



# UNE PLACE DE CHOIX POUR DIRE ET SE DIRE

ÉVALUATION D'IMPLANTATION ET  
D'IMPACTS D'UN PROJET DE PRÉVENTION  
DE LA RADICALISATION MENANT  
À LA VIOLENCE



CENTRE DE  
**PRÉVENTION**  
DE LA RADICALISATION  
MENANT À LA VIOLENCE



Institut  
**Pacifique**



Collège de  
**Maisonneuve**

# TABLE DES MATIÈRES

2	<b>INTRODUCTION</b>
5	<b>I. PRÉSENTATION DU PROJET <i>UNE PLACE DE CHOIX POUR DIRE ET SE DIRE</i></b>
7	Le volet « Prévention » : des ateliers en classe comme espaces d'échange et de discussion
10	Le volet « Promotion-inclusion » : deux comités <i>Par et pour les jeunes</i>
11	Le volet « Vivre ensemble » : un forum pour encourager des jeunes leaders positifs
12	<b>II. DESCRIPTION DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE</b>
15	<b>III. ÉVALUATION DE LA DÉMARCHE D'IMPLANTATION</b>
15	Les facteurs facilitants et les obstacles à l'implantation du projet <i>Une place de choix pour dire et se dire</i>
18	Les démarches d'implantation pour les ateliers du volet « Prévention »
19	• Le défi des contenus destinés à des classes d'adaptation scolaire
22	• La présence indispensable des enseignants : entre observation et gestion de classe
22	• Les ajustements réalisés dans l'animation des ateliers et leurs impacts sur la participation des élèves
23	Les démarches d'implantation du comité <i>Par et pour les jeunes</i> du volet « Promotion - inclusion »

25

#### **IV. ÉVALUATIONS DES EFFETS DE LA PARTICIPATION AUX ATELIERS DE DISCUSSION ET AUX COMITÉS *PAR ET POUR LES JEUNES***

25

##### **Les ateliers de discussion**

25

- Le point de vue des enseignants : au-delà des défis de gestion de classe, une appréciation marquée pour les contenus et l'animatrice

27

- Le point de vue des participants : un espace d'expression apprécié, porteur de retombées positives bien qu'indirectes

28

- L'animation et le déroulement des ateliers : des contenus et une liberté d'expression appréciés, mais une participation timide des participants

29

- De l'ambiguïté des apprentissages faits : des conclusions difficiles à interpréter, malgré des retombées globalement positives

30

##### **L'expérience des jeunes du comité *Par et pour les jeunes* dans deux écoles**

34

- Des motivations variées de participation aux comités *Par et pour les jeunes*

34

- Le rôle central de l'animatrice dans la facilitation du comité et la mise en œuvre des projets

36

- Les obstacles et l'arrimage des comités *Par et pour les jeunes*

37

- Des retombées davantage associées à la croissance personnelle des membres du comité

39

- Recommandations

41

#### **CONCLUSION**

46

#### **RECOMMANDATIONS**

48

#### **RÉFÉRENCES**

# INTRODUCTION

Le présent rapport vise à apporter un éclairage sur un projet innovant en matière de prévention de la radicalisation menant à la violence : *Une place de choix pour dire et se dire*. Expérimenté en 2016-2017 par l'Institut Pacifique (IP) dans deux écoles secondaires montréalaises, ce projet s'inscrit dans une approche de prévention primaire<sup>1</sup> visant à mettre de l'avant les aptitudes de confrontation pacifique d'idées et de respect de la différence tout en s'assurant de renforcer les facteurs de protection (esprit critique, tolérance, etc.) des individus, en particulier des plus jeunes, face à la radicalisation menant à la violence.

Le Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence (CPRMV) définit la *radicalisation menant la violence* comme « un processus selon lequel des personnes adoptent un système de croyances extrêmes, comprenant la volonté d'utiliser, d'encourager ou de faciliter la violence, en vue de faire triompher une idéologie, un projet politique ou une cause comme moyen de transformation sociale »<sup>2</sup>. Au cœur des phénomènes de radicalisation menant à la violence, on retrouve un processus de rupture des individus avec leur environnement de proximité (famille, amis, collègues, etc.) et un basculement vers une dérive radicale pouvant éventuellement les conduire à légitimer la violence. La radicalisation menant à la violence est ainsi entrevue comme une forme extrême d'idéologisation, faisant de la violence un moyen légitime pour faire entendre une cause, défendre une idéologie ou affirmer un point de vue ou des croyances<sup>3</sup>. Si la radicalisation menant à la violence constitue un phénomène relativement marginal au Québec, elle peut se manifester à différents niveaux allant d'actes terroristes mettant en jeu notre sécurité collective jusqu'aux gestes et aux discours haineux qui érodent notre *vivre ensemble* et fragilisent nos assises sociétales communes.

La radicalisation menant à la violence est un phénomène social complexe qui s'inscrit au croisement des problématiques collectives de *vivre ensemble* et des vulnérabilités individuelles. Les recherches les plus récentes témoignent de l'importance de considérer l'ensemble des facteurs qui influent sur le développement des phénomènes de polarisation et de radicalisation pouvant mener à la violence<sup>4</sup>. En ce sens, la prévention représente un enjeu collectif où l'ensemble des acteurs du tissu social doivent être mobilisés.

La prévention doit intervenir en amont sur les facteurs de vulnérabilité collectifs et individuels associés à la radicalisation menant à la violence afin de promouvoir une résilience aussi individuelle que collective à ces phénomènes<sup>5</sup>.

Le Québec connaît depuis 2015 une multiplicité d'initiatives de prévention en matière de radicalisation menant à la violence, inscrite notamment dans le plan d'action du gouvernement du Québec, *2015-2018 La radicalisation au Québec : Agir, prévenir, détecter et vivre-ensemble*<sup>6</sup>. Dans le cadre de ce dernier, plusieurs acteurs clés sont interpellés (policiers, milieux éducatifs, secteur de la santé et des services sociaux, acteurs communautaires, etc.) afin de répondre à cette problématique et favoriser le développement d'initiatives de prévention au niveau local.

Le projet *Une place de choix pour dire et se dire* représente l'une de ses initiatives dont ce rapport entend présenter les contours. Ce sont ainsi les objectifs, la mise en œuvre et les activités du projet qui y sont exposées en détail. À cette présentation, s'ajoute un bilan de l'implantation du projet et de ses impacts au travers de l'analyse des résultats d'une recherche-action menée en collaboration entre l'Institut Pacifique (IP)<sup>7</sup>, le Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence (CPRMV)<sup>8</sup> et la chercheuse Nina Admo (Collège de Maisonneuve - Centre international de criminologie comparée).

## **LA RADICALISATION MENANT À LA VIOLENCE ET SA PRÉVENTION : ÉTAT DES LIEUX ET DES ENJEUX DANS LES MILIEUX SCOLAIRES ET COMMUNAUTAIRES**

Parmi les secteurs prioritaires en ce qui a trait à la prévention de la radicalisation menant à la violence, on retrouve les milieux scolaires et communautaires. En contact avec une clientèle jeunesse, ces milieux sont bien souvent en mesure, plus que n'importe quels autres acteurs au sein de la société, de non seulement d'identifier et de prendre en charge les situations potentielles de radicalisation menant à la violence, mais également d'agir dans une optique préventive durable<sup>9</sup>.

Agir en prévention, c'est travailler à réduire les facteurs de vulnérabilité ou de fragilité qui contribuent au développement des phénomènes de radicalisation menant à la violence. Les études récentes menées au Québec<sup>10</sup> démontrent la multiplicité de ces facteurs, incluant entre autres les expériences sociales négatives vécues, la perception d'une forme de stigmatisation ou de discrimination vécue, les difficultés de construction identitaire, les épisodes de détresse psychologique ou encore des problématiques psychosociales en tous genres qui peuvent contribuer à créer des « zones de fragilité »<sup>11</sup> chez certains individus, en particulier les plus jeunes. Ce sont en raison de ces fragilités que peuvent prendre racine certaines dynamiques pouvant conduire certains individus à s'engager dans l'extrémisme et *in fine* la violence.

En miroir, il convient donc de développer des stratégies de prévention pour contrer ces facteurs de vulnérabilité et de renforcer la résilience des jeunes face aux phénomènes de radicalisation menant à la violence. Dans cette perspective, le développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité, l'autonomie personnelle, la réflexion critique, la capacité de jouer un rôle de citoyen à part entière dans la société québécoise ou encore une construction identitaire stable et positive sont des éléments clés pour y parvenir.

En raison de son expertise dans le domaine du développement des relations interpersonnelles saines et de la médiation, l'Institut Pacifique possède un rôle majeur comme acteur de prévention. En travaillant depuis de nombreuses années à consolider l'estime et la confiance en soi des jeunes ainsi que leurs habiletés interpersonnelles et sociales, l'Institut Pacifique participe à sa mesure à un travail déjà effectif de prévention en matière de radicalisation menant à la violence.



# I. PRÉSENTATION DU PROJET *UNE PLACE DE CHOIX POUR DIRE ET SE DIRE*

Le projet *Une place de choix pour dire et se dire* a été élaboré par l'Institut Pacifique et rendu possible grâce à une subvention du Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI). Ce projet de prévention de la radicalisation menant à la violence s'inscrit en effet dans la mesure 4.2 du *plan d'action gouvernemental 2015-2018 La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre ensemble* qui vise à « proposer des modèles de réussite aux jeunes, notamment ceux des minorités racisées, afin de favoriser l'inclusion ».

L'objectif général du projet *Une place de choix pour dire et se dire* était le suivant : « prévenir la radicalisation menant à la violence, par la promotion des conduites pacifiques ». Les objectifs spécifiques identifiés par l'Institut Pacifique se présentaient comme suit :

- développer chez les jeunes du secondaire des habiletés permettant des relations interpersonnelles pacifiques et l'établissement d'un climat sain et inclusif ;
- développer le jugement critique des jeunes et permettre le recadrage des discours par la mise en place d'espaces de discussions et d'échanges sur divers sujets à caractère culturel ;
- renforcer l'estime de soi et accroître le sentiment d'appartenance des jeunes à leur milieu ;
- promouvoir le mixage des cultures et le respect des différences par des initiatives promues « *par et pour les jeunes* ».

Deux écoles secondaires montréalaises ont été ciblées pour la mise en œuvre du projet *Une place de choix pour dire et se dire*. Ces deux établissements scolaires ont notamment été choisis en raison des relations déjà établies de l'Institut Pacifique auprès de ces deux institutions.

Étant déjà présent au sein de ces deux écoles par l'entremise de plusieurs projets jeunesse, l'Institut Pacifique souhaitait par le biais de ce nouveau projet venir bonifier et renforcer les activités de prévention déjà en place. Finalement, ces deux écoles étaient considérées propices pour le projet tant en raison de la présence d'un public jeune marqué par certains facteurs de vulnérabilité, que par le fait que certaines situations en lien avec la radicalisation menant à la violence ont pu y être signalées par le passé.

Nous avons décidé de maintenir l'anonymat de ces deux écoles dans lesquelles le projet *Une place de choix pour dire et se dire* a été implanté. Il convient néanmoins de donner quelques précisions quant au contexte sociodémographique dans lequel s'inscrivent ces deux établissements scolaires. En effet, ces deux écoles secondaires sont marquées par une très forte diversité sociale et ethnoculturelle comme en témoignent les données sociodémographiques disponibles. Selon le Réseau Réussite Montréal, 82 % des élèves des établissements concernés sont issus de l'immigration<sup>12</sup>. Le rapport annuel 2015-2016 de la commission scolaire locale estime que la proportion d'élèves issus de l'immigration (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> génération) pour les tranches d'âge correspondant à celles des élèves ayant participé au projet se situe autour de 83 %. Les deux établissements scolaires sont également marqués par un contexte local où la population s'avère en moyenne plus défavorisée d'un point de vue socioéconomique que le reste de la ville de Montréal. On compte ainsi 14 % de la population qui se déclare en recherche d'emploi, contre 10 % pour Montréal. En ce qui concerne le taux d'emploi, 47 % des personnes ayant 15 ans et plus font partie de la population active, contre 57 % à Montréal. En moyenne, les ménages locaux ont un revenu médian familial légèrement inférieur à la moyenne, soit de 43 859 \$ contre 44 157 \$ pour la moyenne montréalaise.

Pour leurs parts, les deux écoles sélectionnées pour le projet partagent certaines caractéristiques communes. Il s'agit d'établissements secondaires relativement importants (plus de 1500 élèves chacun) et qui se trouvent dans une commission scolaire où le taux de décrochage atteint 21 %, soit un pourcentage bien au-dessus de la moyenne provinciale (16 % pour la moyenne dans le réseau d'enseignement public du Québec). Les deux écoles s'inscrivent dans un contexte de diversité ethnoculturelle en transformation, et elles sont des lieux où jusqu'à un tiers des élèves ne parlent pas le français à la maison. Finalement, ces deux écoles bénéficient d'une offre substantielle d'activités parascolaires pour les élèves, incluant des activités sportives, musicales, et culturelles, dont, notamment, des postes de radio étudiante et des programmes de *Pairs aidants*.



## LE VOLET « PRÉVENTION » : DES ATELIERS EN CLASSE COMME ESPACES D'ÉCHANGE ET DE DISCUSSION

---

Le projet *Une place de choix pour dire et se dire* s'articule autour de trois volets présentés dans les sections suivantes : « Prévention », « Promotion-inclusion » et « Vivre ensemble ».

Le premier volet du projet *Une place de choix pour dire et se dire* intitulé « Prévention » proposait l'animation de quatre ateliers de discussion (voir Tableau 1) visant avant tout à offrir des espaces d'échange permettant aux élèves d'exprimer leurs valeurs et leurs opinions tout en les questionnant, et ce dans un cadre sécuritaire et défini. À travers les contenus des ateliers et grâce aux interactions entre les élèves et l'animatrice de l'Institut Pacifique, l'objectif global était ici de favoriser le développement d'un esprit critique chez les jeunes en les encourageant notamment à dépasser leurs propres croyances et préjugés à l'égard de certains groupes d'appartenance au sein de leur milieu scolaire et au-delà. Ces ateliers de discussion visaient plus indirectement à encourager les élèves à identifier, à prendre une distance et à déconstruire des discours à tonalité *radicalisante* ou pouvant être porteurs d'une vision stéréotypée, voire même extrémiste.

Les ateliers de discussion proposés dans *Une place de choix pour dire et se dire* sont directement inspirés des fondements du programme *Ma culture dans le resPAIX*<sup>13</sup> développé depuis plusieurs années par l'Institut Pacifique. Le tableau ci-dessous présente les quatre ateliers au travers de leurs objectifs respectifs, la nature des notions et des contenus abordés ainsi que les stratégies pédagogiques privilégiées. Pour des raisons expliquées dans la section portant sur l'évaluation de l'implantation du projet *Une place de choix pour dire et se dire*, ces ateliers de discussion n'ont finalement été implantés que dans une des deux écoles initialement identifiées par l'Institut Pacifique.

Tableau 1

## DESCRIPTION DES ATELIERS DE DISCUSSION DU VOLET « PRÉVENTION »

---



### OBJECTIF GÉNÉRAL :

Prévenir la polarisation des discours menant à la violence par le développement des habiletés sociales permettant à chacun de trouver sa place et de participer ainsi à la construction d'un mieux vivre ensemble dans un contexte pluriculturel.

### OBJECTIFS SPÉCIFIQUES :

#### Amener les élèves à :

- Réfléchir à leur identité sociale et à prendre conscience de l'influence des groupes d'appartenance sur la construction identitaire des individus ;
- Développer leur capacité et leur ouverture à circuler entre différents groupes d'appartenance ;
- Développer leur jugement critique et leur capacité d'analyse en vue de déconstruire les visions simplistes et les discours polarisés pouvant nuire au vivre ensemble ;
- Participer activement à la construction d'un mieux vivre ensemble, dans le respect mutuel et l'ouverture.

---

# 01.

## MON IDENTITÉ SOCIALE ET CELLE DES AUTRES

### Objectifs visés :

- Expliquer le but des ateliers ;
- Définir et comprendre le concept de l'identité sociale ;
- Comprendre la normalité de l'identité sociale ;
- Identifier et partager ses groupes d'appartenance ;
- Reconnaître l'influence de ses groupes d'appartenance sur la construction de son identité.

### Notions abordées :

Le premier atelier vise à instaurer les règles essentielles à des échanges respectueux afin d'encourager l'expression et le partage des opinions de chaque élève. Une fois le cadre installé et un tour de présentation, les élèves sont amenés à nommer les groupes d'appartenance qu'ils identifient au sein de leur école. Une réflexion s'ensuit sur les raisons sous-jacentes à la fréquentation de certains groupes plutôt que d'autres et sur l'utilité de l'appartenance à des groupes.



### Méthodes pédagogiques :

Brefs exposés

Exercices écrits  
en individuel

Partages, échanges et discussions  
en grand groupe

---

## 02.

### LES DÉFIS D'ALLER VERS L'AUTRE

#### Objectifs visés :

- Identifier les obstacles qui l'empêchent d'aller vers l'autre, tels que les préjugés, les stéréotypes, les divergences de valeurs, les perceptions, les sentiments vécus, etc. ;
- Reconnaître la normalité de ces obstacles et les raisons qui s'y rattachent ;
- Reconnaître l'impact négatif de ces obstacles sur l'ouverture à la différence ;
- Comprendre l'importance de circuler d'un groupe à l'autre afin de favoriser l'ouverture et le vivre ensemble.



#### Méthodes pédagogiques :

Brefs exposés

Exercices écrits  
en sous-groupes

Échanges et discussions en  
groupe

#### Notions abordées :

Lors du second atelier, les élèves sont amenés à discuter à nouveau des groupes d'appartenance identifiés lors du premier l'atelier. En sous-groupes, ils sont invités à nommer les groupes qui ont une image positive ou au contraire négative au sein de l'école et ceux vers lesquels ils se sentent à l'aise ou non d'aller. S'en suit une réflexion sur les obstacles qui empêchent d'aller vers certains groupes d'appartenance et sur les stratégies pouvant contribuer à les surmonter.

## 03.

### LES DISCOURS EXTÉRIEURS, PARLONS-EN !

#### Objectifs visés :

- Comprendre et définir ce qu'est un discours extérieur ;
- Développer son jugement critique face aux discours extérieurs ;
- Reconnaître l'impact des discours polarisés à l'encontre de certains groupes d'appartenance ;
- Prendre conscience de sa responsabilité dans le fait de véhiculer des discours, opinions, gestes ou des stéréotypes à l'encontre de certains groupes d'appartenance.



#### Méthodes pédagogiques :

Brefs exposés

Technique  
d'impact

Échanges et discussions en  
groupe

#### Notions abordées :

Cet atelier vise à faire prendre conscience aux élèves, par le biais d'une technique d'impact, que nous sommes en société submergés d'informations, notamment via l'Internet et les réseaux sociaux, et que celles-ci peuvent influencer nos perceptions, y compris le développement de préjugés, à l'égard de certains groupes d'appartenance. Une discussion est ensuite animée autour du développement du jugement critique et l'importance de porter attention aux messages que nous « likons », publions, ou encore que nous partageons sur les réseaux sociaux, surtout lorsque ceux-ci portent préjudice à des personnes ou des groupes d'appartenance.

# 04.

## LE RESPECT MUTUEL, UNE EXPÉRIENCE DE LA DIVERSITÉ

### Objectifs visés :

- Comprendre et définir ce qu'est le respect mutuel ;
- Nommer et comprendre les habiletés nécessaires au dépassement des obstacles identifiés lors de l'atelier 2 ;
- Identifier des moyens concrets visant l'ouverture aux autres et le respect mutuel ;
- Reconnaître les impacts positifs d'une ouverture aux autres ;
- Faire le bilan des apprentissages et des prises de conscience à la fin des 4 ateliers.

### Notions abordées :

Ce dernier atelier met en lumière que même si nous appartenons à des groupes d'appartenance différents, de nombreux points communs nous relient. Toutefois, pour prendre conscience de ces derniers, il est important de dépasser nos préjugés et d'oser aller vers l'autre. Après un temps de discussion sur « comment aller vers l'autre et comment favoriser le respect mutuel ? », les élèves sont invités à vivre et à mettre en pratique la démarche du respect mutuel, également enseignée dans le programme Ma culture dans le resPAIX.



### Méthodes pédagogiques :

Brefs exposés

Réflexion  
personnelle

Témoignage  
audio

Échanges et discussions  
en groupe

## LE VOLET « PROMOTION-INCLUSION » : DEUX COMITÉS PAR ET POUR LES JEUNES

Le second volet du projet *Une place de choix pour dire et se dire* intitulé « Promotion-inclusion » consistait en la mise en place d'un comité « Par et pour les jeunes » au sein des deux écoles secondaires. Ces comités composés d'élèves volontaires du secondaire devaient avoir pour mission d'organiser des activités visant à favoriser le vivre ensemble au sein de leur propre établissement. Par le biais d'activités pensées et planifiées par des jeunes à destination d'autres jeunes, les objectifs des comités « Par et pour les jeunes » étaient les suivants :

- « Offrir des modèles positifs aux jeunes ;
- Permettre aux jeunes, immigrants de première ou deuxième génération, de participer à la société québécoise ;
- Permettre aux jeunes de déployer leurs potentiels, croire en leurs capacités et augmenter ainsi leur estime personnelle ».

Ce volet du projet prévoyait la réalisation de cinq activités ou projets pour chaque comité « *Par et pour les jeunes* » des deux écoles concernées au cours de l'année scolaire 2016-2017.

## **LE VOLET « VIVRE ENSEMBLE » : UN FORUM POUR ENCOURAGER DES JEUNES LEADERS POSITIFS**

---

Le troisième et dernier volet du projet *Une place de choix pour dire et se dire* intitulé « Vivre ensemble » visait à la tenue d'un forum réunissant les deux comités « *Par et pour les jeunes* ». Ce forum planifié en fin d'année scolaire, représentait le dernier projet des comités, dont les objectifs identifiés étaient les suivants :

- « Valoriser le leadership positif des jeunes en reconnaissant les actions des comités effectuées en vue de promouvoir le vivre ensemble ;
- Renforcer le sentiment d'appartenance des jeunes en tissant des liens inter-écoles ;
- Faire connaître le parcours de Québécois et Québécoises ayant fait preuve de persévérance, illustrant ainsi des exemples de réussite pour les jeunes ».

Par cet événement et la mise en réseau de jeunes leaders positifs, l'Institut Pacifique espérait encourager la multiplication des initiatives des jeunes au sein de leurs milieux scolaires afin de favoriser le respect et l'inclusion de tous. En raison du déploiement tardif de ce dernier volet, nous n'avons pas pu l'évaluer, et donc le forum ne sera pas abordé dans le présent document.

II.

## DESCRIPTION DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

Afin d'assurer une évaluation du projet *Une place de choix pour dire et se dire*, une démarche de recherche dite participative ou de recherche-action a été initiée par l'Institut Pacifique, en collaboration avec le Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence (CPRMV) et la chercheuse Nina Admo (Collège de Maisonneuve - Centre international de criminologie comparée). Composée de chercheurs aux profils complémentaires, l'équipe de recherche constituée s'est donnée pour mandat d'assurer une évaluation d'implantation et d'impact du projet *Une place de choix pour dire et se dire*. Il s'agissait non seulement d'être en mesure de produire un retour d'expérience, mais également de dégager les leçons pouvant en être tirées en matière de prévention de la radicalisation menant à la violence, tant en ce qui a trait à son implantation qu'à l'atteinte des objectifs visés. Ainsi, cette démarche d'évaluation avait aussi pour objectif secondaire d'être en mesure de partager avec d'autres institutions ou professionnels œuvrant dans le domaine de la prévention de la radicalisation menant à la violence au Québec, les constats faits (facteurs facilitants, obstacles, etc.) concernant la mise en œuvre, y compris les défis associés à un tel projet.

Une démarche de recherche-action a été privilégiée, car elle convient particulièrement bien aux projets en émergence ou nouvellement implantés comme *Une place de choix pour dire et se dire*. Ce type de stratégie de recherche conçoit le processus d'évaluation de manière à ce que l'équipe de recherche accompagne les acteurs du milieu tout au long de l'implantation et de la mise en œuvre du projet afin qu'ils puissent ajuster leurs pratiques au fur et à mesure que les données de recherche sont produites et analysées. Cela implique donc une démarche de recherche participative et souple de manière à ajuster les questions de recherche au fur et à mesure du développement du projet de même que de proposer l'exploration de thématiques en fonction des intérêts et préoccupations de l'équipe.

Il est important de noter qu'une évaluation d'implantation et d'impacts se doit de faire une analyse des actions entreprises par les acteurs du projet au regard des objectifs initialement fixés et des effets escomptés. Toutefois, une démarche d'évaluation qui se limiterait strictement à porter son regard sur les objectifs initiaux imposerait un cadre d'interprétation trop peu flexible et limiterait du même coup le caractère exploratoire et contingent de toute implantation de projets novateurs. À ce titre, nous avons choisi d'opter pour une démarche qualitative qui viendrait avant tout documenter la démarche de l'Institut Pacifique et les effets des activités offertes, plutôt que d'uniquement vérifier l'atteinte ou non des objectifs initiaux proposés par le projet *Une place de choix pour dire et se dire*. Évidemment, une telle approche permet de constater si les objectifs ont été atteints, mais elle permet également de faire valoir certains effets, qu'ils soient positifs ou négatifs, non prévus au moment de l'élaboration du projet. L'évaluation du projet *Une place de choix pour dire et se dire* comprend deux objectifs pour lesquels des questions de recherche ont été déterminées et des stratégies méthodologiques retenues et déployées par l'équipe de recherche (voir résumé au tableau 2).

Tableau 2

## RÉCAPITULATIF DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE : OBJECTIFS, QUESTIONS DE RECHERCHE ET MÉTHODOLOGIE

---

### DÉTERMINER SI LE PROGRAMME A ÉTÉ MIS EN ŒUVRE TEL QUE PRÉVU



#### QUESTIONS DE RECHERCHE

Les objectifs, principes et la philosophie du projet sont-ils fidèlement traduits dans le plan d'action ? Quelles sont les activités d'implantation ? Y a-t-il adéquation entre le plan d'action et les activités d'implantation ? Les activités d'implantation sont-elles fidèles aux objectifs, principes et la philosophie du projet ? Comment comprendre, s'il y a lieu, les écarts entre le projet, le plan d'action et les activités d'implantation ? Quelles stratégies ont été déployées ? Quelles sont les difficultés d'implantation rencontrées ? À quel niveau se situent les difficultés d'implantation : Promotion et visibilité? Disponibilité des jeunes ? De l'animateur ? Des partenaires ? Comment interpréter ces difficultés ?



#### MÉTHODOLOGIE

*Analyse documentaire :*

- Projet, plan d'action et autre documentation produite par l'Institut Pacifique, y compris les fiches résumant les démarches d'implantation préparées par les chercheurs.
- Entrevues auprès de 6 informateurs clés (professionnels) à l'école 1

---

## CONNAITRE L'EXPÉRIENCE DES JEUNES, ET DE PERSONNES CLÉS LES ENTOURANT, SUITE À LEURS PARTICIPATIONS AUX ACTIVITÉS (2 VOLETS)



### QUESTIONS DE RECHERCHE

#### *Les élèves ayant participé aux ateliers :*

Quel est le profil de ces jeunes ? Existe-t-il des liens entre ce profil et les effets constatés ? Quelles étaient les perceptions des participants, avant leur participation, sur les thèmes abordés dans les ateliers ? Est-ce que cette participation est venue transformer leurs perceptions initiales ? De quelle manière ? Quelle est leur appréciation du déroulement de l'activité et des thèmes abordés ? Quels sont les effets de cette participation ?

#### *Les jeunes membres du comité Par et pour les jeunes :*

Quel est le profil de ces jeunes ? Quelles étaient les perceptions des membres, avant leur participation, sur les thèmes abordés dans les ateliers ? Est-ce que cette participation est venue transformer leurs perceptions initiales ? De quelle manière ? Quelle est leur appréciation du fonctionnement du comité ? Du déroulement des activités et des thèmes abordés ? Quel était le rôle de chaque participant au sein du groupe ? Est-ce qu'ils ont vécu des conflits ou des embûches ? Comment ont-ils résolu ces conflits ou ces embûches ? Quels sont les effets de leur participation ?



### MÉTHODOLOGIE

#### *Observation in situ :*

- 12 ateliers de discussion en classe (école 1)

#### *Questionnaires :*

- Appréciation de 5 enseignants (17 questionnaires) et de 39 sur 102 participants aux 4 ateliers de l'école 1 (volet « Prévention »).
- Groupe (2) de discussion (focus group): expérience des 14 jeunes membres des comités *Par et pour les jeunes* des écoles 1 et 2 (volet « Promotion-inclusion »)





III.

## ÉVALUATION DE LA DÉMARCHE D'IMPLANTATION

L'implantation du projet *Une place de choix pour dire et se dire* s'est échelonnée d'août 2016 à juin 2017. L'analyse de l'ensemble des actions de mise en œuvre du projet visait à dégager une série de facteurs et de stratégies pouvant contribuer positivement à l'implantation de projets similaires dans d'autres contextes. Il s'agissait pour l'équipe de recherche d'éclairer les bonnes pratiques en matière d'implantation de projets novateurs en prévention de la radicalisation menant à la violence dans des établissements scolaires. Cette démarche d'évaluation d'implantation visait également à identifier les embûches pouvant en ralentir le déploiement, ainsi que les stratégies mobilisées par les acteurs pour les surmonter. Il est important de noter que la démarche d'évaluation présentée dans le présent rapport demeure exploratoire, car il n'est ici question que de deux écoles et d'une seule année de déploiement. Il n'en demeure pas moins qu'elle offre quelques pistes de réflexion et d'opérationnalisation pour d'autres institutions qui souhaiteraient à leur tour implanter des projets comparables dans le domaine de la prévention de la radicalisation menant à la violence.

### **LES FACTEURS FACILITANTS ET LES OBSTACLES À L'IMPLANTATION DU PROJET *UNE PLACE DE CHOIX POUR DIRE ET SE DIRE***

---

Malgré les similitudes sociodémographiques entre les deux écoles ciblées par le projet *Une place de choix pour dire et se dire*, la facilité avec laquelle ce dernier a pu s'implanter a considérablement variée. La mise en place du projet dans l'école 1 a été beaucoup plus laborieuse comparativement à l'implantation connue dans l'école 2. Si le projet comportait en principe trois volets : « Prévention », « Promotion-inclusion », et « Vivre ensemble » tels que présentés précédemment, un certain nombre d'obstacles ont fait en sorte que seulement les deux premiers volets ont pu être

mise en place dans l'école 2. Les principaux facteurs facilitants et les obstacles identifiés dans l'implantation du projet sont résumés dans le tableau 3.

Tableau 3

### **FACTEURS FACILITANTS ET OBSTACLES IDENTIFIÉS DANS L'IMPLANTATION DU PROJET**

---

#### **UNE OUVERTURE ET UNE IMPLICATION DE LA DIRECTION DE L'ÉCOLE ET DU PERSONNEL**

01.

L'ouverture et l'implication des directions d'écoles dans le projet « *Une place de choix et de se dire* » a joué un rôle considérable dans la facilitation de l'implantation du projet. Dans l'école 1, dès que la direction a pris connaissance du projet, elle s'est montrée ouverte et intéressée à ce que les trois volets soient mis en place dans l'école. Cet enthousiasme et intérêt pour le projet étaient partagés par les enseignants et le personnel de l'école, ce qui a grandement facilité son implantation. Dans l'école 2, malgré l'engagement initial de l'école, un changement de direction en début d'année scolaire permet d'expliquer bon nombre des défis d'implantation rencontrés. Ce n'est qu'à la fin du mois de janvier, soit quatre mois après le début prévu du projet que la direction de l'école 2 a officiellement annoncé son appui au projet de l'Institut Pacifique. L'appui tardif de la direction a également eu comme impact de limiter l'implication précoce des enseignants ou d'autres acteurs de première ligne au sein de l'établissement scolaire, implication pouvant faciliter la mise en oeuvre de tels projets.

---

#### **LA PHILOSOPHIE INSTITUTIONNELLE DE L'ÉCOLE**

02.

La réussite de l'implantation a aussi été grandement influencée par les philosophies institutionnelles de deux écoles concernées en ce qui a trait à leurs principes de fonctionnement et de collaboration avec des organismes à l'extérieur. L'école 1 adhère globalement à une philosophie de travail en partenariat avec les organismes communautaires, ce qui représente certainement un facteur favorable à l'implantation de projets novateurs au sein de l'école. À l'inverse, la philosophie institutionnelle de l'école 2 semble davantage axée sur l'autonomie dans l'offre de service auprès des élèves, ne sentant pas d'emblée la nécessité de solliciter les organismes communautaires pour des projets. Parallèlement, la promotion du vivre ensemble prend une place d'importance considérable dans le programme de l'école 1. Certains membres du personnel interviewés mentionne qu'être inclusif et ouvert à la diversité fait partie de la mission de l'école. En les motivant à participer à des activités visant ces objectifs, souvent en collaboration avec des organismes extérieurs, l'école espère, selon les interviewés, mettre de l'avant les valeurs de partage, de vivre ensemble et d'engagement envers soi-même et l'autre. En revanche, l'approche privilégiée par l'école 2 en matière de sensibilisation au vivre ensemble, tel que rapporté par l'Institut Pacifique, semble reposer davantage sur « de petits gestes au quotidien ». De la sorte, un projet d'envergure comme *Une place de choix pour dire et se dire* ne s'inscrit pas nécessairement dans une telle approche.

---

## LES APPORTS ET DÉFIS D'UN PROJET QUI EST VÉRITABLEMENT PAR ET POUR LES JEUNES

03.

La nécessité de travailler avec des jeunes a posé un certain nombre de défis, mais a également été un facteur facilitant pour le projet. D'un côté, il n'était pas toujours aisé de prendre en considération l'opinion de tous les acteurs concernés sur certains aspects du projet, occasionnant parfois quelques frustrations face aux solutions choisies. L'animatrice du comité « *Par et pour les jeunes* » s'est sentie fréquemment coincée entre les attentes des adultes de l'école (ex. comité d'arrimage) et les propositions des jeunes. Mais d'un autre côté, l'animatrice du projet a senti que dans l'école 2, le facteur facilitant le plus important a été sans contredit la motivation et l'importante mobilisation des jeunes membres. Ces élèves ont milité en faveur du projet auprès de la direction adjointe de l'école jusque-là réticente à accueillir ce dernier en raison, notamment, d'un contexte de changement de direction survenu en début d'année scolaire. Cette mobilisation de la part des élèves, avec l'aide de la responsable du projet à l'Institut Pacifique, ont finalement permis de mettre en œuvre une partie des activités du projet *Une place de choix pour dire et se dire*, plus spécialement celle liée au volet « Promotion-inclusion », et ce, à condition que les activités demeurent restreintes aux élèves du secondaire 1 qui côtoient déjà le local des pairs aidants. Un autre défi découlait de la difficulté à arrimer les agendas des différents acteurs et donc de trouver des dates communes à tous les jeunes participants au comité, eux-mêmes étant impliqués dans divers projets ou activités (pairs aidants, club de course, secondaire en spectacle, cheerleader, etc.).

---

## DES RELATIONS PRÉÉTABLIES ENTRE L'INSTITUT PACIFIQUE ET LES ÉCOLES

04.

Un facteur qui a grandement joué dans l'implantation du projet dans les deux écoles était l'existence des relations préétablies entre l'Institut Pacifique et les deux écoles : agissant dans l'école 1 comme moteur de la réussite du projet, et dans l'école 2 comme facteur palliatif contre l'ouverture limitée de l'école. Dans l'école 1, l'existence d'une confiance mutuelle entre l'Institut Pacifique et l'institution a sans aucun doute facilité l'implantation du projet. Dans l'école 2, la relation de longue date entre l'Institut Pacifique et un autre groupe communautaire a contribué à la mise en œuvre du projet : cela a permis l'Institut Pacifique de greffer *Une place de choix pour dire et se dire* à un projet préexistant dans l'école (*Pairs aidants*), qui a constitué un facteur déterminant dans l'acceptation du projet par l'école. Notamment, en respect à cette relation préexistante, le directeur général et le directeur adjoint de l'école 2 ont consacré temps et énergie à la recherche de solutions afin de préserver la mise en place de certains aspects du projet et d'éviter ainsi qu'il ne soit avorté en totalité.

---

## COMITÉ D'ARRIMAGE

05.

Un enjeu clé pour ce projet a été le défi de coordonner les divers horaires et obligations des divers groupes autour de la table. À cette fin, la mobilisation rapide et soutenue d'un comité d'arrimage composé d'acteurs clés de l'école a constitué un facteur facilitant dans la mise en œuvre du projet à l'école 1. Ce comité, totalement absent pour l'implantation du projet dans l'école 2, a permis de s'assurer que le projet *Une place de choix pour dire et se dire* s'intègre aux actions déjà déployées et évite ainsi de dédoubler ces dernières, tout en apportant un éclairage nouveau en ce qui a trait au volet multiculturel. De plus, le comité a pu permettre un arrimage entre les différents comités déjà présents dans l'école 1 afin de renforcer la collaboration et la visibilité des actions des jeunes.

---

## LES DÉMARCHES D'IMPLANTATION POUR LES ATELIERS DU VOLET « PRÉVENTION »

---

Les quatre ateliers de discussion du volet « Prévention » présentés dans la section 2 ont été animés dans six classes d'adaptation (de l'école 1 uniquement), entre les mois de février et mai 2017, pour un total de 24 séances, d'une durée moyenne de 75 minutes, rejoignant 102 élèves et cinq enseignants. Au total, les chercheurs ont observé 12 des 24 séances.

Tous les ateliers de discussion ont été animés durant le cours d'Éthique et de culture religieuse (ECR), car selon l'école les contenus du projet *Une place de choix pour dire et se dire* répondaient bien aux objectifs visés dans ce cours. Cette décision a eu un premier impact positif permettant à la responsable de l'Institut Pacifique de planifier sans difficulté un calendrier d'animation pour chacun des groupes. Une telle stratégie est à notre avis indispensable au déploiement d'activités de cette envergure dans une école secondaire.

Parallèlement, le choix d'implanter le projet auprès des classes d'adaptation scolaire n'a pas été le fruit du hasard. Selon le directeur général de l'école, les jeunes fréquentant ces classes présentent un certain nombre de lacunes au niveau langagier, comportemental et de l'apprentissage. Ces jeunes seraient aussi davantage à risque d'exclusion ou de marginalisation non seulement au sein de leur établissement, mais aussi à l'extérieur. En ce sens, ils constituent des jeunes pouvant être plus vulnérables à diverses problématiques, y compris les enjeux de radicalisation menant à la violence.

## **LE DÉFI DES CONTENUS DESTINÉS À DES CLASSES D'ADAPTATION SCOLAIRE**

Comme première étape, et afin de mieux circonscrire le fil conducteur des ateliers, l'animatrice et responsable du projet pour l'Institut Pacifique a effectué une série de recherches documentaires et a pu bénéficier du soutien des professionnels du Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence dans la réflexion associée au développement des ateliers du volet « Prévention ». La première version des ateliers a toutefois été élaborée sans que l'Institut Pacifique ait une compréhension approfondie du profil de ces jeunes en classes d'adaptation. En effet, bien que ces élèves du secondaire aient entre 13 et 17 ans, la plupart d'entre eux ont un niveau de connaissances équivalent à la 4<sup>e</sup> ou la 5<sup>e</sup> du primaire.

Cette prise de conscience du profil des élèves a engendré un besoin de simplification des contenus perçus comme étant trop chargés et trop complexes pour le niveau des jeunes concernés. Certaines activités ont été éliminées ou révisées, d'autres, adaptées tant d'un point de vue visuel, support essentiel pour un public scolaire avec des difficultés d'adaptation, que sur l'estimation du temps, ces jeunes ayant besoin davantage de temps pour réaliser les exercices ou les activités prévus. Selon les observations d'un des chercheurs, présent pendant tout le processus de rédaction, la démarche de révision des contenus ne semble pas avoir compromis les objectifs initiaux visés des ateliers. Il y a eu pour l'Institut Pacifique un souci constant d'élaborer des contenus d'ateliers conformes aux objectifs initiaux tout en valorisant la création d'espaces de dialogue et d'échange qui respectent le rythme des élèves. Il n'en demeure pas moins que cette révision, à peu de jours du début des ateliers, a inévitablement eu un impact sur la consolidation des contenus et des stratégies d'animation, du moins lors des premières séances de l'atelier.

Les stratégies d'animation prévues (disposition en cercle, jeux, travail en sous-groupe, visualisation, témoignage vidéo, etc.) étaient orientées pour favoriser les débats respectueux et étaient suffisamment variées pour répondre aux divers types de personnalités présentes dans les groupes participant aux ateliers. Ces stratégies d'animation se sont toutefois confrontées à plusieurs défis et le déploiement des ateliers a été variable d'une semaine à l'autre pour un même groupe, ainsi que d'un groupe à l'autre. Ces défis associés aux caractéristiques des groupes concernés ont pu partiellement nuire à la mise en œuvre et à l'atteinte des objectifs des ateliers et ainsi réduire certains impacts attendus. Le tableau 4 regroupe les principaux défis liés à la participation des élèves.

Tableau 4

**PRINCIPAUX DÉFIS LIÉS À LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES AUX ATELIERS DU VOLET  
« PRÉVENTION » EN CLASSE**

	<b>DESCRIPTION</b>
<b>DÉFI</b>  <b>Perturbations liées à la vie quotidienne de l'école</b>	Plusieurs éléments de la vie quotidienne d'une école, n'ayant pas été pris en compte initialement, ont perturbé le déroulement des ateliers, tels que la collation en début de journée (distraction, ramassage de déchets) ou les messages quotidiens via l'interphone de l'école (moments d'interruption et de dissipation pour les élèves).
<b>Difficultés liées aux caractéristiques des participants</b>	Certains élèves semblaient très intimidés de prendre la parole devant le groupe, pendant que d'autres faisaient preuve d'un comportement disruptif. Un manque de participation par d'autres était lié à un manque apparent d'intérêt pour les sujets abordés, selon les enseignants. Dans un groupe en particulier, des problèmes de comportement et de gestion de conflits ont nui au bon déroulement des ateliers.
<b>Difficultés liées aux choix des contenus eux-mêmes</b>	Les explications des activités n'étaient pas toujours adaptées aux élèves, et dans certains groupes les jeunes présentaient des difficultés à comprendre les consignes. Le contenu de certains ateliers était trop sensible ou trop personnel pour les élèves, et les jeunes avaient peur de se prononcer sur ces sujets.
<b>Certaines techniques d'animation se sont également avérées moins appropriées au regard de la gestion de classe.</b>	La disposition du groupe en cercle, prévue afin de faciliter les discussions, a finalement été problématique pour plusieurs groupes, en raison de la gêne ressentie par certains élèves ou le délai nécessaire à l'aménagement de la classe.

## **LA PRÉSENCE INDISPENSABLE DES ENSEIGNANTS : ENTRE OBSERVATION ET GESTION DE CLASSE**

Il a été convenu avec l'école que les enseignants seraient présents lors des ateliers menés en classe par l'Institut Pacifique. Cette stratégie comprenait deux avantages. Le premier est sans contredit lié à la gestion de classe étant donné le profil de certains élèves, parfois perturbateurs ou distraits. Le second bénéfique se rapporte à la pérennité des ateliers dont les contenus pourront être réinvestis ultérieurement par les enseignants ayant pu assister à leur présentation et à leur mise en œuvre. Au cours de l'observation, une enseignante a d'ailleurs confié aux chercheurs qu'elle avait déjà commencé à réutiliser dans le cadre de son enseignement, certains des contenus traités lors des ateliers du projet *Une place de choix pour dire et se dire*.

Afin de pallier des risques possibles que la présence de l'enseignement peut poser, tel que leur effet sur la participation des élèves (tentative de plaire, peur de leur jugement), ou une confusion possible sur la nature des ateliers (évalués ou non comme une activité éducative), la responsable du projet a établi très clairement des limites relativement au rôle devant être assumé par les enseignants présents lors des ateliers. Ces derniers devaient demeurer à l'extérieur du cercle d'échange et de discussion, mais pouvaient soutenir l'animatrice dans la gestion de classe et des élèves lorsque cela s'avérait nécessaire.

Dans les faits, au cours des ateliers, plusieurs facteurs liés à la présence des enseignants ont influé sur leur déroulement. Par exemple, il est arrivé à plusieurs reprises que certains enseignants, interpellés par la thématique abordée, interviennent durant l'animation afin de poser certaines questions aux élèves. Ces éléments liés à la présence des enseignants, dont l'impact est difficile à mesurer lors d'observations *in situ*, n'en demeurent pas moins des éléments dits perturbateurs à l'implantation qu'ils produisent des effets positifs ou négatifs sur le déroulement des activités. Il reste que, pour au moins un groupe, la participation de l'enseignant était indispensable pour la gestion de classe, sans quoi le déroulement des ateliers aurait été irrémédiablement compromis selon l'animatrice.

## **LES AJUSTEMENTS RÉALISÉS DANS L'ANIMATION DES ATELIERS ET LEURS IMPACTS SUR LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES**

Pour pallier les nombreux défis liés à la participation, l'animatrice et les enseignants discutaient après chaque atelier des ajustements possibles pouvant être apportés à l'animation et au déroulement. En plus de renoncer à l'idée de disposer le groupe en cercle, certains élèves qui incitaient d'autres à perturber le déroulement des ateliers ont été séparés et parfois même retirés du groupe.

Plusieurs autres stratégies ont été mises en place selon l'animatrice en vue de solliciter davantage la participation des élèves :

- « simplifier et reformuler les consignes et questions posées ;
- partir davantage du vécu des élèves à l'intérieur de l'école ;
- faire respecter le tour de parole. Autoriser l'élève qui prend la parole, à désigner le prochain élève qui devra s'exprimer (stratégie suggérée par l'enseignante) ;
- donner le droit aux élèves, en début d'atelier, de manifester leur désintérêt face à l'activité proposée à condition d'en suggérer une autre qui corresponde au thème abordé ;
- interpeller directement les élèves sur ce qui les intéresse réellement dans le but de relancer la discussion ;
- utiliser davantage de questions ciblées lorsque le groupe ne réagit pas dans le but de relancer la discussion. Poser des questions plus directes et plus pointues ;
- adresser les questions directement à des élèves au lieu de s'adresser à l'entièreté du groupe ;
- utiliser le « tu » pour interpeller les jeunes afin de mieux capter leur attention (stratégie suggérée par l'enseignante) ;
- écrire davantage de mots clés ou de consignes au tableau. »

Étant timides et peu participatifs au départ, les élèves de tous les groupes se sont montrés de plus en plus à l'aise avec la présence de l'animatrice. Selon l'animatrice, une nette amélioration sur le plan comportemental a été constatée à partir de l'atelier 3, essentiellement en raison d'un intérêt plus marqué pour les thématiques abordées. De par la nature de leurs interventions, certains adolescents (tous groupes confondus) semblaient apprécier le fait d'avoir l'opportunité de donner leurs points de vue et d'être entendus par leurs pairs. En effet, ces élèves répondaient fréquemment et avec un enthousiasme observable aux interrogations de l'animatrice. Ils semblaient également apprécier la formule voulant qu'ils puissent échanger en équipe et en groupe.



## **LES DÉMARCHES D'IMPLANTATION DU COMITÉ *PAR ET POUR LES JEUNES* DU VOLET « PROMOTION-INCLUSION »**

---

Dans le cadre du volet « Promotion-inclusion », le projet initial prévoyait la constitution d'un comité par école se réunissant mensuellement dans le but d'organiser un minimum de cinq activités chacun. La mission des comités est résumée comme suit par la responsable du projet : « briser les barrières entre les cultures en favorisant l'inclusion et l'ouverture à la diversité ». Le comité *Par et pour les jeunes* à l'école 1 a donné lieu à 34 rencontres (8 jeunes, du 26 septembre 2016 au 24 mai 2017) et celui à l'école 2 à 15 rencontres (6 jeunes, du 2 novembre 2016 au 18 mai 2017). Mentionnons qu'au départ, 11 élèves de l'école 1 et 10 élèves de l'école 2 avaient répondu à l'appel pour la création des comités, mais respectivement 3 et 4 élèves se sont désistés en début d'année faute de temps selon la responsable du projet. Le comité à l'école 1 a finalement organisé sept actions, dont six activités destinées aux élèves et celui à l'école 2 en a réalisé trois, dont une seule activité ayant profité à une quarantaine d'élèves de secondaire 1. La section 4 comprend un bilan des activités réalisées par les deux comités.

La différence quant au nombre d'activités déployées par les deux comités s'explique en partie par le démarrage tardif du projet dans l'école 2, mais également par le fait que pour celle-ci la direction a demandé que les actions du comité soient restreintes aux élèves de secondaire 1 fréquentant le local des pairs aidants. Le comité de l'école 1 avait l'autorisation d'organiser des activités destinées à l'ensemble de l'école.

En ce qui a trait aux démarches d'implantation des comités dans les deux écoles, les élèves ont été ciblés rapidement et leur implication a été constante. La responsable du projet estime que les membres du comité étaient « animés par des valeurs d'ouverture, d'entraide et de collaboration » et qu'ils avaient « rapidement adhéré à la mission du comité, convaincus de l'importance d'accepter les individus tels qu'ils sont ». Elle ajoute que les jeunes faisaient preuve d'une grande créativité. Le dynamisme et la participation active des élèves ont certes favorisé la bonne implantation des comités, mais il est, encore là, question d'un lien positif préexistant qui unit l'Institut Pacifique aux élèves ainsi qu'à un autre organisme partenaire.

Le partenariat avec cet organisme partenaire a été indispensable, selon la responsable de l'Institut Pacifique, et a facilité l'implantation à plusieurs égards :

- « transmettre des messages aux membres du comité ;
- réserver les locaux pour l'organisation des activités ou les rencontres des comités ;

- libérer les membres des comités avant la fin des cours, les jours de la réalisation d'un projet ;
- récolter les formulaires de consentement ou d'autorisations ;
- etc. »

Malgré une implantation des comités somme toute réussie, plusieurs défis, essentiellement d'ordre organisationnel, ont été rencontrés par la responsable du projet. Tandis qu'à l'école 2, le comité avait uniquement besoin de l'approbation de l'intervenant de l'organisme communautaire partenaire, à l'école 1 l'organisation d'une activité ne pouvait se réaliser sans l'accord des directions ou de la personne responsable de superviser les activités déployées au sein de l'école. Ceci a nécessité de nombreux échanges par courriel et plusieurs rencontres afin de faire vérifier les contenus des activités, et il a été aussi fréquemment nécessaire de modifier des initiatives avancées par les jeunes afin de pouvoir les réaliser et les concilier avec les attentes des adultes au sein de l'établissement. L'animatrice de l'Institut Pacifique estime, avec le recul, que de s'enquérir dès le début sur les balises de l'école et établir avec les adultes la marge de manœuvre possible des jeunes aurait été une stratégie facilitante. Celle-ci aurait permis de minimiser l'inconnu et les frustrations de part et d'autre, en se mettant initialement d'accord sur les paramètres d'autonomie et d'action du comité *Par et pour les jeunes*.

Par ailleurs, la coordination et le suivi des activités des comités a été un défi pour l'animatrice de l'Institut Pacifique. La communication avec les jeunes des deux comités s'est principalement effectuée par Facebook. Bien que privilégié par les jeunes, ce moyen de communication n'était pas toujours efficace pour transmettre des consignes complexes. Selon la responsable du projet, les jeunes lisaient souvent les messages en diagonale, car il y avait trop d'information ou encore la conversation pouvait subitement dévier sur des « smileys » et des « lol ». Ainsi lorsqu'une question était posée par la responsable de projet, une série de pouces levés apparaissent sur le fil de la conversation, lui laissant le soin d'interpréter la réponse des jeunes. Enfin, les élèves sont actifs sur les réseaux sociaux surtout entre 15h et tard le soir. La responsable de projet s'est donc retrouvée à de nombreuses reprises à travailler tard le soir ou encore les fins de semaine afin de mener à terme les initiatives des élèves. Lorsqu'on prend en compte que les premiers mois étaient consacrés à la constitution des comités et que les activités ont surtout eu lieu entre le 24 octobre 2016 et le 18 mai 2017 pour l'école 1 et entre le 3 février et le 7 avril 2017 pour l'école 2, une telle structure ou des problèmes de communication prolongeaient inévitablement les délais, jusqu'à fragiliser la réalisation des activités par moments.

IV.

## ÉVALUATIONS DES EFFETS DE LA PARTICIPATION AUX ATELIERS DE DISCUSSION ET AUX COMITÉS *PAR ET POUR LES JEUNES*

Dans le cadre de la démarche d'évaluation, l'équipe de recherche a réalisé une évaluation d'impact des ateliers de discussion en classe et des comités *Par et pour les jeunes* implantés par l'Institut Pacifique entre septembre 2016 et mai 2017. L'évaluation d'impact a notamment pour objectif de recueillir les points de vue des participants sur les activités, de constater dans quelle mesure les objectifs initialement fixés par le projet ont été atteints et d'entrevoir les retombées, qu'elles soient positives ou négatives, de leur participation. Rappelons-le, au total, 39 des 102 élèves (38%) et cinq enseignants ont accepté de donner leurs points de vue sur les ateliers offerts à l'école 1, et ce, par l'entremise d'un questionnaire. Pour leur part, les 14 jeunes ayant composé les comités *Par et pour les jeunes* dans les deux écoles ont participé à des groupes de discussion qui ont eu lieu à la fin de l'année scolaire.

### **LES ATELIERS DE DISCUSSION**

#### **LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS : AU-DELÀ DES DÉFIS DE GESTION DE CLASSE, UNE APPRÉCIATION MARQUÉE POUR LES CONTENUS ET L'ANIMATRICE**

Pour chacun des quatre ateliers de discussion, l'enseignant présent (ou suppléant, dans certains cas) a été invité à remplir un questionnaire lui permettant

d'évaluer le contenu, la pertinence et le déroulement des ateliers proposés par l'Institut Pacifique. À noter que le faible taux de réponse aux questionnaires après chaque atelier (seulement un enseignant a rempli les quatre questionnaires) limite quelque peu les conclusions possibles. Nous estimons toutefois que le point de vue des enseignants demeure tout de même utile à une analyse préliminaire de ces ateliers. Au total, nous avons recueilli et examiné 17 questionnaires d'enseignants, dont six portant sur l'atelier 1, cinq sur l'atelier 2, quatre sur l'atelier 3 et deux sur l'atelier 4<sup>14</sup>. Les commentaires généraux évoqués ci-dessous portent davantage sur les ateliers 1 et 2 au regard du taux de réponse plus important pour ces deux ateliers. Bien que certains commentaires puissent être plus aisément généralisés aux quatre ateliers, par exemple les qualités de l'animatrice, d'autres portant plus directement sur des contenus précis peuvent plus difficilement l'être.

De manière générale, les enseignants sont assez unanimes quant à leur appréciation des contenus proposés lors des ateliers du volet « Prévention », jugés « pertinents et de qualité ». Plusieurs enseignants ont d'ailleurs signalé leur intention d'intégrer les sujets abordés lors des ateliers de discussion dans leurs propres cours. Comme facteurs clés de la réussite des ateliers, les répondants identifient la patience et la capacité d'organisation de l'animatrice, ainsi que sa stratégie de gestion du groupe autour des notions de « règles de respect » ou de « tour de parole ». Selon eux, ces éléments, en plus de la pertinence des contenus, ont encouragé l'échange entre les élèves et la création « d'un espace de valorisation de la parole des jeunes ». Certains enseignants ont mis de l'avant l'idée que cet encouragement à une participation active des élèves devrait être encore plus approfondi et des stratégies devraient être développées afin de susciter l'engagement des élèves les plus gênés à participer à l'atelier. Cette implication peut être plus difficile en fonction des groupes d'élèves et nécessite une adaptation au cas par cas.

Les rares critiques formulées par les enseignants vis-à-vis des ateliers sont soit en lien avec la durée, jugée par moments trop longue, entraînant parfois une baisse de participation des élèves en fin de séance, ou en lien avec le langage et les contenus pas toujours adaptés au niveau scolaire de certains groupes. Plus précisément, une des critiques récurrentes adressée par les enseignants à propos des ateliers était le fait que les introductions et les conclusions étaient souvent trop brèves ne permettant pas aux élèves de bien saisir les objectifs des ateliers.

D'autres difficultés concernent plus directement les consignes et les objectifs perçus comme n'étant pas toujours clairs pour les élèves. Ce problème découle peut-être de la critique la plus fréquemment évoquée dans les questionnaires d'enseignants, selon laquelle le langage utilisé par l'animatrice était parfois mal-adapté pour le niveau des élèves en question.

Étant en adaptation scolaire et possédant plusieurs problématiques d'apprentissage, beaucoup d'élèves n'étaient pas familiers avec certains concepts ou termes utilisés et n'étaient pas en mesure de comprendre le contenu tel que présenté par l'animatrice. Par conséquent, plusieurs enseignants ont insisté sur le besoin d'adapter considérablement le niveau de langage et des contenus en fonction du niveau de groupe. Selon eux, l'utilisation d'exemples encore plus concrets et la mobilisation d'incitatifs à la participation (prix de participation) pourraient être des éléments de bonification à intégrer afin de favoriser une participation de tous les élèves dans un groupe.

Dans le même sens, les élèves en classe d'adaptation ayant besoin d'un niveau élevé de structure et d'organisation, un enseignant a soulevé le fait que les nombreuses « transitions » pendant l'atelier, pouvaient en réalité déstabiliser davantage les élèves que de les stimuler à participer. Selon certains enseignants, le recours à davantage de matériels audiovisuels, comme ce fut le cas dans l'atelier 3, permettrait d'assurer une meilleure participation et mobilisation des élèves, notamment pour certains ateliers (en particulier l'atelier 2) au cours desquels un manque d'intérêt a pu être observé. À cet égard, l'atelier 4 a bénéficié d'un écho extrêmement positif chez un des enseignants interrogés qui a souligné la nature pertinente et bien calibrée du contenu proposé. Les échanges d'idées ont, selon l'enseignant, été variables d'un groupe à l'autre (cet enseignant est responsable de deux groupes), mais globalement l'atelier 4 a permis une participation accrue d'un certain nombre d'élèves. Nonobstant le choix des stratégies d'animation, selon l'enseignant interrogé, les problèmes de comportements rendent parfois difficile la participation des élèves au sein de certains groupes.

### **LE POINT DE VUE DES PARTICIPANTS : UN ESPACE D'EXPRESSION APPRÉCIÉ, PORTEUR DE RETOMBÉES POSITIVES BIEN QU'INDIRECTES**

Afin d'évaluer les perceptions et l'expérience des élèves relativement aux ateliers de discussion animés en classe, nous avons opté pour un questionnaire qualitatif et quantitatif dont la passation a eu lieu une fois les quatre ateliers complétés. Ce questionnaire portait sur leur appréciation de l'animation et leur participation individuelle, sur l'appréciation générale du contenu proposé et sur le déroulement des ateliers, ainsi que sur l'impact des ateliers du point de vue des participants eux-mêmes. La mise en œuvre de ce questionnaire auprès des élèves n'a toutefois pas été sans défis. Lors de la première séance d'évaluation, il était évident que beaucoup d'élèves se sont sentis réticents ou incapables de répondre à certaines questions, notamment par incompréhension des consignes. Malgré un ajustement apporté lors des séances suivantes, le peu de détails dans les réponses (en particulier les réponses qualitatives) des jeunes limite les conclusions que nous

pouvons tirer de l'exercice. La limite la plus importante au cœur de notre évaluation concerne les apprentissages faits par les élèves dans le cadre des ateliers compromettant ainsi les interprétations quant à l'impact réel des ateliers. En définitive, les résultats des questionnaires nous informent davantage sur des éléments de mise en œuvre des ateliers, tout aussi importants, que sur leurs impacts.

### L'ANIMATION ET LE DÉROULEMENT DES ATELIERS : DES CONTENUS ET UNE LIBERTÉ D'EXPRESSION APPRÉCIÉS, MAIS UNE PARTICIPATION TIMIDE DES PARTICIPANTS

En ce qui concerne la perception et l'évaluation des ateliers, les élèves ont de manière générale apprécié la personnalité de l'animatrice et son style d'animation proposé. Ces éléments positifs ont été soulignés à plusieurs reprises par les élèves. Plusieurs critiques convergent avec les observations faites tant par les chercheurs que par les enseignants, à savoir que le niveau de langage était parfois trop complexe pour les participants et que la participation active des élèves lors des ateliers gagnerait à être davantage stimulée. En ce qui a trait à l'ambiance générale lors des ateliers, à l'exception de deux réponses mitigées, les réponses des élèves étaient très positives. Les explications associées à cette perception positive de l'atmosphère des ateliers étaient très variées allant de la capacité de l'animatrice à solliciter leur participation jusqu'à l'intérêt personnel pour les thématiques proposées en passant par la compréhension et l'attractivité des contenus des activités.

La majorité des participants ont admis qu'ils ont finalement peu parlé lors des ateliers, citant comme principale raison la gêne ou la peur du jugement des autres élèves. Certains expliquent leur prise de parole limitée par le fait que « c'était toujours les mêmes qui parlaient » ou que « d'autres parlaient trop » manifestant ainsi une possible difficulté à s'imposer, plutôt qu'un manque d'intérêt ou une absence de choses à dire. Quelques élèves ont témoigné du fait que certains types d'activités, dont la configuration impliquerait une prise de parole plus informelle, par exemple sous la forme d'un jeu, auraient sans doute facilité une participation plus importante de leur part. Rappelant certains commentaires effectués par les enseignants, l'obligation de déplacer les chaises afin de les mettre en cercle a dérangé certains élèves en adaptation pour qui les routines constituent un élément fondamental de concentration et de bien-être.

En parallèle, d'autres élèves ont apprécié les activités interactives et la configuration en cercle. Ces propos illustrent bien la nécessité de mobiliser une pluralité de techniques afin de faciliter au maximum l'implication de tous les élèves en fonction de leur niveau de confort et de leur mode de participation privilégié. Enfin, trois jeunes mentionnent qu'ils auraient souhaité échanger seul à seul avec l'animatrice concernant des éléments de leur vécu.

Ces affirmations amènent à dire que les contenus des ateliers avaient une résonance particulière pour eux et que le projet gagnerait à offrir un support individuel au besoin.

## DE L'AMBIGÜITÉ DES APPRENTISSAGES FAITS : DES CONCLUSIONS DIFFICILES À INTERPRÉTER, MALGRÉ DES RETOMBÉES GLOBALEMENT POSITIVES

En ce qui a trait à l'évaluation d'impact et des effets produits par les ateliers, il apparaît plus difficile de tirer des conclusions étant donné que bon nombre d'élèves n'ont pas répondu de manière suffisamment détaillée aux questions portant sur les contenus et les apprentissages réalisés. Le peu de réponses obtenues illustre soit le fait que les élèves n'ont effectivement pas beaucoup retenu des quatre ateliers en termes de contenu, ou le fait que les élèves ne comprenaient pas les questions ou encore qu'ils n'étaient pas à l'aise avec l'exercice d'une évaluation écrite, pouvant s'apparenter de leur point de vue à un exercice scolaire.

Cela dit, certains éléments de contenu semblent avoir retenu davantage leur attention que d'autres. Par exemple, « l'identification des groupes d'appartenance » revient systématiquement parmi les « choses apprises » lors des ateliers. À l'inverse, plusieurs élèves ont coché « non » aux questions portant sur les apprentissages faits relativement aux thèmes de « l'identification d'obstacles et de préjugés » ou sur « l'accroissement d'un respect pour la différence ». Les questionnaires nous ont aussi révélé que pour beaucoup d'élèves, la thématique des « fausses nouvelles » et des biais possibles dans les médias est non seulement originale, mais qu'elle est aussi celle qui a suscité le plus leur intérêt. Cet intérêt s'explique peut-être par le fait que, comme la thématique des groupes d'appartenance, le sujet est plus ancré dans leur réalité quotidienne.

Les réponses formulées dans les questionnaires doivent toutefois nous amener à pondérer l'analyse des impacts, car si le fait que certaines sujets ont suscité un véritable engouement de la part des élèves concernés, il n'est pas clair si ces derniers ont été compris dans toutes leurs nuances. Il convient en ce sens de se questionner sur la manière dont les élèves ont interprété les contenus retenus dans le cadre de l'atelier. Ainsi, si l'activité autour de l'identification de groupes d'appartenance a été celle qui a le plus plu aux élèves, a-t-elle réussi à transmettre son véritable message de fluidité des identités et de la multiplicité des groupes d'appartenance ? En effet, si l'exercice d'identification de groupes d'appartenance a suscité l'intérêt d'une majorité d'élèves, il n'est pas pour autant clair que les élèves aient réussi à dépasser l'étape initiale de l'atelier et à réfléchir plus profondément sur leurs obstacles, leurs préjugés, et les impacts sur le *vivre ensemble*.

Nonobstant certains commentaires parfois mitigés des élèves relativement à leur participation aux ateliers du projet *Une place de choix pour dire et se dire*, la vaste majorité d'entre eux (30 sur 39) recommanderait ces ateliers à d'autres élèves. Seulement neuf élèves ont répondu qu'ils ne les recommanderaient pas. Fait intéressant, la plupart des élèves ayant signalé leur insatisfaction vis-à-vis des ateliers ont néanmoins dit qu'ils le proposeraient à d'autres, avec pour justification le plus souvent l'idée que « les autres » ont besoin d'une telle formation, laissant sous-entendre que dans leur esprit ils n'en avaient pas personnellement vraiment besoin.

## **L'EXPÉRIENCE DES JEUNES DU COMITÉ PAR ET POUR LES JEUNES DANS DEUX ÉCOLES**

---

Rappelons-le, les deux comités *Par et pour les jeunes*, dans les deux écoles, étaient composés uniquement de membres du programme Pairs aidants. Dans le cadre de la démarche d'évaluation, les deux groupes de discussion ont été réalisés avec la totalité de membres présents. Le comité de l'école 1 était composé de 8 participants, et le comité de l'école 2 de 6 participants.

La composition du comité de l'école 1 était caractérisée par un profil ethnoculturel très diversifié (6 langues maternelles et 4 pays de naissance) et une représentativité des deux sexes (6 filles et 2 garçons). Plusieurs membres du comité comptaient une expérience d'engagement citoyen antérieure. En revanche, la composition du comité de l'école 2 était pour sa part plutôt homogène : uniquement des filles, toutes nées en Haïti. De plus, peu de participantes déclaraient avoir eu des implications communautaires antérieures. Les tableaux 5 et 6 ci-dessus synthétisent les activités réalisées par les comités *Par et pour les jeunes* dans les deux écoles concernées.



Tableau 5

## **ACTIONS ET ACTIVITÉS RÉALISÉES PAR LE COMITÉ PAR ET POUR LES JEUNES À L'ÉCOLE 1 ENTRE LE 27 NOVEMBRE 2016 ET LE 18 MAI 2017**

---

### **CRÉATION D'UNE IDENTITÉ VISUELLE**



#### **Description**

Création d'un nom de comité (« Uniquement semblables »), d'un slogan (« Ensemble on est plus forts ») et d'un logo afin que l'ensemble des actions du comité puisse être identifié.

#### **Durée**

Annuelle

#### **participants**

11 membres du comité  
*Par et pour les jeunes*

#### **Activités de promotion réalisées**

Publication dans le CL Express envoyé aux 150 membres du personnel  
Publication sur le Facebook de l'école (3143 personnes « aiment » - 3076 personnes « suivent »).

---

### **AFFICHES SUR L'ESTIME DE SOI**



#### **Description**

120 phrases et images favorisant l'estime de soi ont été exposées sur les murs des 6 étages de l'école.

#### **Durée**

2 semaines

#### **participants**

1500 élèves et 150 membres du personnel.

#### **Activités de promotion réalisées**

Aucune

---

### **PARCOURS DE L'ESTIME DE SOI**



#### **Description**

Technique d'impact visant à sensibiliser les élèves aux mots fragilisant ou renforçant l'estime de soi.

#### **Durée**

2 temps de midi

#### **participants**

170 élèves et membres du personnel

#### **Activités de promotion réalisées**

Deux messages à l'interphone pour annoncer l'activité.

---

## PUBLICATION FACEBOOK



### Description

Publication d'un message de soutien aux familles musulmanes au lendemain de l'attentat de Québec.

### Durée

1 journée

### participants

40 « aiment »  
14 « partages »

### Activités de promotion réalisées

Publication sur le Facebook de l'école.

---

## KIOSQUE MULTICULTUREL DANS LE CADRE DE LA SEMAINE MULTICULTURELLE



### Description

Questions de connaissance générale et petits défis portant sur des personnalités de cultures différentes ayant un parcours de vie inspirant pour les jeunes.

### Durée

1 temps de  
midi

### participants

150 élèves

### Activités de promotion réalisées

Promotion via des affiches annonçant le programme de la semaine multiculturelle et un message à l'interphone.

---

## KIOSQUE DANS LE CADRE DE LA SEMAINE DE LA SANTÉ MENTALE



### Description

Action menée en collaboration avec le comité bien-être psychologique afin d'encourager les élèves à identifier des moyens favorisant le mieux-être à l'école.

### Durée

2 temps de  
midi

### participants

300 élèves et membres  
du personnel

### Activités de promotion réalisées

Aucune

---

## ACTION CONTRE L'HOMOPHOBIE



### Description

Kiosque visant à encourager les élèves à remplacer des mots ou des comportements portant atteinte à la dignité d'un individu par des mots et attitudes d'ouverture et de respect d'autrui.

### Durée

1 temps de  
midi

### participants

80 élèves et membres  
du personnel

### Activités de promotion réalisées

Message à l'interphone.

---

Tableau 6

## **ACTIONS ET ACTIVITÉS RÉALISÉES PAR LE COMITÉ PAR ET POUR LES JEUNES À L'ÉCOLE 2 ENTRE LE 12 DÉCEMBRE 2016 ET LE 3 MARS 2017**

### **CRÉATION D'UNE IDENTITÉ VISUELLE**



#### **Description**

Création d'un nom de comité (« HB Nation »), d'un slogan (« C'est notre diversité qui fait notre différence ») et d'un logo afin que l'ensemble des actions du comité puisse être identifié par les élèves de l'école.

#### **Durée**

Annuelle

#### **participants**

10 membres du comité  
*Par et pour les jeunes*

#### **Activités de promotion réalisées**

Aucune

### **DÉFENSE DU PROJET DEVANT LA DIRECTION ADJOINTE**



#### **Description**

La direction de l'école tenait à bien comprendre la mission et les intentions du comité avant d'officialiser son existence au sein de l'école.

#### **Durée**

20 minutes

#### **participants**

4 représentants du comité et 1 directeur adjoint

#### **Activités de promotion réalisées**

Aucune

### **DÎNER COMMUNAUTAIRE DÉCOUVRONS LA CULTURE DE NOS PAIRS**



#### **Description**

Dîner communautaire à l'attention des élèves de secondaire 1 en vue de favoriser un mixage entre les cultures et apprendre à mieux se connaître les uns les autres.

#### **Durée**

1 temps de midi

#### **participants**

40 élèves et 3 membres de la direction

#### **Activités de promotion réalisées**

Promotion par le biais d'affiches dans le local des pairs aidants et une invitation personnalisée à chaque élève de secondaire 1 fréquentant le local

## **DES MOTIVATIONS VARIÉES DE PARTICIPATION AUX COMITÉS PAR ET POUR LES JEUNES**

Interrogés sur leur motivation à participer à ce comité, la majorité des élèves dans les deux écoles ont souligné leur désir de s'impliquer dans un projet d'envergure, permettant de rejoindre un public élargi en comparaison à ce qui est possible via le projet *Pairs aidants* dont le mandat est plus restreint.

Pour leur part, les six filles de l'école 2 se sont aussi engagées dans l'espoir que le projet *Pairs aidants* puisse gagner en visibilité par le biais des activités qui seront organisées, mais également afin d'élargir leur implication au sein de l'école et d'exploiter ce comité comme moyen de mettre en œuvre leurs idées et leurs projets.

Par ailleurs, la participation au comité représente un moyen pour les jeunes de l'école 1 de montrer à l'école, et aux enseignants que les jeunes de l'école sont effectivement capables d'organiser et de gérer des activités. La participation au comité est donc aussi une question de fierté personnelle vis-à-vis du milieu scolaire, et à la limite la société. Pour ces répondants, la participation est également une manifestation de leur volonté de s'illustrer en démontrant leur autonomie et leur capacité à prendre des responsabilités dans l'organisation d'activités bénéficiant à l'ensemble de l'école. Pour une minorité de ces élèves les motivations sont directement orientées vers un souhait d'améliorer le vivre ensemble au sein de l'établissement scolaire. Un participant explique qu'une partie de sa motivation à participer au projet découlait de sa connaissance du contexte multiculturel et multiethnique du quartier et de son école ainsi que de sa volonté de promouvoir le vivre ensemble. Dans le même sens, un autre participant fonde sa participation par un souhait d'encourager l'intégration des élèves provenant d'origines ethnoculturelles diversifiées.

## **LE RÔLE CENTRAL DE L'ANIMATRICE DANS LA FACILITATION DU COMITÉ ET LA MISE EN ŒUVRE DES PROJETS**

Fait intéressant, les deux groupes interrogés ont pris la peine de mettre un accent sur le rôle central et l'importance de l'animatrice, à la fois comme motivation derrière leur implication dans le projet, et comme facteur clé pour son bon déroulement. Pour certains participants, c'est une expérience de collaboration passée positive avec l'animatrice, ayant eu des retombées intéressantes selon eux, qui les a motivés à vouloir s'impliquer dans le comité. Ainsi, sa crédibilité et sa légitimité d'action se sont avérées cruciales, certains participants (surtout de l'école 2) confiant qu'une animatrice qu'ils n'auraient pas appréciée aurait eu un impact important sur leur adhésion au comité *Par et pour les jeunes*.

Les élèves partagent des sentiments globalement très positifs à l'égard de l'animatrice et estiment qu'elle a assumé un rôle d'accompagnatrice bienveillante. Ils relatent que son sourire, son énergie, son niveau d'organisation et la qualité de son écoute ont été des sources importantes de motivation à leur implication dans le comité. En définitive, les participants n'ont soulevé aucune critique sur l'animatrice, et ont même insisté sur le fait qu'elle avait « très bien fait sa job ». Les membres des comités ont notamment mentionné le fait que l'animatrice était « à leur niveau », qu'elle parlait avec elles comme des égaux, et que cela a grandement contribué à leur créativité et leur implication tout au long du processus. Selon eux, l'animatrice a accordé une place essentielle aux élèves dans les discussions et dans le processus de formulation des idées, des objections, et des innovations associées aux comités *Par et pour les jeunes*. Certains ont souligné le fait que l'animatrice a assuré le tour de parole afin que tous puissent avoir l'opportunité d'exprimer leurs points de vue. À cet égard, les élèves ont véritablement senti que leur parole avait un poids égal sur le comité et que l'animatrice avait assumé un rôle « d'arbitre » permettant à chacun de s'exprimer librement. Aussi, l'approche de l'animatrice voulant qu'elle ne partage pas systématiquement son avis a permis aux participants de considérer que le comité était véritablement sous leur gouverne. De par la force de ces facteurs, les membres se sont sentis parties prenantes du projet dans la mesure où ils avaient véritablement, grâce à l'attitude adoptée par l'animatrice, le sentiment que le comité était effectivement « par et pour les élèves ».

Bien que les jeunes concernés aient rejoint le projet avec des bonnes intentions et une certaine dose de motivation, ces derniers sont sollicités par une multitude de sphères : scolaire, personnelle ou familiale. Plusieurs élèves ont ainsi souligné le fait que l'animatrice leur a permis de garder une motivation tout au long du projet en communiquant avec eux par tous les moyens appropriés pour des adolescents (*Facebook*, message texte, courriel, etc.). L'adaptabilité de l'animatrice à l'emploi du temps et au cycle de vie adolescent (communications tard le soir, prises des décisions à la dernière minute, etc.) semble avoir eu un impact extrêmement positif dans le maintien de leur motivation.

De plus, bien que les élèves aient aimé la posture de retrait de l'animatrice lors des réunions et des discussions collectives du comité, ils ont apprécié pouvoir compter sur l'aide d'un adulte dans la structuration du projet, la mobilisation des ressources et le maintien d'une certaine dose de motivation sur la durée du projet. Les répondants ont souligné la clarté des consignes qui a en retour favorisé le bon fonctionnement du comité. Ces derniers ont également mentionné qu'ils se sentaient à l'aise de demander à l'animatrice des ajustements et des changements en cours de route. La flexibilité démontrée par l'animatrice apparaît ici comme un facteur important dans la réalisation et l'efficacité du projet, notamment par la production de procès-verbaux afin de garder l'ensemble des membres au courant des derniers développements, malgré les absences fréquentes de certains d'entre eux.

Les membres des comités *Par et pour les jeunes* ont aussi mis en évidence le rôle central qu'a joué l'animatrice dans l'identification des problèmes et des blocages relativement à la mise en place des activités souhaitées, ainsi que des stratégies de contournement possibles. D'après la métaphore d'un participant, l'animatrice a adopté un rôle de « booker » ou « gérante du groupe », en écoutant les idées et les plans des jeunes pour ensuite contribuer à les mettre le plus concrètement en œuvre. L'animatrice a également agi comme une ambassadrice du comité au sein des établissements scolaires, proposant les projets des élèves aux personnes clés et opérant une sorte de lobbying en leur nom. L'aspect mobilisateur d'un comité *Par et pour les jeunes* a en ce sens été respecté par l'animatrice qui n'a eu qu'un rôle d'encadrement et d'orientation, favorisant une « autonomie guidée » fortement appréciée par les jeunes.

### **LES OBSTACLES ET L'ARRIMAGE DES COMITÉS PAR ET POUR LES JEUNES**

En ce qui concerne le déroulement des comités *Par et pour les jeunes*, il y a eu pour certains participants une certaine frustration par rapport au fait que certaines des activités proposées par le comité n'ont pas été acceptées par l'école, et qu'il a fallu souvent se justifier devant les acteurs clés de l'établissement scolaire. Ces problèmes étaient d'autant plus problématiques pour le comité de l'école 2, où la principale difficulté liée au démarrage du projet est étroitement liée au fait que les participants du comité *Par et pour les jeunes* ont eu du mal à convaincre la direction de l'établissement concerné de la pertinence du projet proposé. Cet aspect, qui rejoint les observations faites par la responsable de l'Institut Pacifique, témoigne de l'importance de maintenir un bon niveau de communication entre les membres du comité et les acteurs dans l'école, mais aussi de l'utilité de convenir dès le départ de la marge de manœuvre dont disposent les jeunes, afin que les activités puissent se développer dans un cadre d'une relation réciproque de confiance.

Une autre faiblesse identifiée relève d'un problème de collaboration avec les autres comités de l'école, qui ont par moments freiné l'avancement d'actions mises de l'avant par le comité *Par et pour les jeunes*. Plusieurs des membres du comité ont soulevé le fait qu'à l'avenir ce problème pourrait être évité en s'assurant d'un meilleur arrimage entre les différents comités pertinents, dès le début du projet, et que cet arrimage soit en partie assumé par un membre du comité, en plus de l'animatrice de l'Institut Pacifique. Dans un cas comme dans l'autre, les participants aux groupes de discussion soulignent l'importance de mettre en place des bonnes bases de travail et de collaboration initiales claires au sein des établissements scolaires concernés afin d'assurer par la suite un déroulement plus efficace du volet des comités *Par et pour les jeunes*.

À noter, une participante de l'école 2 a toutefois fait remarquer que certains ralentissements étaient aussi « la faute » des participantes elles-mêmes qui « n'ont pas travaillé pas assez fort » entre les réunions du comité. Une autre embûche mentionnée par plusieurs des participantes du comité *Par et pour les jeunes* de l'école 2 dans la réalisation d'activités destinées aux élèves est celle du budget. Les membres de ce comité ont évoqué le fait que le budget était selon leur avis trop restreint et que ce facteur avait été un frein majeur à l'implantation des différents projets qu'elles voulaient mettre en place au sein de leur établissement scolaire. À titre indicatif, le dîner communautaire a consommé une large portion de leur budget total. L'allocation d'une partie importante du budget de l'activité au repas apparaissait néanmoins justifiée par les membres du comité au regard du constat que les « élèves de leur école ne participent pas à des activités à moins qu'il y ait des surprises ou de la nourriture ».

### **DES RETOMBÉES DAVANTAGE ASSOCIÉES À LA CROISSANCE PERSONNELLE DES MEMBRES DU COMITÉ**

Pour les jeunes membres de deux comités *Par et pour les jeunes*, il apparaît clair que les retombées de leur participation au projet sont en premier lieu personnelles. Ces impacts, prévus par le projet de l'Institut Pacifique sont particulièrement intéressants d'un point de vue du développement des capacités individuelles et du renforcement de la résilience individuelle nécessaires à la prévention de la radicalisation menant à la violence. Les élèves mettent surtout l'accent sur les acquis faits suite à leur participation au comité : meilleure confiance en soi, meilleures aptitudes en médiation des conflits, en animation de réunions et d'activités, meilleures capacités d'organiser et de gérer un groupe, de travailler en équipe, de construire des méthodes de travail collaboratif, de démontrer de l'empathie, de travailler selon ses forces et ses faiblesses, ou encore, d'accepter qu'il existe parfois un décalage entre ses attentes et les résultats réels d'une initiative. Ces retombées témoignent de l'atteinte d'un des objectifs fondamentaux du comité *Par et pour les jeunes* tel qu'initialement explicité par l'Institut Pacifique : « permettre aux jeunes de déployer leurs potentiels, croire en leurs capacités et augmenter ainsi leur estime personnelle ».

Questionnés sur les impacts du projet sur leurs propres perceptions et sentiments sur le *vivre ensemble*, les réponses varient selon l'école. En ce qui concerne certains membres du comité de l'école 1, le projet a permis de renforcer une certaine forme de tolérance et d'ouverture plus actives aux autres. À titre d'exemple, une élève a décrit ainsi comment un projet portant sur l'homophobie l'a fait passer d'une attitude de tolérance défensive envers les membres de la communauté LGBTQ+, à une attitude d'acceptation, et par la suite à un sentiment de défense active de leurs droits. Un incident qui a eu lieu pendant

cette activité a aussi démontré, à ses yeux, comment l'homophobie est une position intenable et contreproductive pour le vivre ensemble. Sur une base individuelle, les témoignages recueillis nous permettent de souligner certains changements de perceptions et attitudes chez plusieurs élèves membres du comité de cette école.

Les membres du comité *Par et pour les jeunes* de l'école 2 abondent toutes dans le même sens, à savoir qu'ils se voyaient comme étant préalablement plus sensibles que leurs collègues à ces questions et qu'elles ne croient pas que l'expérience du comité a donné lieu à une transformation chez elles en matière de vivre ensemble. Le contexte dans l'école 2 est intéressant. Les filles participantes au comité *Par et pour les jeunes* dressent le portrait d'une école multiethnique et multiculturelle, où selon elles il n'existe pas véritablement de tensions entre les groupes ethnoculturels, mais où les élèves tendent tout de même à se regrouper en fonction de leurs origines ou leurs groupes d'appartenance ethniques. Selon elles, les divisions ethnoculturelles demeurent très présentes et structurent les interactions entre les élèves. Cette réalité est paradoxalement reflétée par la composition homogène du comité lui-même. Parmi les quatre autres élèves ayant quitté le comité en cours de route, un était camerounais, un Sri Lankais, un maghrébin, et un haïtien. Sans surinterpréter cet élément, il convient de souligner que les départs sont possiblement révélateurs de la dynamique plus globale au sein de l'établissement décrite par les participantes à la recherche.

En ce qui concerne l'effet des activités organisées par les comités sur la population de l'école plus globalement, il existe également des différences intéressantes entre les perceptions des membres des deux écoles. Selon les membres du comité de l'école 1, il y a eu plusieurs changements positifs au sein de leur école en raison des activités organisées. En plus d'un accueil très positif de la part des élèves et des enseignants à l'égard des activités offertes, les membres du comité estiment avoir contribué à « la vie étudiante en son ensemble ». Ce dernier élément serait essentiel selon un répondant pour faciliter les relations intergroupes au sein de l'établissement scolaire. Plus précisément, des affiches et un parcours que le comité a produits sur le thème de l'estime de soi ont été fortement appréciés, autant par les élèves que par les enseignants de l'école. Les enseignants auraient même demandé la permission au comité de pouvoir utiliser leurs affiches dans le cadre de certains cours. L'engouement aurait été tout aussi important chez les élèves qui ont demandé que l'activité du parcours de l'estime de soi soit répétée et que les affiches soient visibles à l'année.

En revanche, la seule activité destinée aux élèves organisée par le comité *Par et pour les jeunes* de l'école 2 a pris la forme d'un dîner communautaire lors duquel un jeu-questionnaire sur les cultures présentes dans l'école a été animé. Ouverte initialement à environ 25 élèves du secondaire 1 fréquentant le local des pairs



aidants, l'activité a dans les faits attiré une quarantaine de participants de divers groupes. De l'avis des participantes, le succès retentissant du dîner communautaire a apporté une visibilité et une légitimité au projet *Pairs aidants* auprès de la direction et des élèves. Selon les membres du comité, une telle visibilité pourrait favoriser le développement d'autres projets initiés par des groupes d'élèves à l'avenir. Mais d'un point de vue plus global, en matière de vivre ensemble, il est difficile de conclure que le comité *Par et pour les jeunes* de cette école a suscité, de la part des élèves ayant pris part à l'activité, une meilleure compréhension de ce thème ou à tout le moins une prise de conscience relativement à la dynamique de l'école.

## **RECOMMANDATIONS**

Questionnés sur les recommandations qu'ils auraient à faire vis-à-vis du projet, les participants au groupe de discussion ont formulé les recommandations suivantes :

### **École 1 :**

- Limiter le nombre de participants (8-10 maximum) dans le comité, afin de faciliter son bon fonctionnement. Ce comité restreint pourrait néanmoins faire appel à des bénévoles issus du projet *Pairs aidants* sur une base ponctuelle.
- Faire en sorte que le comité *Par et pour les jeunes* soit permanent.
- Rendre récurrents les projets qui ont suscité un engouement chez le personnel et les jeunes tels que les projets de parcours et d'affiches sur le thème de l'estime de soi.
- Explorer de nouvelles thématiques (ex. l'autisme).
- Améliorer l'arrimage entre le comité et les comités déjà existants pour faciliter la collaboration entre les différents groupes et mieux impliquer les autres comités.
- Permettre au comité de présenter leurs projets directement aux acteurs clés de l'école, sans que cette tâche ne soit exclusivement le droit et la responsabilité de l'animatrice.

### **École 2 :**

- Augmenter le bassin de participants potentiels pour le recrutement des membres.
- Allouer un local désigné pour le comité afin de faciliter la logistique de mise en œuvre du projet, notamment la tenue des rencontres des membres.
- Favoriser une plus grande liberté d'action de la part du comité au sein de l'école en lui assurant une reconnaissance et un appui soutenu de la part de la direction.
- Allouer un budget plus important afin d'assurer la réalisation de projets plus importants et la pérennisation du comité.



# CONCLUSION

Le présent rapport aura permis de présenter plus en détail l'ambitieux projet *Une place de choix pour dire et se dire*. Par ses trois volets « Prévention », « Promotion-inclusion » et « Vivre ensemble », l'Institut Pacifique avait pour ambition de « prévenir la radicalisation menant à la violence, par la promotion des conduites pacifiques » à partir d'une expertise déjà bien établie dans le domaine. Implanté au cours de l'année 2016-2017 dans deux écoles secondaires montréalaises, le projet *Une place de choix pour dire et se dire* témoigne de la vitalité des initiatives locales québécoises en matière de prévention de la radicalisation menant à la violence et de la diversité des approches pouvant être mobilisées sur le terrain, en particulier dans le secteur de l'éducation et des milieux communautaires.

Tout compte fait, l'implantation d'un projet d'envergure comme celui proposé par l'Institut Pacifique comprend un certain nombre de défis non négligeables, généralement liés à l'accessibilité aux jeunes, à leur capacité de mobilisation, ainsi qu'au fonctionnement interne et à la philosophie propre à chaque établissement. La démarche d'évaluation permet tout de même de dégager une série de facteurs facilitants et d'obstacles pouvant éclairer un organisme désireux d'introduire ou de reproduire ce type de projet dans un contexte éducatif. L'évaluation, par les élèves et les enseignants, des activités réalisées permet également d'éclairer le choix des contenus et du style d'animation à privilégier ainsi que les éléments pouvant contribuer à maximiser les impacts recherchés en matière de prévention de la radicalisation.

## **L'IMPLANTATION D'UN PROJET DE PRÉVENTION DE LA RADICALISATION MENANT À LA VIOLENCE DANS UN MILIEU SCOLAIRE : S'ASSURER DE L'OUVERTURE DES ÉTABLISSEMENTS ET L'IMPORTANCE D'UN PARTENARIAT INITIAL**

Parmi les principaux facteurs facilitant l'implantation d'un tel projet dans une école secondaire, la démarche d'évaluation permet d'identifier d'emblée le choix d'une école qui sollicite de manière soutenue un travail de partenariat avec des organismes externes à l'école ou encore une école mobilisée et créative en matière d'activités liées au *vivre ensemble*.

Ces caractéristiques se présentent comme des conditions indispensables à la mise en œuvre d'un projet novateur comme celui porté par l'Institut Pacifique, notamment car elles semblent garantir de la disponibilité et du soutien des directions, des enseignants et d'autres professionnels scolaires. Si l'école ne dispose pas d'une telle ouverture ou d'une volonté affichée de soutenir un tel projet, les responsables de programme devront penser à des étapes préliminaires visant à créer et à consolider le lien avec l'école et son personnel avant de déployer un projet d'envergure comme *Une place de choix pour dire et se dire*.

Quant aux obstacles à l'insertion dans un établissement scolaire, la recherche permet d'identifier notamment l'ampleur du programme proposé et son adéquation face aux capacités d'un établissement scolaire à l'accueillir convenablement. Il apparaît important d'avoir une meilleure adéquation entre les objectifs poursuivis, la réalité des écoles et les ressources humaines disponibles si on veut éviter un essoufflement ou des impacts mitigés. Mieux vaut aussi, étant donné le thème novateur et parfois intimidant de la radicalisation menant à la violence, ratisser moins large et consolider l'activité afin d'en maximiser les effets positifs.

### **LA MISE EN ŒUVRE D'ATELIERS EN CLASSE : UN BESOIN DE CONTENUS ADAPTÉS AU NIVEAU DES ÉLÈVES ET L'APPUI INDISPENSABLE DES ENSEIGNANTS**

En ce qui concerne plus particulièrement l'implantation des ateliers de discussion en classe, on peut affirmer que les activités ont généralement été déployées comme prévu, à quelques exceptions près. Les problèmes liés au contrôle des perturbations internes et externes aux groupes peuvent avoir limité certaines retombées possibles. Plusieurs stratégies d'animation déployées par l'animatrice ont néanmoins favorisé un accroissement de la participation des élèves. Une grande partie du succès des ateliers se rapportant aux qualités mêmes de l'animatrice qui a su adopter aisément une approche réflexive permettant des ajustements en temps réel tout au long du projet. La flexibilité dans les contenus et les activités pédagogiques consentie par l'Institut Pacifique constitue également un élément positif ayant favorisé la bonne réception des contenus d'ateliers par les élèves concernés. En d'autres termes, il est essentiel de ne pas chercher à implanter l'activité telle qu'écrite ou initialement prévue, coûte que coûte, mais bien d'assurer son adaptation en cours de route au regard de la réaction des participants, et ce, tout en prenant garde de continuer à viser l'atteinte des objectifs initiaux.

Bien que la participation des élèves comme telle aurait pu être plus importante par moments, le niveau d'appréciation des ateliers exprimé par les enseignants et les élèves s'avère tout de même élevé. La plupart des répondants interrogés ont trouvé les thématiques mobilisées dans les ateliers

« intéressantes », même si le format ne plaisait pas toujours à tous. D'un point de vue global, les insatisfactions évoquées tournent largement autour du niveau de langage, pas toujours adapté au niveau scolaire des participants, et du fait que les élèves n'étaient pas tous à l'aise avec la principale stratégie d'animation voulant qu'ils prennent la parole devant leurs camarades de classe. La démarche d'évaluation révèle aussi que certains thèmes plus délicats, comme les obstacles à aller vers d'autres groupes d'appartenance, plus étroitement liés aux objectifs de prévention de la radicalisation menant à la violence, gagneraient à être abordés autrement ou approfondis par le biais d'autres stratégies d'animation ou contenus pédagogiques. À titre d'exemple, pour ces thématiques, l'animatrice pourrait privilégier une stratégie suscitant une réflexion personnelle approfondie, sans pour autant imposer aux participants de devoir l'exprimer en grand groupe. Dans tous les cas, le style d'animation est intimement lié à l'atteinte des objectifs et à la mobilisation des participants en raison justement des thèmes souvent épineux ou sensibles lorsqu'il est question de prévention de la radicalisation violente.

Bien que les apprentissages faits lors des ateliers en classe soient difficiles à estimer, les élèves croient avoir réalisé des acquis relativement à deux thèmes en particulier, thèmes selon nous fortement ancrés dans la réalité quotidienne des adolescents : « identification des groupes d'appartenance » et « fausses nouvelles ». Les autres sujets, notamment en lien avec l'identification des préjugés et le respect des différences, semblent avoir suscité moins d'apprentissages chez les élèves. Leurs réponses s'expliquent possiblement, du moins en partie, par le fait que l'école 1 a été proactive les récentes années en matière de promotion d'un vivre ensemble, et en ce sens, pour ces élèves, les notions de respect de la différence et l'identification des préjugés ne seraient peut-être pas nouvelles. Plusieurs réponses issues des questionnaires et des groupes de discussion convergent en ce sens.

Au nombre des facteurs favorables à l'implantation des activités en classe, on doit mentionner la présence des enseignants qui ont assuré une aide incontournable à la discipline, notamment au regard du profil particulier des groupes d'élèves. De plus, les enseignants ont ainsi pu évaluer chaque atelier, ce qui a permis à l'animatrice de réorienter l'activité au besoin. Cet appui sur les enseignants devrait être plus important afin de favoriser une implantation optimale des activités.

Une rencontre préliminaire avec les enseignants de chaque groupe aurait été une approche gagnante pour bien identifier les forces et faiblesses d'un groupe ainsi que les stratégies d'animation adaptées. Une telle rencontre préliminaire aurait aussi permis de mieux arrimer les contenus aux autres initiatives de l'école afin de maximiser la réalisation de nouveaux apprentissages. Cette rencontre préliminaire avec les enseignants pourrait idéalement se faire dès la fin de l'année scolaire précédant l'implantation. À ce moment, les enseignants ont généralement la confirmation de leur tâche pour l'année scolaire suivante. Le fait que l'enseignant intègre les ateliers dans sa préparation de cours pourrait aussi contribuer à se prémunir des conséquences d'un changement au niveau de la direction ou de l'enseignant lui-même. À l'avenir, on pourrait également imaginer une coanimation avec les enseignants ou autres acteurs scolaires afin de favoriser la pérennité des ateliers et de miser sur un effet multiplicateur au sein des milieux scolaires concernés.

### **LA CONSTITUTION DES COMITÉS *PAR ET POUR LES JEUNES* : FAVORISER L'AUTONOMIE DES ÉLÈVES TOUT EN ASSURANT UN ÉQUILIBRE AVEC LE MILIEU INSTITUTIONNEL**

Les analyses révèlent que les comités *Par et pour les jeunes* ont bénéficié de l'implication de jeunes déjà mobilisés et ayant un historique de collaboration entre eux via un autre programme au sein des écoles concernées. Si ce facteur peut être perçu comme bénéfique, car il témoigne d'un niveau de motivation et d'engagement déjà présents chez les jeunes, il pose la question de la faible capacité à recruter des jeunes moins engagés ou plus difficilement mobilisables dans ce type d'activités. Il reste que pour un premier déploiement, ce choix s'est avéré heureux. En effet, il est possible d'imaginer un résultat différent si la responsable, en plus d'animer les ateliers en classe et d'organiser le forum, devait s'affairer à recruter, développer l'esprit d'équipe et de coopération entre des jeunes qui ne se connaissent peu ou pas. Néanmoins, dans l'éventualité où un organisme ou une école choisirait dans le cadre d'une reproduction du projet *Une place de choix pour dire et se dire* d'implanter uniquement le comité, il serait alors intéressant de tenter d'attirer des jeunes aux profils variés et n'ayant pas une expérience d'implication citoyenne antérieure. La participation au sein de comités voulant que des jeunes de différents horizons collaborent ensemble, constitue à notre sens un impact potentiel important en matière de prévention de la radicalisation menant à la violence, notamment en ce qui a trait à la mise en dialogue et à la résolution pacifique des différends.

Du point de vue de la mise en œuvre, plusieurs facteurs ont contribué au succès des comités selon les élèves membres. La personnalité, la crédibilité ainsi que la légitimité d'action accordée à l'animatrice ont eu un impact direct sur l'engagement, initial et en cours de route, des élèves. De plus, son approche

adaptée au rythme et aux réalités de jeunes adolescents représente un élément intimement lié au maintien de la motivation et au déploiement d'activités. Dans son approche, l'animatrice a également pris soin de favoriser l'implication des élèves en adoptant un rapport de force égalitaire. Les membres des comités se sont sentis parties prenantes du projet. La motivation des participants des comités dépend beaucoup de l'équilibre entre, d'un côté, la liberté d'expression et d'innovation des élèves, et de l'autre côté, de la capacité de l'animatrice à mobiliser les acteurs institutionnels afin d'aider à concrétiser les idées avancées par les jeunes. Pour ce faire, il s'avère fondamental de pouvoir bâtir dès le début du projet de bonnes relations avec les acteurs clés dans l'école, et de mettre en place une structure qui permette une collaboration fructueuse avec les autres initiatives ou groupes au sein de l'établissement. Une des recommandations faites par les élèves eux-mêmes consiste à établir en début d'année scolaire la marge de manœuvre dont dispose le comité d'élèves.

Les groupes de discussion issus de notre démarche d'évaluation suggèrent néanmoins que les retombées produites par la participation des jeunes aux comités ne sont peut-être pas directement en lien avec un des objectifs initiaux du projet *Une place de choix pour dire et se dire*, à savoir la promotion du vivre ensemble, mais plutôt associées à de bénéfiques personnels : amélioration de l'estime de soi, de la fierté et de la reconnaissance au sein du milieu scolaire, sentiment de développer une autonomie, un sens des responsabilités et de l'organisation, etc. Ces bénéfiques sont quant à eux directement associés à l'un des objectifs du projet qui vise à permettre aux jeunes de « déployer leurs potentiels, croire en leurs capacités et augmenter ainsi leur estime personnelle ». La construction d'une telle résilience chez les jeunes reste un facteur fondamental dans la prévention de la radicalisation menant à la violence.

# RECOMMANDATIONS

À la lumière de l'ensemble des observations et des analyses réalisées, l'équipe de recherche avance les recommandations suivantes quant à l'implantation dans des écoles secondaires d'un projet similaire à *Une place de choix pour dire et se dire* :

---

01.

Favoriser, avant son implantation, un équilibre et une adéquation entre les objectifs poursuivis par le projet, la réalité de l'école (sollicitant régulièrement ou non les services d'organismes externes pour l'offre de service à leur clientèle déjà engagée ou pas dans le déploiement d'actions en matière de vivre ensemble, etc.) et les ressources humaines disponibles à l'organisme porteur du projet.

---

02.

Adapter les objectifs initiaux au contexte de déploiement visé et arrimer l'implantation du projet avec les initiatives éducatives ou activités préexistantes au sein des établissements afin d'en maximiser les effets positifs et multiplicateurs.

---

03.

Identifier, idéalement avec l'établissement scolaire et les élèves eux-mêmes, le choix des thèmes à aborder lors des ateliers au regard des problématiques vécues en matière de *vivre ensemble*. Aussi, une telle consultation préalable à l'implantation d'activités fera en sorte que les activités pédagogiques en classe seront identifiées de manière à davantage s'arrimer aux autres initiatives de l'école, à prendre en compte les forces et faiblesses d'un groupe ainsi qu'à identifier les stratégies d'animation appropriées. Enfin, une telle stratégie contribuerait possiblement à réduire l'apparition d'effets négatifs non prévus et à maximiser la réalisation de nouveaux apprentissages chez la clientèle visée.

---



## 04.

Retenir un style d'animation, pour les ateliers en classe et les comités de jeunes, qui optimise la mobilisation des participants, mobilisation étroitement liée à l'atteinte d'objectifs associés à la prévention de la radicalisation violente (comme le développement de la résilience, le jugement critique et la confiance en soi). Un tel style devrait comprendre un rapport égalitaire ainsi que des stratégies permettant de susciter autant la réflexion introspective, le partage des idées avec autrui que l'accomplissement personnel. Les qualités personnelles de l'animateur d'un projet novateur comme celui-là se résumeraient par une aisance face à l'imprévu et aux changements ainsi qu'une attitude réflexive afin de favoriser des ajustements en temps réel. Dans tous les cas, la personne identifiée doit inéluctablement bénéficier d'une réputation positive et d'une crédibilité aux yeux des jeunes et de l'établissement scolaire approché.

---

## 05.

Accompagner par un financement récurrent l'organisme porteur de tel projet novateur, pour la plupart au stade expérimental, si on espère voir des impacts effectifs et à plus long terme. Un financement sur une année pourrait limiter de manière importante les effets, surtout multiplicateurs, de ces initiatives et représenterait possiblement un coup d'épée dans l'eau. Un accompagnement soutenu, sur quelques années, contribuerait, nous croyons, à consolider les mécanismes et les structures nécessaires à l'autonomie complète de l'établissement scolaire quant à l'offre d'actions et d'activités destinées aux élèves, qu'elles soient implantées par les enseignants en classe ou de l'initiative d'un comité de jeunes.

---

# RÉFÉRENCES

1. *La prévention primaire* en matière de prévention de la radicalisation violente cherche à cibler, en amont, les causes et les facteurs (individuels, interpersonnels, communautaires, sociétaux) qui pourraient être à la source de dynamiques de radicalisation, quelle qu'en soit la forme. Le fondement de ce type de prévention est donc de favoriser la résilience collective, en faisant abstraction des risques individuels ou de critères particuliers. Pour en savoir plus sur les niveaux de prévention en matière de prévention de la radicalisation menant à la violence, consulter le guide du Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence intitulé « Prévention de la radicalisation menant à la violence : Intervenir à tous les niveaux » librement accessible à l'adresse suivante : <https://info-radical.org/wp-content/uploads/2016/07/cprmv-intervenir-a-tous-les-niveaux.pdf>
2. Cette définition du Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence est disponible à l'adresse suivante : <https://info-radical.org/fr/radicalisation/definition/>
3. Xavier Crettiez (2016). « Penser la radicalisation ». *Revue française de science politique*, 66(5), 709-727.
4. Mohammed Hafez & Creighton Mullins (2015). « The Radicalization Puzzle: A Theoretical Synthesis of Empirical Approaches to Homegrown Extremism ». *Studies in Conflict & Terrorism*, 11(38), 958-975.
5. Herman Deparice-Okomba (2017) « Radicalités violentes : la prévention plutôt que la répression », *L'état du Québec 2017*, Institut du Nouveau Monde, Montréal.
6. Plan d'action gouvernemental 2015-2018 *La radicalisation au Québec : Agir, prévenir, détecter et vivre-ensemble* : <http://www.midi.gouv.qc.ca/fr/dossiers/lutte-radicalisation.html>
7. Pour plus d'information sur l'Institut Pacifique et ses activités, consulter son site web : <https://institutpacifique.com>
8. Pour plus d'information sur le Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence et ses activités, consulter son site web : <https://info-radical.org/fr/>

9. Centre de prévention à la radicalisation menant à la violence (CPRMV), Enjeux et perspectives de la radicalisation menant à la violence en milieu scolaire au Québec, Montréal, 2016, 83 p.
10. Centre de prévention à la radicalisation menant à la violence (CPRMV), Enjeux et perspectives de la radicalisation menant à la violence en milieu scolaire au Québec, CPRMV, Montréal, 2016, 83 p. ; Frédéric Dejean, Sarah Mainich, Bochra Manaï, Leslie Touré Kapo. Les étudiants face à la radicalisation religieuse conduisant à la violence. Mieux les connaître pour mieux prévenir, Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI), Collège de Maisonneuve, Montréal, 2016, 83 pages ; Cécile Rousseau, Ghayda Hassan, Vanessa Lecompte, Youssef Oulhote, Habib El-Hage, Abdelwahed Mekki-Berrada, Aude Rousseau-Rizzi Le défi du vivre ensemble. Les déterminants individuels et sociaux du soutien à la radicalisation violente des collégiens et collégiennes au Québec, Sherpa, Montréal, 2017, 61 pages.
11. Frédéric Dejean, Sarah Mainich, Bochra Manaï, Leslie Touré Kapo. Les étudiants face à la radicalisation religieuse conduisant à la violence. Mieux les connaître pour mieux prévenir, Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI), Collège de Maisonneuve, Montréal, 2016, p.5.
12. Élèves nés hors Canada ou dont au moins un des deux parents est né hors Canada.
13. *Ma culture dans le resPAIX* est un outil de prévention de la violence et de promotion des conduites pacifiques dans un contexte interculturel élaboré par l'Institut Pacifique. Par le biais de quatre ateliers, il vise à développer chez les élèves des habiletés permettant des relations interpersonnelles pacifiques, par l'ouverture à la diversité, et à leur apprendre à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste. Pour plus d'information sur ce programme, consulter : <http://institutpacifique.com/programmes-et-services-en-resolution-de-conflits/programmes-vers-le-pacifique-et-differents-mas-pas-indifferents/presentation-du-programme-ma-culture-dans-le-respaix/>
14. Une enseignante, responsable de deux groupes, a rempli un questionnaire par atelier pour chacun des deux groupes.

## **RECHERCHE ET RÉDACTION**

- **Nina Admo** (Collège de Maisonneuve)
- **Alex Wood** (Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence)
- **Benjamin Ducol** (Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence)

## **ÉDITION ET RÉVISION LINGUISTIQUE**

**Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence**

## **DATE DE PARUTION**

**1<sup>er</sup> octobre 2018**

Toute demande de reproduction totale ou partielle doit être faite au Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence à l'adresse suivante : **info-radical.org** ou à l'Institut Pacifique à l'adresse : **info@institutpacifique.com**

## **ÉDITEURS**

### **Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence.**

800, Boulevard de Maisonneuve Est. 6<sup>e</sup> étage bureau 602, Montréal (Qc) H2L 4L8

- **Téléphone** : +1 514 687-7141 / +1 877 687-7141
- **Site Web** : [www.info-radical.org](http://www.info-radical.org)
- **Courriel** : [info@info-radical.org](mailto:info@info-radical.org)

**Institut Pacifique.** 2901 boulevard Gouin Est, Montréal (Québec) H2B 1Y3

- **Téléphone** : +1 514 598 1522
- **Site Web** : [www.institutpacifique.com](http://www.institutpacifique.com)
- **Courriel** : [info@institutpacifique.com](mailto:info@institutpacifique.com)

## **DÉPÔT LÉGAL**

- Rapport « Une place de choix pour dire et se dire » (version imprimée)  
**ISBN 13** : 978-2-922390-07-0  
**EAN** : 9782922390070
- Rapport « Une place de choix pour dire et se dire » (version PDF)  
**ISBN 13** : 978-2-922390-09-4  
**EAN** : 978-922390094
- © Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence / Institut Pacifique





CENTRE DE  
**PRÉVENTION**  
DE LA RADICALISATION  
MENANT À LA VIOLENCE



Institut  
**Pacifique**



Collège de  
**Maisonneuve**

