie qu'ils mènent.	MAIS	D'autres élèves aiment la vie qu'ils mènent.	C	D
9.						
A	B	Certains élèves sont très lents à finir leurs travaux d'école.	MAIS	D'autres élèves peuvent faire leurs travaux d'école rapidement.	C	D
10.						
A	B	Certains élèves sont un peu plus difficile à aimer.	MAIS	D'autres élèves sont vraiment facile à aimer.	C	D
11.						
A	B	Certains élèves se conduisent habituellement comme ils se doivent.	MAIS	D'autres élèves ne se conduisent pas souvent comme ils se doivent.	C	D
12.						
A	B	Certains élèves sont la plupart du temps contents d'eux-mêmes.	MAIS	D'autres élèves sont souvent mécontents d'eux-mêmes.	C	D
13.						
A	B	Certains élèves oublient souvent ce qu'ils apprennent.	MAIS	D'autres élèves se rappellent facilement les choses qu'ils ont apprises.	C	D
14.						
A	B	Certains élèves font toujours des activités avec beaucoup d'autres élèves.	MAIS	D'autres élèves font habituellement des activités par eux-mêmes.	C	D
15.						
A	B	Certains élèves ont habituellement des problèmes à cause des choses qu'ils font.	MAIS	D'autres élèves ne font habituellement pas des choses qui leur causent des problèmes.	C	D
16.						
A	B	Certains élèves aiment le genre de	MAIS	D'autres élèves aimeraient être	C	D

		personne qu'ils sont.		quelqu'un d'autre.			
17.	A	B	Certains élèves réussissent très bien leurs travaux d'école.	MAIS	D'autres élèves ne font pas très bien leurs travaux d'école.	C	D
18.	A	B	Certains élèves voudraient être aimés par plus d'élèves.	MAIS	D'autres élèves pensent que la plupart des élèves les aiment.	C	D
19.	A	B	Certains élèves font des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire.	MAIS	D'autres élèves font rarement des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire.	C	D
20.	A	B	Certains élèves sont très heureux comme ils sont.	MAIS	D'autres élèves voudraient être différents.	C	D
21.	A	B	Certains élèves ont de la difficulté à trouver les réponses à l'école.	MAIS	D'autres élèves peuvent presque toujours trouver les réponses à l'école.	C	D
22.	A	B	Certains élèves sont populaires auprès des autres élèves de leur âge.	MAIS	D'autres élèves ne sont pas très populaires.	C	D
23.	A	B	Certains élèves sont habituellement gentils envers les nouveaux.	MAIS	D'autres élèves aimeraient être plus gentils envers les nouveaux.	C	D
24.	A	B	Certains élèves ne sont pas très heureux de la façon dont ils font plusieurs choses.	MAIS	D'autres élèves pensent que la façon dont ils font les choses est correcte.	C	D

## Le climat de la classe

Pour les prochaines questions, tu dois répondre vrai ou faux à chacune des phrases suivantes. Lis bien chaque phrase et si tu es d'accord, si tu trouves qu'elle correspond bien à ce que tu penses, encercle "1", ce qui veut dire **VRAI**. Si tu n'es pas d'accord avec l'énoncé, encercle "2", qui signifie **FAUX**.

		<b>VRAI</b>	<b>FAUX</b>
1 (1)	Les élèves mettent beaucoup d'énergie dans ce qu'ils font ici.	1	2
2 (2)	Les élèves dans cette classe se connaissent très bien entre eux.	1	2
3(3)	Le professeur passe peu de temps à parler tout simplement avec les élèves.	1	2
4 (9)	Ici, nous sommes toujours prêts à expérimenter les idées nouvelles.	1	2
5 (10)	Les élèves de notre classe sont très portés à rêvasser.	1	2
6 (11)	Les élèves de cette classe ne sont pas très portés à se connaître entre eux.	1	2
7 (12)	Le professeur s'intéresse à chaque élève personnellement.	1	2
8 (18)	Ce qu'on fait dans la classe change beaucoup chaque jour.	1	2
9 (19)	Les élèves ont souvent tendance à surveiller l'heure dans notre classe.	1	2
10 (20)	Des amitiés nombreuses se forment dans la classe.	1	2
11 (27)	Dans cette classe, on enseigne rarement de façon différente.	1	2
12 (28)	La plupart des élèves de notre classe écoutent vraiment le professeur lorsqu'il parle.	1	2
13 (29)	Il est facile de former un groupe pour faire un projet.	1	2
14 (30)	Ce professeur fait tout ce qu'il peut pour aider les élèves.	1	2
15 (36)	Le professeur aime bien que les élèves organisent des projets qui sortent de l'ordinaire.	1	2
16 (37)	Très peu d'élèves prennent part aux discussions ou aux activités de la classe.	1	2
17 (38)	Les élèves de notre classe aiment bien travailler ensemble à des projets.	1	2
18 (39)	Il arrive que le professeur se moque (rit) des élèves lorsqu'ils ne donnent pas la bonne réponse.	1	2
19 (45)	Les élèves n'ont presque rien à dire sur la façon de passer le temps en classe.	1	2
20 (47)	Les élèves aiment bien s'aider dans leur travaux.	1	2
21 (54)	Le professeur propose aux élèves des projets qui sortent de l'ordinaire.	1	2
22 (55)	Il arrive que des élèves présentent un de leurs travaux devant la classe.	1	2

	<b>VRAI</b>	<b>FAUX</b>
23 (56) Les élèves dans cette classe n'ont pas beaucoup d'occasions de se connaître.	1	2
24 (57) Le professeur trouve le temps nécessaire pour parler aux élèves qui le désirent.	1	2
25 (63) Il n'y a qu'une façon de faire les travaux ; la créativité n'est pas récompensée.	1	2
26 (64) Plusieurs élèves dans cette classe semblent à moitié endormis.	1	2
27 (66) Ce professeur veut savoir ce que les élèves aimeraient apprendre.	1	2
28 (72) Les élèves choisissent où ils veulent s'asseoir.	1	2
29 (74) Il y a des groupes d'élèves dans cette classe qui ne s'entendent pas bien.	1	2
30 (75) Ce professeur a peu confiance en les élèves.	1	2
31 (81) Les devoirs donnés ici ne changent jamais.	1	2
32 (82) Les élèves aiment vraiment leur classe.	1	2
33 (90) Les élèves dans cette classe peuvent inventer leurs projets.	1	2

## INFORMATIONS GÉNÉRALES

1) Quelle est ta date de naissance ?

**JOUR :** \_\_\_\_\_ **MOIS :** \_\_\_\_\_ **ANNÉE :** \_\_\_\_\_

2) Aimes-tu l'école ?

- a) Je n'aime pas du tout l'école
- b) Je n'aime pas l'école
- c) J'aime l'école
- d) J'aime beaucoup l'école

**Félicitations ! Tu as terminé !**

Merci beaucoup !

**ANNEXE 5**Conseil de la  
coopération

du Québec

CARREFOUR DES RÉSEAUX  
DE COOPÉRATIVES

**Ensemble vers la réussite**  
**Questionnaire d'évaluation des impacts – enseignants**

**CONFIDENTIEL**

Nom de l'enseignant : \_\_\_\_\_

Niveau d'enseignement : \_\_\_\_\_

**Le climat de la classe**

Pour les prochaines questions, répondez vrai ou faux à chacune des phrases suivantes. Si vous êtes d'accord, si vous trouvez qu'elle correspond bien à ce que vous pensez, encerclez "1", ce qui veut dire **VRAI**. Si vous n'êtes pas d'accord avec l'énoncé, encerclez "2", qui signifie **FAUX**.

		<b>VRAI</b>	<b>FAUX</b>
1 (1)	Les élèves mettent beaucoup d'énergie dans ce qu'ils font ici.	1	2
2 (2)	Les élèves dans cette classe se connaissent très bien entre eux.	1	2
3(3)	Le professeur passe peu de temps à parler tout simplement avec les élèves.	1	2
4 (9)	Ici, nous sommes toujours prêts à expérimenter les idées nouvelles.	1	2
5 (10)	Les élèves de notre classe sont très portés à rêvasser.	1	2
6 (11)	Les élèves de cette classe ne sont pas très portés à se connaître entre eux.	1	2
7 (12)	Le professeur s'intéresse à chaque élève personnellement.	1	2
8 (18)	Ce qu'on fait dans la classe change beaucoup chaque jour.	1	2
9 (19)	Les élèves ont souvent tendance à surveiller l'heure dans notre classe.	1	2

		<b>VRAI</b>	<b>FAUX</b>
10 (20)	Des amitiés nombreuses se forment dans la classe.	1	2
11 (27)	Dans cette classe, on enseigne rarement de façon différente.	1	2
12 (28)	La plupart des élèves de notre classe écoutent vraiment le professeur lorsqu'il parle.	1	2
13 (29)	Il est facile de former un groupe pour faire un projet.	1	2
14 (30)	Ce professeur fait tout ce qu'il peut pour aider les élèves.	1	2
15 (36)	Le professeur aime bien que les élèves organisent des projets qui sortent de l'ordinaire.	1	2
16 (37)	Très peu d'élèves prennent part aux discussions ou aux activités de la classe.	1	2
17 (38)	Les élèves de notre classe aiment bien travailler ensemble à des projets.	1	2
18 (39)	Il arrive que le professeur se moque (rit) des élèves lorsqu'ils ne donnent pas la bonne réponse.	1	2
19 (45)	Les élèves n'ont presque rien à dire sur la façon de passer le temps en classe.	1	2
20 (47)	Les élèves aiment bien s'aider dans leur travaux.	1	2
21 (54)	Le professeur propose aux élèves des projets qui sortent de l'ordinaire.	1	2
22 (55)	Il arrive que des élèves présentent un de leurs travaux devant la classe.	1	2
23 (56)	Les élèves dans cette classe n'ont pas beaucoup d'occasions de se connaître.	1	2
		<b>VRAI</b>	<b>FAUX</b>
24 (57)	Le professeur trouve le temps nécessaire pour parler aux élèves qui le désirent.	1	2
25 (63)	Il n'y a qu'une façon de faire les travaux ; la créativité n'est pas récompensée.	1	2
26 (64)	Plusieurs élèves dans cette classe semblent à moitié endormis.	1	2
27 (66)	Ce professeur veut savoir ce que les élèves aimeraient apprendre.	1	2
28 (72)	Les élèves choisissent où ils veulent s'asseoir.	1	2
29 (74)	Il y a des groupes d'élèves dans cette classe qui ne s'entendent pas bien.	1	2
30 (75)	Ce professeur a peu confiance en les élèves.	1	2
31 (81)	Les devoirs donnés ici ne changent jamais.	1	2
32 (82)	Les élèves aiment vraiment leur classe.	1	2
33 (90)	Les élèves dans cette classe peuvent inventer leurs projets.	1	2

**ANNEXE 6***Conseil de la  
coopération**du Québec*CARREFOUR DES RÉSEAUX  
DE COOPÉRATIVES**Ensemble vers la réussite  
Bilan de l'expérimentation des activités du module 2**

Nom de l'enseignant(e) : \_\_\_\_\_

Niveau scolaire : \_\_\_\_\_

1) Quel projet a été choisi et réalisé par votre classe ?

---



---

2) Avez-vous utilisé les activités proposées afin de choisir et de planifier votre projet de classe ?

		<b>Cette activité m'a permis de ...</b>	<b>Appréciation de l'activité</b>
2.1 Un projet commun de petit groupe	Oui		
	Non		
2.2 Le choix d'un projet de classe	Oui		
	Non		
2.3 Et si on validait ce projet?	Oui		
	Non		
2.4 Imaginons le projet, l'événement	Oui		
	Non		
2.5 Du projet à l'entreprise	Oui		
	Non		

3) Avez-vous utilisé le conseil de coopération pour gérer votre projet de classe ?

Oui  Non

A) Si oui, comment ça s'est passé ?

---

---

---

---

---

---

B) Si non, pourquoi ?

---

---

---

---

---

---

4) Avez-vous utilisé les groupes d'expert pour réaliser votre projet de classe ?

Oui  Non

A) Si oui, comment ça s'est passé ?

---

---

---

---

---

---

B) Si non, pourquoi ?

---

---

---

---

---

5) Avez-vous apporté des modifications aux activités et/ou au processus de gestion proposés ?

Oui  Non

A) Si oui, Pourquoi ?

---

---

---

---

---

B) Si oui, quelles sont ces modifications ?

---

---

---

---

---

6) Quels sont vos commentaires par rapport à la boîte à outils du module 2 ?

---

---

---

---

---

---

A) L'avez-vous consulté pour réaliser le module 2 ?

Jamais       Une ou deux fois       À plusieurs reprises

- 7) Suite à votre expérience des derniers mois, considérez-vous que les objectifs suivants (module 2) ont été atteints ?

Objectifs	Atteinte de l'objectif		Pourquoi et comment ?
<b>Prendre des décisions de façon démocratique.</b> <i>(exprimer son opinion et ses idées, exercer son droit de vote, se rallier à la majorité, concilier les idées, ...)</i>	Oui	Non	
<b>Gérer un projet de classe de façon coopérative.</b> <i>(prise de décision collective, répartition équitable des tâches, participation de tous, interdépendance positive)</i>	Oui	Non	
<b>Initier aux notions d'entrepreneuriat.</b> <i>(marketing, ressources humaines, comptabilité/finances et production)</i>	Oui	Non	

- 8) Commentaires généraux (appréciation de votre expérience de façon globale, suggestions, ...)

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

## ANNEXE H

### DÉFI DE L'ENTREPRENEURIAT JEUNESSE PLAN D'ACTION TRIENNAL 2004-2005-2006

---

Trois variables importantes justifient le choix des CJE pour accueillir ces nouvelles personnes-ressources : la vocation jeunesse des carrefours, leur déploiement géographique sur l'ensemble du territoire québécois et leur mission. Rappelons que ces organismes s'adressent à tous les jeunes de 16 à 35 ans. Ils visent à la fois l'insertion sociale et l'intégration économique des jeunes adultes en vue d'améliorer leurs conditions de vie, en les accompagnant dans leur démarche pour trouver un emploi, pour retourner aux études ou pour démarrer une entreprise.

Afin d'assurer la couverture la plus complète du territoire de chacune des régions du Québec et une prestation de services adaptés à la réalité locale de chaque communauté, le nombre d'agents de sensibilisation proposé a été calculé sur la base du territoire d'appartenance. Les 75 agents seront répartis comme suit : un par deux MRC (43); un dans chaque ville ou territoire ayant le statut de MRC ou territoires équivalents (18); et dix à Montréal et quatre à Québec.

#### Objectif 2

##### Promouvoir l'entrepreneuriat collectif auprès des jeunes

##### Moyen

- **Promotion des activités d'éducation et de sensibilisation à la coopération et à l'économie sociale**

L'éducation à la coopération auprès des jeunes occupe une grande place dans l'ensemble des composantes du mouvement coopératif québécois<sup>14</sup>. Plusieurs programmes d'éducation à la coopération ont été mis en œuvre au cours des dernières années. Mentionnons par exemple :

##### *Ensemble vers la réussite (EVR)*

EVR s'adresse aux élèves du dernier cycle du primaire et du premier cycle du secondaire. Il s'agit d'une démarche axée sur la réalisation d'un projet de classe, choisi par les élèves et dont les aspects organisationnels et financiers sont gérés de façon coopérative.

##### *Jeune Coop*

Constatant les difficultés éprouvées par les jeunes à intégrer le marché du travail, le Conseil de la coopération du Québec (CCQ) et ses partenaires ont

---

14. La Fondation pour l'éducation à la coopération canalise l'effort financier du mouvement coopératif et de ses partenaires quant au développement de l'entrepreneuriat coopératif chez les jeunes. Le Conseil de la coopération du Québec (CCQ) a la responsabilité de la conceptualisation et de la promotion de ce dossier. Les coopératives de développement régional ont le mandat principal d'aider au démarrage des nouvelles coopératives, de promouvoir la formule coopérative et de favoriser l'intercoopération en région.



## BIBLIOGRAPHIE

- ACI. 1995. *Déclaration sur l'identité coopérative*. Déclaration approuvée par l'assemblée générale de l'ACI lors du congrès de Manchester - septembre 1995, Réseau coop, volume 3, numéro. 2, novembre-décembre, p. 11.
- ALTER, Norbert. 2002. « *Les logiques de l'innovation : Approche pluridisciplinaire* » Paris, La Découverte.
- BOUCHARD, M., B. BOURQUE, B. LÉVESQUE. 2001. « *L'évaluation de l'économie sociale dans la perspective des nouvelles formes de régulation socio-économique de l'intérêt général* », Montréal, CRISES Collection Working Papers, numéro 00-13.
- BOUCHARD, M., S. RONDOT. 2003. « *L'évaluation en économie sociale. Petit aide-mémoire* », Montréal, Alliance de recherche universités-communautés (ARUC) en économie sociale, Collection Recherche, numéro R-03-2003-09-15.
- CAILLÉ, A. 2003. « *Sur les concepts d'économie en général et d'économie solidaire en particulier* », L'alter-économie. Quelle « autre » mondialisation (fin), Recherches Revue du MAUSS, numéro 21, premier semestre 2003, p.162-178.
- CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC. 2004. *Profil de la CSQ*, Québec.
- CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC. 2002. *Mémoire présenté à la Commission parlementaire portant sur le projet de loi n° 124 proposant des modifications à la Loi sur l'instruction publique*, novembre.
- CLOUTIER, J. 2003. « *Qu'est-ce que l'innovation sociale ?* » Montréal, CRISES, Collection Working Papers, numéro 0314.
- CONSEIL DE LA COOPÉRATION DU QUÉBEC. *Conseil de la coopération du Québec, sa mission, ses membres et leurs activités*, 1997.
- CONSEIL DE LA COOPÉRATION DU QUÉBEC. *Manifeste du Conseil de la coopération du Québec*, 1992.
- CONSEIL DE LA COOPÉRATION DU QUÉBEC. *Sommet sur l'Éducation coopérative*, 1993.
- DEMOUSTIER, D. 2001. « *L'économie sociale et solidaire. S'associer pour entreprendre autrement* », Paris, Syros, 206, p.
- DESROCHE, H. 1976. « *Le projet coopératif* », Paris, Éditions Économie et Humanisme, Les éditions ouvrières.

- ELKOUZI, N., M.-C. MALO. 2001. « *Alliance stratégique et apprentissage : Collectif des entreprises d'insertion et comité économie sociale inter-CDEC* », *Nouvelles pratiques sociales (NPS)*, 14-2, p.157-172.
- FAVREAU, L., B. LÉVESQUE. 1996. « *Développement économique communautaire. Économie sociale et intervention* », Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 230, p.
- FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC. *Communiqué de presse*, Laval, 28 avril 2000.
- FLORIS, B. 2003. « *Espace public et sphère économique* », *Économie solidaire et démocratie. Hermès*, numéro 36, Paris, CNRS Editions, p.129-136.
- FRAISSE, L. 2003. « *Économie solidaire et démocratisation de l'économie* », *Économie solidaire et démocratie. Hermès*, numéro 36, Paris, CNRS Éditions, p. 137-145.
- GAUTHIER, M., P.-L. GRAVEL. 2004. *La participation sociale et politique des jeunes : un moment charnière*, Lien social et Politiques.
- GIRARD, J-P., B. LÉVESQUE, M.-C. MALO. 1999. « *L'ancienne et la nouvelle économie sociale : deux dynamiques, un mouvement ? Le cas du Québec* », Montréal, Cahier de la Chaire de coopération Guy-Bernier, UQAM, numéro 004-103.
- HOLYOAKE, G-J. 1923. *Histoire des Équitables Pionniers de Rochdale*, Édité par la Fédération Nationale des Sociétés Coopératives de Consommation, Paris.
- LAVILLE, J-L. 1994. « *L'économie sociale, une perspective internationale* », Paris, Desclée de Brouwer.
- LÉVESQUE, B. 2001. « *Le partenariat : une tendance lourde de la nouvelle gouvernance à l'ère de la mondialisation. Enjeux et défis pour les entreprises publics et d'économie sociale* » *Annales de l'économie publique, sociale et coopérative*, volume 72, numéro 3.
- LÉVESQUE, B. 2001. « *Économie sociale et solidaire dans un contexte de mondialisation : pour une démocratie plurielle* », Montréal, CRISES, Collection Working papers, numéro 0115.
- LÉVESQUE, B. 2002. « *Les entreprises d'économie sociale, plus porteuses d'innovations sociales que les autres ?* », Montréal, CRISES, Collection Working papers, numéro 0205.
- LÉVESQUE, B., M. MENDELL. 1999. « *L'économie sociale au Québec : éléments théoriques et empiriques pour le débat et la recherche* », Montréal, CRISES, Collection Études théoriques, no ET9908.
- LÉVESQUE, B., Y. VAILLANCOURT. 1998. « *Les services de proximité au Québec : l'expérimentation à l'institutionnalisation* », Montréal, CRISES, Collection Études théoriques, no ET9812.

- MALO, M-C. 2001. « *La coopération et l'économie sociale* » Montréal, CRISES, Collection Études théoriques, no ET0101.
- MALO, M-C. 2003. « *La variété des configurations de gouverne et de gestion : le cas des organisations du tiers secteur* », Montréal, CRISES, Collection Études théoriques, no ET0311.
- MALO, M-C. VÉZINA, M. 2003. « *Gouvernance et gestion de l'entreprise collective d'usagers : stratégies de création de valeur et configurations organisationnelles* », HEC-Montréal, 30 août.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 1997. *Réaffirmer l'école* Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 2000. *Protocole d'entente entre le Ministère de l'éducation du Québec et la Fondation pour l'éducation à la coopération*, Québec, août 2000.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 2000. *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MORISSETTE, R. 2002. *Accompagner la construction des savoirs*, Chenelière/McGraw-Hill, Montréal.
- PERRET, B. 2003. « *Indicateurs sociaux et théorie sociale. L'introuvable fondement de l'évaluation du bien-être social* », L'alter-économie. Quelle « autre » mondialisation (fin), Recherches Revue MAUSS, numéro 21, premier semestre 2003, p.261-275.
- PETITCLERC, M. 2003. « *Rapport sur les innovation sociales et les transformations sociales* », Montréal, CRISES, Collection Études théoriques, no ET0313.
- RICOEUR, P. 1997. « *Idéologie et utopie* », Paris, Seuil, Collection La couleur des idées, 413 p.
- SABOURIN, M. 1991. *Apprendre la démocratie, une piste alternative à la violence*, Communication au colloque sur la violence à l'école organisé par la CSQ.