

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

LE SENS ATTRIBUÉ PAR DES ADOLESCENTS À LEUR EXPÉRIENCE DANS LE
CADRE D'ACTIVITÉS SPORTS-ÉTUDES ET ARTS-ÉTUDES

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

CHRISTINE PELLETIER

FEVRIER 2005

1mK 003

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

À la fin de ce long parcours parfois difficile, il est important de remercier les personnes qui nous ont appuyé et soutenu. D'abord, je veux remercier mes deux directeurs de recherche qui se sont succédés dans ma démarche. Pour la première partie de mon parcours, l'important démarrage, merci à Yvon Bouchard. Pour la longue suite, le passage à travers les embûches et les encouragements à persévérer, un très grand merci à Carol Landry.

Des sincères et profonds remerciements à ma famille et à mes ami(e)s pour avoir supporté mes doutes, mes découragements, mes élans de confiance, mes états d'âme. Je suis reconnaissante d'être entourée d'autant de personnes pour me supporter et m'encourager. Une démarche de maîtrise, ça ne se fait pas seule, j'en suis maintenant convaincue.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	iii
SOMMAIRE	vi
Introduction	1
Chapitre I.....	4
1. Problématique	4
1.1 Les activités sports-études et arts-études dans le système scolaire québécois	4
1.2 Les orientations du système scolaire québécois au fil des décennies.....	6
1.2.1 L'école avant 1960 au Québec	6
1.2.2 Les années 1960.....	7
1.2.3 Les années 1970.....	8
1.2.4 Les années 1980.....	9
1.2.5 Les années 1990 à aujourd'hui	10
1.3 Des énoncés de politique éducative en lien avec les services aux élèves doués et talentueux.....	11
1.4 L'organisation de la différence dans le système scolaire québécois	15
1.4.1 La classe-ressource	16
1.4.2 Le regroupement.....	16
1.4.3 Les voies d'apprentissage	17
1.4.4 Intégration des élèves en difficulté	17
1.4.5 Entrée précoce à l'école	17
1.4.6 Accélération scolaire.....	18
1.4.7 Enrichissement scolaire	19
1.5 Le problème de recherche.....	20
1.6 Buts et objectifs de recherche	23
Chapitre II	24
2. Cadre théorique	24
2.1 Le concept d'expérience	24
2.2 Le concept d'expérience sociale.....	28
2.3 Le concept de sens.....	28
2.4 Le concept de la douance et du talent	30
2.5 Les recherches existantes au sujet des programmes sports-arts-études	31

Chapitre III	33
3. Méthodologie	33
3.1 La recherche qualitative.....	33
3.2 La phénoménologie.....	33
3.3 L’entretien semi-dirigé	35
3.4 L’échantillon.....	36
3.5 Analyse des données.....	38
3.6 Retombées et limites de la recherche.....	42
Chapitre IV	43
4. Présentation et analyse des résultats.....	43
4.1 Caractéristiques des élèves rencontrés	43
4.2 L’entrée dans un programme sports-arts-études.....	44
4.2.1 Les raisons motivant l’inscription à un programme sports-arts-études	44
4.2.2 Les personnes impliquées dans le choix du programme.....	45
4.2.3 Qui est l’élève avant son entrée dans le programme ? Profil scolaire et disciplinaire.....	46
4.3 Participer à un programme sports-arts-études	47
4.3.1 Le développement de l’élève dans le programme	47
4.3.1.1 Le développement de l’élève dans sa discipline artistique ou sportive.....	47
4.3.1.2 Le développement de l’élève au plan scolaire	50
4.3.1.3 Des moments particuliers vécus dans le développement durant le programme	52
4.3.2 Les relations de l’élève avec les différents acteurs du programme	54
4.3.2.1 Relations entre les élèves du programme.....	54
4.3.2.2 Relations avec les autres élèves de l’école.....	56
4.3.2.3 Relations avec les enseignants	58
4.3.2.4 Relations avec les entraîneurs ou les professeurs de musique	60
4.3.3 Impacts négatifs et attentes de performance.....	61
4.3.3.1 Impacts négatifs de la participation à un programme sports-arts-études.....	61
4.3.3.2 Relation avec les attentes de performance	63

4.3.4 Commentaires généraux sur le programme sports-arts-études	65
4.3.4.1 Apprentissages réalisés découlant de la participation au programme sports-arts-études	66
4.3.4.2 Organisation du programme : éléments à maintenir	67
4.3.4.3 Organisation du programme : éléments à modifier	68
4.4 Après le programme sports-arts-études : les plans des élèves rencontrés	70
4.4.1 Plans pour les trois prochaines années.....	71
4.4.2 Liens entre les choix d'orientation et la participation à un programme sports-arts-études.....	73
Chapitre V	75
5. Interprétation des résultats	75
5.1 Des élèves différents : participants en sports-études et participants en arts-études	75
5.2 Des élèves en marge des autres dans l'école	78
5.3 Des différences dans l'organisation scolaire : une école à l'intérieur de l'école.....	79
5.4 Un vécu adolescent semblable aux autres ?	83
Conclusion	85
Références	89
Appendice A	93
A.1 Canevas d'entrevue de départ	93

SOMMAIRE

Au courant des années 1990 a débuté le développement des programmes sports-arts-études dans le système scolaire québécois. Ces programmes sont nés dans un contexte social prônant des valeurs de performance, d'excellence, de compétitivité, d'individualité et autres auxquelles l'école n'a pas échappé. Il devenait alors pertinent de se préoccuper davantage des besoins de la clientèle que l'on qualifie de douée et talentueuse. Dans le développement de ces programmes, on s'est peu intéressé à l'expérience des jeunes eux-mêmes dans ces cadres. Dans les mêmes années, de nombreuses recherches sur d'autres sujets donnaient la parole aux principaux acteurs des organisations scolaires, soient les jeunes eux-mêmes. Il apparaissait alors pertinent de développer une recherche dont le but principal est de décrire et de comprendre le sens attribué par des adolescents à leur expérience dans le cadre d'activités sports-arts-études.

Cette recherche se situant dans une visée exploratoire et se déroulant dans un domaine peu exploré, le cadre théorique tourne autour de concepts plus généraux. Les deux concepts de base de cette recherche sont ceux du sens et de l'expérience. Nous avons également exploré brièvement la question de la douance et du talent. Toutefois, une des particularités de cette recherche est la rareté et même l'absence de recherches dans le même domaine. Les liens entre l'aspect théorique et les résultats sont par conséquent davantage limités. Pour réaliser cette recherche, nous avons donc utilisé la méthode d'analyse des données par théorisation ancrée afin de favoriser l'émergence des résultats.

La recherche, menée dans une école secondaire du Bas-St-Laurent, auprès de dix élèves du programme sports-arts-études en fin de parcours au secondaire, nous a permis de faire ressortir des résultats intéressants. Nous avons pu constater les différences significatives entre les élèves en arts-études et ceux en sports-études. Les résultats s'intéressent également aux différences dans le vécu de ces élèves et ceux du programme régulier ainsi qu'aux différences notables au plan de l'organisation scolaire qui amènent une réalité scolaire particulière. Enfin, il ressort que ces élèves, particulièrement en arts, vivent des impacts physiques, psychologiques et sociaux qui questionnent si on les compare avec d'autres jeunes du même âge.

MOTS-CLÉS : ADOLESCENTS - ARTS – DIFFÉRENCES - ÉTUDES - EXPÉRIENCE – PROGRAMME – SECONDAIRE - SPORTS – SENS

Introduction

À toutes les époques, les courants de la société ont influencé le système scolaire. Parfois, ces influences demeurent en marge de l'école. À d'autres occasions, elles entrent à l'intérieur et peuvent en changer les structures, les acteurs ou les deux à la fois. Depuis les années 1990, les écoles québécoises composent avec de nouveaux programmes dans leur paysage. Il s'agit des programmes sports-arts-études. Alors que l'on parlait de programmes marginaux au départ, depuis quelques années, on les retrouve de façon courante dans un grand nombre d'écoles de niveau primaire et de niveau secondaire et même, de plus en plus, au niveau collégial.

Ces programmes sont très populaires auprès de nombreux acteurs du système. Les offres d'options dans ces programmes se multiplient; de plus en plus d'élèves en font partie; un nombre grandissant d'écoles en développent. Ces changements dans les offres de services et dans les structures ont de nombreux impacts sur les acteurs du système scolaire : direction, enseignants, élèves, parents, etc. La nouveauté de ces programmes scolaires fait en sorte que peu d'études ont été faites sur le sujet et que nous connaissons peu les effets de cette voie scolaire sur les différents acteurs concernés.

Cette recherche s'intéresse à ce qui se vit dans ces programmes pour les élèves qui y participent. Un des buts de la recherche est de découvrir le sens qu'ils attribuent à cette expérience scolaire particulière. Pour ce faire, nous voulons connaître le point de vue d'élèves du volet arts-études et du volet sports-études et ce, après plusieurs années de participation au niveau secondaire.

Dans le chapitre I, nous présenterons la problématique de cette recherche. Il sera d'abord question de la situation de ces programmes actuellement au Québec, aux niveaux primaire et secondaire. Ensuite, nous situerons le développement de ces programmes dans l'historique des orientations du système scolaire québécois. Nous nous intéresserons également aux énoncés de politique qui touchent les services aux élèves doués et talentueux. En quatrième

lieu, nous discuterons de l'organisation concrète de la différence dans le système scolaire québécois. Enfin, il sera question du problème de recherche ainsi que du but et des objectifs de recherche.

Le deuxième chapitre aborde le cadre théorique. Dans celui-ci, nous traiterons des concepts de l'expérience, de l'expérience sociale et du sens qui constituent la base de notre recherche. Il sera ensuite question du concept de la douance, concept des plus controversés dans le domaine de l'éducation. Enfin, nous aborderons la question des recherches faites au sujet des programmes sports-arts-études qui sont rares et même, inexistantes.

Dans le troisième chapitre, il sera question de la méthodologie. Nous débuterons nos propos en situant notre recherche dans le grand champ de la recherche qualitative et dans celui, un peu plus précis, de la phénoménologie. Nous présenterons ensuite l'outil de cueillette de données utilisé, soit l'entretien semi-dirigé, ainsi que la définition de l'échantillon retenu. Nous terminerons par une explication de la méthode d'analyse de données choisie qui est celle de l'analyse par théorisation ancrée ainsi que par une présentation des retombées et limites de la recherche.

La présentation et l'analyse des résultats constituent le quatrième chapitre. Il y a d'abord une brève présentation des caractéristiques des élèves interviewés. La deuxième section s'attarde à l'entrée dans un programme sports-arts-études. La partie suivante discute de la participation à un programme sports-arts-études. En dernière partie de ce chapitre, il est question des plans des élèves rencontrés après la participation à un programme sports-arts-études.

Le chapitre V est celui de l'interprétation des résultats. Dans cette section, il y a discussion des résultats sous l'angle des différences. Ainsi, on aborde d'abord les différences entre les élèves en sports-études et les élèves en arts-études. Par la suite, nous discutons des différences entre les élèves du programme et ceux du reste de l'école. En troisième lieu, les différences dans l'organisation scolaire sont traitées. Dans le dernier point, il sera question

des différences dans le vécu de ces élèves en comparaison avec d'autres adolescents d'âge similaire.

Dans la conclusion de ce mémoire, nous traiterons des principales constatations qui ressortent des résultats de cette recherche en lien avec notre but et nos objectifs de recherche. Cette recherche étant de nature exploratoire et tenant compte du peu de recherches dans ce domaine, nous traiterons particulièrement des nouvelles questions que l'on pourrait approfondir suite à cette recherche.

Chapitre I

Problématique

1.1 Les activités sports-études et arts-études dans le système scolaire québécois

Le système scolaire québécois offre, depuis le milieu des années 1980, aux élèves talentueux la possibilité de participer à des activités sports-études et arts-études aux niveaux primaire et secondaire. Celles-ci ont pour but de permettre à des jeunes ayant un talent particulier de concilier les objectifs scolaires et les objectifs artistiques ou sportifs.

Pour l'année scolaire 2004-2005, il existe au Québec 31 écoles qui offrent des programmes sports-études reconnus par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et ce, pour 31 disciplines sportives allant du hockey sur glace à la gymnastique en passant par le curling, le baseball et autres. Pour illustrer la progression de ces programmes, pour l'année scolaire 2000-2001, vingt écoles offraient des programmes au Québec pour 24 disciplines sportives (site Internet du MEQ).

Pour qu'un programme sports-études soit reconnu par le MEQ, il doit être cautionné par la fédération sportive correspondante et ainsi, reconnu comme développant l'élite sportive (site Internet du MEQ). À la discrétion des écoles et des commissions scolaires, des concentrations sportives peuvent être offertes et le sont effectivement.

Au niveau des activités arts-études reconnues par le MEQ, en 2004-2005, on répertorie, au niveau primaire, une école offrant des concentrations en arts et trois donnant des programmes arts-études. Au niveau secondaire, il y a douze écoles qui offrent des concentrations arts-études et pour quatorze écoles, on retrouve des programmes. Les disciplines offertes sont la musique, les arts dramatiques, les arts plastiques et la danse. À titre indicatif, en 2000-2001,

six écoles secondaires dispensaient des programmes arts-études au secondaire (site Internet du MEQ).

Il importe de faire la distinction entre les programmes, les concentrations sports-études et arts-études et les activités d'enrichissement. D'abord, les activités d'enrichissement ne demandent pas de reconnaissance de la part du MEQ et jouent peu sur l'aménagement du temps scolaire des participants. Elles permettent tout de même aux élèves de pratiquer de façon plus soutenue un art ou un sport, d'avoir l'encadrement pour ce faire et de bénéficier de certaines libérations durant l'horaire scolaire régulier.

Pour ce qui est des concentrations, elles doivent être approuvées par le MEQ et amènent une modification importante de l'horaire scolaire, de la même façon que pour les programmes. Le temps passé en classe se concentre habituellement sur une demi-journée, l'autre moitié permettant la pratique de la discipline. Les concentrations demandent à l'élève entre 12 et 15 heures par semaine de pratique dans sa discipline.

Les programmes, quant à eux, demandent, en plus de l'approbation du MEQ, l'accord de la fédération sportive ou de l'organisme artistique concerné. Le jeune participant doit être accepté par les deux instances et est alors considéré comme faisant partie de l'élite dans la discipline pratiquée. De même que pour la concentration, l'élève a habituellement un horaire scolaire à mi-temps, qui lui permet d'utiliser une demi-journée pour la pratique de la discipline. En ce qui a trait au temps consacré à la pratique, l'élève du programme doit y consacrer plus de 16 heures par semaine.

Pour la sélection des élèves participants, ce sont les commissions scolaires ou des organismes externes, comme des fédérations sportives, qui gèrent les critères précis d'entrée dans les programmes, critères qui concernent autant le rendement scolaire que les aptitudes de l'élève. Pour les deux autres formes d'activités sports-arts-études (concentrations et activités d'enrichissement), les critères de sélection sont à la discrétion des commissions scolaires ou des écoles. Le principe fondamental prescrit par le MEQ et sur lequel toute sélection doit se baser est la réussite scolaire (site Internet du MEQ).

Ces activités ayant fait leur apparition en réponse à des grandes orientations du système scolaire au Québec, il importe de retourner voir comment, au fil des dernières décennies, ce système a évolué en fonction des différents courants et influences présents dans la société et voir ainsi, de quelle façon il a réagi et s'est développé face à ces changements. Les diverses orientations du système scolaire ont ainsi influencé la démocratisation de l'enseignement et par conséquent, la place des différentes clientèles scolaires dans le système.

1.2 Les orientations du système scolaire québécois au fil des décennies

Le Québec, comme la plupart des pays industrialisés, a vécu durant la deuxième moitié du 20^e siècle, des changements majeurs dans l'ensemble des secteurs de la société. Le monde de l'éducation n'a pas échappé à cette tendance. Un des éléments majeurs de ces changements concerne la démocratisation de l'enseignement et l'égalité des chances. Il importe de relater les événements marquants de cette histoire.

1.2.1 L'école avant 1960 au Québec

L'école québécoise, avant les années 1960, offre l'enseignement primaire à l'ensemble des jeunes et réserve l'accessibilité du niveau secondaire aux élites de la société. Peu de gens ont la possibilité de s'instruire. L'école québécoise reproduit alors plusieurs discriminations présentes au Québec, soient celles touchant les pauvres, les filles et les francophones, en limitant considérablement l'accessibilité de l'éducation.

Les années suivant la fin de la Deuxième Guerre mondiale amènent un lot de modifications majeures. Le système éducatif commence alors à être perçu comme désuet, mal coordonné et mal adapté aux nouveaux changements auxquels doit faire face la société. On commence alors à vouloir agir pour relever le niveau de scolarité des jeunes québécois. Il est question du développement d'un réseau d'enseignement secondaire public, du droit pour tous à une éducation respectant ses aptitudes et autres (Robert et Tondreau, 1997). La table est mise pour la Commission Parent.

1.2.2 Les années 1960

L'arrivée au pouvoir du gouvernement libéral en 1960 marque le début de la Révolution tranquille. Presque tous les secteurs de la société se trouvent touchés par ce mouvement général de changements. Le monde scolaire n'y échappe pas. En effet, le système d'enseignement est fortement remis en question alors que la société cherche les moyens de s'adapter aux nouvelles données économiques et sociales. En 1961, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (la Commission Parent) est mandatée pour se pencher sur l'organisation et le financement du système scolaire existant.

Le Rapport Parent détermine trois buts à donner au système d'éducation : « donner à chacun la possibilité de s'instruire ; rendre accessibles à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et à ses goûts ; préparer l'individu à la vie en société. » (Rapport Parent, tome 1, cité dans Robert et Tondreau, 1997, p.59) La réforme proposée de l'éducation a pour objectif d'accroître la justice sociale tout en répondant à des objectifs de développement économique.

« De manière plus précise, la démocratisation de l'enseignement s'est appuyée sur trois dimensions principales :

- 1- *Assurer à tous, jeunes et adultes, le maximum de formation qu'ils désirent.*
- 2- *Tenir compte des aptitudes et des aspirations diverses des personnes.*
- 3- *Permettre à chacun un cheminement personnel indépendamment de sa fortune, de sa situation géographique et de son origine sociale. »*
(Robert et Tondreau, 1997, p.69)

Le système scolaire québécois veut permettre une égalité des chances dans l'accessibilité à l'éducation. Tous ont ainsi accès à l'école, sans restriction. La notion de sélection des élèves se transporte à l'interne. Des filières scolaires se développent selon les aptitudes et les motivations de chacun ; « Il s'impose donc pour tout système scolaire soucieux de pédagogie de respecter et de favoriser la polyvalence des aptitudes, des goûts, des rythmes d'apprentissage et des projets de vie. » (Conseil supérieur de l'éducation, Rapport annuel, 1987-1988, p.72).

Dans cette décennie, l'orientation du système allant vers une accessibilité large et une uniformisation de l'éducation offerte, les différences dans les parcours scolaires demeurent plutôt limitées. Des voies selon les rythmes d'apprentissages sont présentes, mais l'accent demeure clairement mis sur l'uniformisation des services. Développer des activités répondant à des particularités, comme des talents artistiques ou sportifs, cadrent peu dans ce grand objectif.

1.2.3 Les années 1970

Après la dernière décennie de réforme, un constat ressort au début des années 1970 : malgré des efforts pour la démocratisation de l'enseignement, les inégalités scolaires demeurent toujours présentes. L'égalité des chances ne semble pas avoir rempli ses promesses. Les critiques se font entendre de plus en plus fortement dans les pays industrialisés. De nombreux courants de rébellion se développent face à la société capitaliste. Les courants de gauche prennent de la vigueur. L'école est considérée, par ces mouvements, comme un instrument de la classe dominante pour reproduire les classes sociales. Elle ne peut donc permettre de combattre les inégalités.

Un des acteurs principaux de cette contestation est la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ). Cette dernière propose alors un modèle d'école qui est au service de la classe ouvrière et qui répond aux besoins de la majorité populaire. La CEQ considère que l'égalité des chances ne se réalise pas dans les écoles québécoises de cette époque. Il va de soi que la

Centrale critique également la présence de l'enseignement privé, système considéré encore plus fortement comme au service de la classe dominante qui cherche à maintenir ses acquis.

Il est clair, dans ce contexte, que le développement de programmes pour les élèves doués et talentueux n'est pas dans les préoccupations et priorités de l'époque. Au contraire, l'accent est clairement mis sur les services orientés vers les élèves en difficultés ou provenant des classes sociales inférieures afin de lutter contre les inégalités envers ceux-ci. Ce sont ces élèves que l'on veut placer au centre du système scolaire.

1.2.4 Les années 1980

Les années 1980 commencent dans un contexte de crise économique importante ; le temps de l'abondance semble chose du passé. Des courants de pensée émergent alors au Québec et ailleurs : le néo-libéralisme et le néo-conservatisme viennent orienter le développement de la société. Les changements sont importants et se démarquent des décennies précédentes. L'idéal de la justice sociale cède le pas à un courant individualiste. L'État providence commence ainsi à être fortement questionné. En effet, le néo-libéralisme prône un État en retrait, laissant davantage de place aux initiatives individuelles. Dans ce contexte, l'école doit alors s'ouvrir au jeu économique et laisser la concurrence s'installer. Le courant du néo-conservatisme, lui, ramène une vision d'une société naturellement élitiste. Cette façon de voir ouvre la porte à des possibilités différentes en fonction de chaque individu.

Le système éducatif s'inscrit de plus en plus dans une vision économique et dans les valeurs qui sous-tendent cette vision : concurrence, compétition, recherche de l'excellence, performance, etc. Ces grands courants sociaux favorisent aussi l'apparition de la recherche d'une autonomie accrue des écoles. Le visage de l'école se transforme et se distingue fortement de la décennie précédente. En effet, les services pour les jeunes en difficultés sont remis en question et le gouvernement procède à des coupures importantes dans ce domaine (Robert et Tondreau, 1997).

Parallèlement, il y a développement des programmes pour les enfants doués et talentueux. D'ailleurs, en 1985, le MEQ présente un document spécifiant les orientations pour les services à offrir à ces élèves. Dans un contexte social de recherche d'excellence et de performance, on peut comprendre que le développement des services pour ces élèves se soit mis en branle et que des activités académiques, sportives et artistiques soient apparues pour ces clientèles spécifiques.

1.2.5 Les années 1990 à aujourd'hui

Les changements amorcés durant les années 1980 se poursuivent durant les années 1990. En effet, la recherche de la réussite, de la qualité et de l'excellence marque fortement le portrait de l'école de la dernière décennie jusqu'à aujourd'hui. Les pratiques de sélection et de compétition se maintiennent et s'accroissent. On commence même à entendre parler d'une école à deux vitesses : celle s'adressant aux élèves ayant des moyens financiers, un bon niveau de réussite scolaire ou la possession de talents particuliers et l'autre qui doit accueillir tout le monde, y compris les clientèles en difficultés.

Dans la deuxième partie des années 1990, une nouvelle réforme scolaire commence à se mettre en place. Cette réforme amène des changements majeurs autant en ce qui concerne la philosophie à la base du système qu'en ce qui a trait à l'organisation des services et autres. Elle donne aux écoles québécoises plus de latitude dans la gestion de la vie scolaire et l'organisation des services. Les projets éducatifs se diversifient dans un objectif de recherche de la réussite éducative et de l'excellence. L'énoncé de politique éducative *Prendre le virage du succès*, en 1996, parle d'ailleurs de qualifier selon des voies diverses et indique : « ...les établissements doivent offrir des cheminements scolaires différenciés selon les intérêts et les aptitudes de chaque élève, particulièrement au-delà de l'éducation de base. » (p.9)

Ces nouvelles orientations et pouvoirs des écoles et des commissions scolaires les amènent à rivaliser de créativité afin de mettre en place des activités innovatrices répondant à la poursuite de l'excellence et aux besoins des élèves de chaque établissement. Les activités sports-études et arts-études cadrent parfaitement dans cet effort de diversification et de

multiplication des services, dans un contexte compétitif, pour maintenir le niveau de clientèle et de réussite et pour permettre le développement maximal du talent et de la douance dans un contexte de recherche d'excellence.

La plus récente réforme scolaire au Québec, qui débute son application au niveau secondaire, vise à préparer l'élève à être un acteur qui s'adapte à la réalité du XXI^e siècle. Quatre orientations forment les fondements des interventions éducatives qui en découlent :

- « - *la réussite pour tous ;*
- *une formation centrée sur le développement des compétences ;*
- *l'évaluation au service de l'apprentissage ;*
- *une formation décloisonnée. »* (MEQ, 2004, p.8)

On peut constater que la première orientation vient préciser que l'école a la responsabilité de permettre à tous les élèves, dont les jeunes ayant des talents particuliers, de se développer à la mesure de leurs capacités. Les élèves doivent être amenés à atteindre les buts qu'ils peuvent et souhaitent atteindre. Le développement des compétences amène aussi une façon nouvelle de concevoir les apprentissages et donc, les moyens de transmettre les savoirs. Cette nouvelle vision vient appuyer le développement de programmes qui se distinguent du cadre scolaire traditionnel. (MEQ, 2004)

1.3 Des énoncés de politique éducative en lien avec les services aux élèves doués et talentueux

En 1979, un document important du ministère de l'Éducation du Québec paraît : *L'école québécoise. Énoncé de politique et Plan d'action*. Par cet énoncé, on voulait, entre autres, réitérer l'orientation du système scolaire québécois vers une égalité des chances, principe primordial à toute l'organisation scolaire. Cet énoncé ouvrait toutefois la porte au respect de la différence. L'école québécoise devenait, par conséquent, obligée de répondre aux besoins particuliers de certaines clientèles, d'une façon adaptée à chacune. Les premières actions en ce sens ont principalement touché les clientèles plus démunies ou en difficultés. Après un certain temps, une prise de conscience des besoins des élèves doués et talentueux a commencé à émerger. Il faut dire que pour respecter la grande orientation d'offrir une

éducation de qualité à tous, selon leurs besoins propres, le système scolaire québécois devait s'arrêter sur cette question.

Cette exploration a pu permettre de voir de nombreuses réticences se soulever face à l'intervention auprès de cette clientèle douée et talentueuse. On craignait, entre autres, que le fait d'offrir des services à ces élèves soit à l'encontre du principe de la démocratisation de l'éducation et donc, de l'égalité des chances pour tous. On a toutefois pu entendre le Conseil supérieur de l'éducation, dans son rapport 1980-1981, amener le fait que l'école secondaire a des responsabilités de développer l'excellence et qu'elle se doit de chercher à développer des élites (et non une seule élite).

En 1980, une enquête fut menée par l'Association canadienne d'éducation et « révélait qu'au Québec, seulement 16% des commissions scolaires organisaient alors des programmes spéciaux,... » (MEQ, 1985). À cette époque, l'intérêt commence tout de même à prendre de l'ampleur sur ce sujet. Montréal était d'ailleurs l'hôte, en 1981, d'un congrès sur l'enfance surdouée. Des groupes de recherche et d'intervention existaient aussi à l'Université McGill et à l'UQAM. Les commissions scolaires développaient peu à peu des initiatives et des innovations dans le domaine.

D'autres réticences se soulevaient et concernaient le fait que les ressources étant déjà manquantes, on pouvait se questionner sur le choix de fournir des services à une clientèle dite autosuffisante. Pourtant, les résultats de recherches effectuées à cette époque, auprès de cette clientèle, ont fait état de différentes problématiques vécues par ces élèves (ex. : isolement, stress, agressivité, etc.). Les services à développer y puisaient ainsi une justification pour les tenants de cette vision. Quant aux ressources, des partisans du développement de ces services avançaient le fait que les coûts reliés à l'offre de ces services étaient raisonnables.

Pour les groupes qui se montraient favorables au développement des services pour cette clientèle, les arguments qui ressortaient parlaient du danger de gaspiller des talents et de ne pas permettre à tous les jeunes de développer au maximum leur potentiel. Ils expliquaient

que l'école québécoise ne pouvait se permettre de continuer à négliger cette clientèle, en raison de l'objectif plus global de recherche de l'excellence.

À la même époque, en 1983, le Conseil supérieur de l'éducation émettait une recommandation pour que soient reconnus les droits des élèves doués et talentueux à des services particuliers. Cette reconnaissance passait par la mise sur pied de services avec le personnel et les outils nécessaires pour ce faire.

En 1982, la Direction générale du développement pédagogique du MEQ a réuni des personnes s'intéressant à la douance pour créer un comité sur le sujet et ainsi, aider le ministère à ajuster son orientation dans les services à offrir à cette clientèle.

C'est en 1985 que le MEQ a présenté un document comprenant les orientations pour les services à offrir aux élèves doués et talentueux. Ces orientations ont été conçues pour encadrer, jusqu'à un certain point, le développement de ces services, tout en laissant une marge de manœuvre pour permettre l'ajustement aux résultats des expérimentations dans les écoles. Les perspectives d'avenir envisagées dans ce domaine, par le ministère de l'Éducation du Québec, y étaient exposées. Le MEQ manifestait également son encouragement au développement des initiatives et des innovations régionales et locales.

En novembre 1993, un document publié par le ministère de l'Éducation du Québec amenait plusieurs points intéressants pour comprendre l'évolution, dans les années 1990, du développement des programmes spéciaux pour les élèves dits doués et talentueux. Intitulé *Faire avancer l'école*, ce document traite de l'enseignement primaire et secondaire en terme d'orientations, de propositions et de questions. On y parle abondamment de l'importance de la réussite scolaire et de la qualité de l'éducation. Pour répondre à ces buts ultimes, on rappelle la nécessité que le système scolaire québécois ait la caractéristique d'être flexible. Par flexibilité, il est entendu une marge de manœuvre permettant une adaptation de l'école aux élèves, aux classes et aux milieux de vie. On formule ainsi cet énoncé :

« 3. Le système éducatif doit devenir plus souple et offrir aux commissions scolaires et aux écoles la liberté d'action nécessaire pour s'adapter à des réalités diverses et en constante évolution » (p.7)

Dans ce même document, il est proposé d'augmenter la diversité dans les cheminements scolaires afin de répondre à la variété des clientèles du secondaire. Telle que dégagée avec le regard de l'époque et avec les bilans des époques précédentes, la constatation était qu'un seul et unique cheminement scolaire, conçu pour répondre aux besoins de la majorité, ne réussissait pas à combler les besoins éducatifs de tous et chacun.

Un autre point important que l'on peut faire ressortir de ce document concerne la conclusion découlant de l'application, pour une première année, du Plan d'action sur la réussite éducative. Dans cette conclusion, on affirme que les intervenants oeuvrant dans une école doivent avoir une souplesse et une latitude leur permettant de pouvoir apporter une véritable réponse aux besoins réels des élèves qu'ils desservent. Ce même plan d'action faisait la promotion du développement de projets différents, innovateurs, créés par les écoles. Le document *Faire avancer école* rappelle donc cette proposition et explique la marge de manœuvre possible. Tout en exposant que le ministère de l'Éducation a le mandat de déterminer certaines règles pour ces projets, on précise que l'innovation y trouve tout de même sa place.

En 1997, la ministre de l'Éducation de l'époque, Pauline Marois, explique, dans l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*, que « ce virage consiste à passer de l'accès à l'éducation de plus grand nombre d'élèves au succès du plus grand nombre. » On cherche à aller plus loin, en quelque sorte, que l'accessibilité et la démocratisation.

De nombreux éléments importants pour le développement des programmes spéciaux pour les élèves doués et talentueux se retrouvent d'ailleurs dans cet énoncé de politique éducative qu'est *L'école, tout un programme*. On retrouve, tout d'abord, des orientations, au plan social, qui demandent à l'école d'agir dans la prévention de l'exclusion sous quelque forme que ce soit. Toutefois, l'élément essentiel à retenir et qui peut démontrer plus clairement les

grandes orientations ministérielles au sujet, entre autres, des programmes spéciaux pour la clientèle *douance* se définit ainsi dans la section « Qualifier selon des voies diverses » :

« Pour qu'elle remplisse cette mission, l'État doit définir le curriculum national de base, et les établissements doivent offrir des cheminements scolaires différenciés selon les intérêts et aptitudes de chaque élève, particulièrement au-delà de l'éducation de base. »

Chaque élève est alors en droit de s'attendre à une certaine attention pour être accompagné dans son cheminement scolaire et ainsi, vivre la formation la plus adéquate possible pour répondre réellement à ses besoins particuliers.

Cet énoncé de politique éducative s'accompagne de changements dans les programmes primaire et secondaire, dans les années qui suivent sa parution. C'est donc dire que plusieurs de ces programmes ont commencé à être travaillés, et dans certains cas à être mis en application, pour faire place à de l'enrichissement ou pour s'ajuster aux nouvelles grilles des matières.

En plus des programmes arts-études et sports-études, d'autres programmes sont développés ou vivent une progression accélérée. On peut relever principalement le programme d'éducation internationale. Ce programme qui s'adresse à des jeunes ayant de grandes capacités d'apprentissage et qui souhaitent aller plus loin dans leur cheminement, le faire de manière différente, s'engager dans leur communauté et s'ouvrir au monde. Il est offert, pour l'année 2004-2005, dans 93 établissements secondaires francophones (publics et privés) (site Internet de la Société des établissements du baccalauréat international du Québec).

1.4 L'organisation de la différence dans le système scolaire québécois (élèves en difficultés et élèves doués et talentueux)

Suite à cette exploration des orientations du système scolaire, il importe de regarder la façon dont elles se concrétisent dans l'organisation réelle des services donnés aux élèves du Québec. Cela permet de voir la diversité des services développés pour les clientèles dites « différentes » spécifiquement, et le cheminement ayant mené au développement des activités

sports-études et arts-études. Des services ont été développés, au fil des années, pour répondre aux besoins différents des élèves doués et talentueux et des élèves en difficultés. Il ressort que plusieurs services sont similaires que l'on soit à un bout ou à un autre du continuum. Il importe de définir ces différentes formes d'organisation des services.

1.4.1 La classe-ressource

Ce moyen est principalement utilisé au niveau primaire et, dans quelques cas, au secondaire. Il s'agit de permettre aux élèves dits doués et talentueux ou en difficultés de passer quelques périodes par semaine dans une autre classe que celle d'appartenance. Un enseignant ou un orthopédagogue est alors présent pour superviser les activités diverses de ce groupe d'élèves. Au Québec, les expériences de classe-ressource sont relativement nombreuses et donnent lieu à une variété importante dans les activités proposées.

1.4.2 Le regroupement

Une autre façon d'offrir des services à ces élèves passe par le regroupement d'élèves ayant des profils similaires à l'intérieur de classes spéciales ou même, d'écoles spéciales. Les formes d'enrichissement présentées en 1.4.7 sont d'ailleurs utilisées principalement dans le cadre de ces regroupements. Les écoles spéciales, bien qu'il en existe quelques unes, ne constituent pas un moyen privilégié au Québec pour répondre aux besoins de cette clientèle. En effet, « en conformité avec les orientations gouvernementales, il est souhaitable que l'éducation des élèves doués et talentueux se fasse au sein du cadre scolaire ordinaire. » (*Les élèves doués et talentueux à l'école*, MEQ, 1985). Une certaine ouverture est tout de même possible pour des programmes demandant une organisation particulière en terme d'aménagement ou de matériel. On retrouve de façon beaucoup plus importante des classes spéciales et ce, autant pour les élèves doués et talentueux que pour les élèves en difficultés.

1.4.3 Les voies d'apprentissage

À une certaine époque, l'école secondaire offrait aux élèves différentes voies d'apprentissages pour une matière. Avec la volonté de réaffirmer l'égalité des chances, la venue de la politique éducative de 1979 a mis de côté cette façon de faire. Il faut toutefois préciser le fait que ces voies sont réapparues d'une façon un peu différente au courant des années 1980. Des cheminements enrichis sont offerts dans plusieurs matières, notamment dans l'enseignement des langues secondes et des mathématiques. Ainsi, pour les mathématiques par exemple, un élève peut s'orienter vers la voie « enrichie », « normale » ou « allégée » (Dumont et Martin, 1990)

1.4.4 Intégration des élèves en difficulté

Depuis le milieu des années 1980, « ...alors qu'on met en place des programmes spéciaux à l'intention de ces talentueux élèves, par ailleurs, et par en bas, on cherche à intégrer dans des classes régulières ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage. » (Dandurand, dans Dumont et Martin, 1990, p.37). L'intégration en classes régulières d'élèves en difficultés devient la forme de service privilégiée pour cette clientèle. Depuis, la réaffirmation de cette priorité, force nous est de constater que cette organisation de services connaît un développement en dents de scie, qui varie, entre autres, selon les commissions scolaires, les écoles, la nature des difficultés et les budgets.

1.4.5 Entrée précoce à l'école

Divers moyens ont été développés, au fil des années, pour répondre aux besoins spécifiques de la clientèle d'élèves qualifiés de doués et talentueux. Un des premiers que l'on peut identifier est l'entrée précoce à l'école. Cela consiste en l'identification de jeunes enfants présentant des capacités que l'on qualifie d'importantes ou même, d'exceptionnelles compte tenu de leur âge. Suite à cette étape, il leur est alors permis de prendre le chemin de l'école plus tôt. Cette façon de faire a été davantage utilisée dans les années avant 1965. Les

commissions scolaires avaient beaucoup de latitude pour utiliser l'entrée précoce, les règlements étant plutôt vagues.

Pour bien suivre l'évolution de ce moyen, il faut retourner voir le Rapport Parent qui a fait la recommandation, en 1964, de déterminer une date d'entrée à l'école, similaire pour tous les élèves. Ainsi, le tout nouveau ministère de l'Éducation du Québec a instauré un règlement en ce sens, le Règlement numéro 1, qui fixe au 1^{er} octobre de chaque année la limite pour accéder à l'école ; cela signifie qu'un enfant entrant à la maternelle en début d'année scolaire doit avoir 5 ans au plus tard le 30 septembre qui suit. Ce règlement est encore opérant aujourd'hui. Le Régime pédagogique du préscolaire et du primaire, en 1981, a spécifié de façon claire les règles d'admission d'un jeune dans les écoles québécoises. Certaines exceptions, en tout huit, ont été définies, mais aucune de celles-ci ne concernent directement l'entrée précoce pour les élèves doués. Pour le moment, c'est donc dire que l'entrée précoce à l'école pour des jeunes dits doués ou talentueux est quasi impossible dans la province, selon les règles formelles du moins. Selon les milieux, les demandes de dérogations seraient plus ou moins chose courante. Il faut rappeler qu'une dérogation doit être approuvée par le ministre en place pour se réaliser.

1.4.6 Accélération scolaire

Un autre moyen utilisé au Québec, et dans d'autres pays également, pour permettre de répondre aux besoins des élèves doués et talentueux est l'accélération scolaire. François Gagné (1986) propose, dans son livre *Douance, talent et accélération*, la définition suivante de l'accélération scolaire :

« L'accélération scolaire est un ensemble varié de procédures administratives qui visent l'enrichissement du vécu scolaire de l'élève et qui ont pour caractéristique spécifique une progression plus rapide ou plus hâtive que la normale, par matière ou par classe. » (p.16)

Les jeunes qui vivent une accélération sont, par conséquent, amenés à côtoyer des jeunes plus âgés dans leur cheminement scolaire. Elle implique une progression qui se fait par le passage à une autre classe dans l'ensemble des matières ou dans une seule.

L'accélération scolaire peut se manifester dans l'action par le saut d'une classe, l'entrée précoce au préscolaire, les classes fusionnées (les élèves complètent un programme d'études avec une année de moins que prévue) et autres.

Avant 1950, aucun écrit ne mentionne l'utilisation de l'accélération, bien que l'on sache que c'était une pratique utilisée. Par la suite, on retrouve des expériences, mais celles-ci sont peu constantes et l'accélération demeure relativement peu utilisée. Une seule loi concernant l'accélération scolaire peut être retracée, en 1961. L'article 7 de cette Loi 9-10 mentionnait que les commissions scolaires offrant une forme d'accélération dans une classe spéciale pouvaient bénéficier de subventions supplémentaires. En 1967, on faisait toutefois disparaître cette mesure, sans plus d'explications. (Gagné, 1986)

Le MEQ, en 1965, traite brièvement du sujet de l'accélération scolaire. Il inclut, dans le Règlement numéro 1, une possibilité, pour des cas exceptionnels, de passer au secondaire après seulement cinq ans de primaire, mais cela en respectant certains critères de base, dont bien entendu le degré de maturité socio-affective de l'enfant. Il était également avancé, dans ce même Règlement, certaines possibilités de regroupements des élèves dans un but de respecter une individualité dans l'apprentissage.

L'accélération scolaire n'a pas fait et ne fait toujours pas l'unanimité. Autant chez les enseignants que chez les parents, même si plusieurs s'entendent pour dire que la clientèle douane a des besoins spécifiques, ce moyen questionne par rapport à ses impacts chez l'élève. Dans les écrits, on découvre que l'accélération fait davantage partie des mœurs de l'école privée et que de nombreux arguments la contestent, à tort ou à raison.

1.4.7 Enrichissement scolaire

Il est également question, dans les moyens pour répondre aux besoins particuliers de cette clientèle, de l'enrichissement en classe. Les expérimentations, dans les écoles québécoises, de l'enrichissement sont nombreuses. Pour justifier ces enrichissements, les tenants de cette

vision spécifient que le programme scolaire régulier ne répond pas aux besoins de ces jeunes, qui cherchent à aller plus loin dans leurs apprentissages. L'enrichissement entraîne des modifications en ce qui a trait, entre autres, aux méthodes pédagogiques et à l'organisation de la classe.

Il existe différentes formes d'enrichissement. On peut d'abord parler de l'enrichissement par densité qui consiste à enseigner de façon plus rapide un programme de façon à respecter la capacité de compréhension et d'assimilation des jeunes doués et talentueux. Ensuite, il y a l'enrichissement en diversité qui ajoute, au programme régulier, des contenus supplémentaires selon les centres d'intérêts des élèves. Troisièmement, on parle de l'enrichissement en complexité, par lequel on va plus loin dans l'analyse, la synthèse, l'évaluation et la complexification d'un problème donné. Enfin, le quatrième type est l'enrichissement en profondeur où l'élève a la chance d'explorer à fond un sujet qui rejoint ses centres d'intérêts. Dans l'action, ces formes d'enrichissements ne s'excluent pas, mais peuvent plutôt se compléter. Cette classification a été retenue en 1982 par un comité d'experts de la Direction générale du développement pédagogique et le MEQ l'utilise d'ailleurs dans son document portant sur les services aux élèves doués et talentueux en 1985.

1.5 Le problème de recherche

Cette exploration du cheminement du système scolaire québécois, autant du point de vue des orientations et de la philosophie sous-jacente que de l'aspect organisationnel, nous permet de remarquer une vision parcellaire des acteurs directement concernés quant aux décisions prises. En effet, en aucun moment dans ce cheminement, les jeunes eux-mêmes ont eu l'occasion de faire part de leur expérience et ainsi, de participer aux orientations et à l'organisation des services. La recherche ne livre rien sur l'utilisation de ce que vivent les jeunes dans les différents programmes pour le développement des services. « Réformes et contre-réformes se succèdent à un rythme effréné, sans que les intéressés, les apprenants [...] aient voix au chapitre. » (Velz, 1999, p.131)

Pourtant, de nombreuses recherches ont été menées dans les années 1990 sur l'expérience des jeunes en milieu scolaire, principalement auprès des jeunes de milieux socio-économiques comparatifs (élevés ou faibles) et ceux en situation d'échec scolaire. Ces recherches ont pu, par les conclusions dégagées, illustrer, de façon potentielle ou réelle, leur utilité dans l'orientation des politiques déterminant les services scolaires pour les jeunes.

Une recherche de Rochex (1995), sur le sens de l'expérience scolaire de jeunes adolescents d'origine populaire, vise à comprendre « comment le sens de l'expérience scolaire se forme et se transforme, se constitue, se développe ou se perd,... » (p.9). Cela a permis de comprendre que les adolescents en réussite scolaire attribuaient aux activités scolaires un sens en elles-mêmes, tandis que les jeunes en difficultés scolaires ne voyaient dans le monde scolaire qu'un passage obligé vers l'emploi et l'argent.

Dubet et Martuccelli (1996) se sont intéressés à l'acteur social et au sujet se formant dans l'expérience scolaire. Ils parlent d'un rapport à l'école de plus en plus stratégique, d'un désajustement en hausse entre les attentes des élèves et des enseignants et de l'incertitude relative dans laquelle baigne le modèle culturel de l'école. L'expérience scolaire est de plus en plus diversifiée et entraîne, par le fait même, une différenciation plus grande entre les élèves ; « ...ces publics ne sont pas seulement inégaux, ils ont confrontés à des expériences scolaires extrêmement différentes, et la nature même de l'école se transforme au cours de ces diverses étapes. » (Dubet et Martuccelli, 1996, p.339)

La recherche de Bouchard et *al.* (1997) traite du point de vue de jeunes de 15 ans sur l'école. Elle amène des jeunes de quartiers favorisés et défavorisés à livrer leur expérience sociale globale en exprimant le sens attribué à leurs actions. Il est question de perceptions de l'école, de relations avec les travaux scolaires, les parents, les amis et autres. Il ressort, entre autres, que « la catégorisation sociale inhérente à l'évaluation scolaire semble très importante dans l'image de soi des adolescentes et adolescents,... » (Bouchard et *al.*, 1997, p.151).

Une autre recherche, celle de Bautier et Rochex (1998), s'est penchée sur l'expérience des nouveaux lycéens, c'est-à-dire ceux qui n'auraient pas eu accès à ce niveau scolaire dans le

passé, afin de comprendre leur vécu. L'accent est mis sur le travail lycéen et la façon d'y faire face. Les conclusions indiquent que les jeunes en difficultés perçoivent les activités scolaires de façon juxtaposée, sans pouvoir en dégager un sens qui transcende les parties. Ils cherchent à leur attribuer une réponse utilitaire. Les jeunes en réussite, eux, donnent aux activités scolaires un sens dépassant le fait de devoir les accomplir. Ils font également preuve de plus d'ouverture face à l'utilisation d'une hétérogénéité d'expériences.

Charlot (1999) s'est intéressé au rapport au savoir, c'est-à-dire au sens donné par un élève au fait d'aller à l'école, d'y travailler, d'apprendre et de comprendre. Il ressort que le sens que les jeunes de milieu populaire peuvent donner à l'expérience scolaire secondaire est très flou. Ils ne valorisent pas les savoirs scolaires, ni même professionnels et se centrent davantage sur ceux touchant les relations, l'affectivité et le développement personnel. L'école leur enseignerait des éléments loin de ceux qui les intéressent ; ils privilégient en effet utilité et proximité. Pour les élèves en réussite, au contraire, le travail intellectuel ne se limite pas à l'accomplissement des tâches et mène plutôt au questionnement.

Ces conclusions permettent de voir les différences entre ce qui est livré par les élèves sur leur expérience en milieu scolaire et ce que l'étude du système permet de révéler en lui-même ou de déduire. L'apprenant est une voie privilégiée pour comprendre l'expérience de l'apprentissage. Il est « ...un être social qui développe ses capacités, ses talents, sa personnalité et son originalité dans un contexte d'interaction ou d'influence interpersonnelle. » (Côté, 1981, p.4). L'expérience peut donc prendre des visages très différents d'une personne à l'autre. La personne elle-même est alors la mieux placée pour livrer son expérience et le sens qu'elle lui attribue. Elle peut avoir accès à ses émotions, ses expériences antérieures, ses perceptions et autres, ce qui lui permet de conscientiser son expérience et d'en faire part. On ne peut accéder à cette particularité de l'expérience qu'en laissant la personne l'exprimer (Côte, 1981; Bertrand, 1998).

Il est pertinent alors de « ...remettre au centre des préoccupations pédagogiques la dynamique subjective de l'enfant et de l'étudiant. » (Bertrand, 1998, p.48). Les recherches présentées ci-haut, et plusieurs autres, nous révèlent différentes connaissances intéressantes

sur les jeunes en milieu scolaire, sur leurs expériences et ainsi, sur les services éducatifs qu'on leur offre. Les connaissances à ce niveau sont de plus en plus importantes. Toutefois, aucune ne s'est intéressée aux adolescents participants à des activités sports-études et arts-études dans le système scolaire québécois afin de leur permettre de livrer le sens attribué à cette expérience particulière. Cette recherche, en donnant la parole aux jeunes participants, permet de regarder ces programmes scolaires particuliers pour voir ce qu'ils font vivre aux jeunes et de voir leur place réelle dans le système.

1.6 Buts et objectifs de recherche

Cette recherche vise à décrire et comprendre le sens attribué par des adolescents à leur expérience dans le cadre d'activités scolaires sports-études et arts-études. Pour ce faire, les objectifs suivants sont visés :

- Identifier et décrire le sens qu'ils attribuent à cette démarche scolaire particulière ;
- Identifier et décrire les effets qu'ils attribuent à cette démarche scolaire ;
- Faire ressortir les différences entre les participants en sports-études et en arts-études.

Chapitre II

Cadre théorique

Dans le présent chapitre, nous aborderons des concepts clés qui soutiennent cette recherche. En 2.1, il sera question du concept d'expérience que nous tenterons de définir dans le cadre général de notre recherche. Par la suite, il sera brièvement question du concept d'expérience sociale. Cela nous permettra de faire le pont, en 2.3, avec le concept de sens qui se situe également à la base du cadre de notre recherche. En 2.4, nous soulèverons quelques éléments en lien avec le concept de douance. Enfin, dans le point 2.5, nous discuterons des recherches existantes dans le domaine des programmes sports-arts-études.

2.1 Le concept d'expérience

L'expérience est un concept clé utilisé dans le cadre de cette recherche. Il importe donc de faire l'exercice de le définir. Dans une vision globale, l'expérience correspond à ce que la personne vit au présent, dont une partie échappe à sa conscience mais qu'elle peut aller explorer (Côté, 1998). L'expérience, c'est une quantité énorme de sensations, d'émotions et d'impressions dont la personne peut prendre conscience en s'y arrêtant. L'expérience ne se développe pas par simple addition de différents éléments, mais plutôt par une démarche active de réorganisation ou de changement dans les idées ou dans les significations antérieures, à l'aide du présent (Bourassa et *al.* 1999).

Ce concept peut aussi se définir comme étant la venue d'un élément nouveau qui perturbe quelque peu la normalité ; la situation n'est plus la même qu'au départ. Ce bouleversement vient favoriser la prise de conscience. L'expérience, c'est donc ce que la personne vit au quotidien et dont elle peut explorer diverses facettes en prenant le temps de fouiller sa conscience. L'expérience est constitué de sensations, d'émotions, d'impressions que la personne identifie en se donnant le temps d'en être conscient. Une définition de Nadeau (1989) la décrit ainsi : « Le terme expérience [...] réfère d'abord au fait de vivre un

événement, d'y éprouver des émotions, d'y agir ou d'y pâtir. » (cité dans Bourassa et *al.*, 1999, p.5)

Pour parler d'expérience, il doit y avoir une prise de conscience par laquelle l'individu s'arrête sur ses perceptions de ce qui est vécu, de ses sentiments et ensuite, fait une construction à partir de ces éléments afin de donner un sens à l'expérience. L'expérience doit comporter trois éléments en présence : une personne vivant l'expérience, un objet d'expérience et un lien entre les deux (Côté, 1998; Bourassa et *al.*, 1999). C'est la personne elle-même qui est la plus apte à faire la description de ce qu'elle est, de ce qu'elle vit. (Côté, 1998). La personne doit prendre conscience de son expérience et l'explicitier selon sa propre façon. « *C'est en effet le propre de la personne humaine, par sa capacité rationnelle, de réfléchir sur l'objet de sa conscience et de la transformer pour donner un sens à son expérience.* » (Côté, 1998, p.12)

La communication est importante dans ce concept. En effet, c'est par le langage que la personne est amenée à nommer ce qui se déroule dans sa conscience et ainsi, permettre de découvrir la richesse de son expérience concrète et signifiante. Les représentations deviennent accessibles. Également, se raconter, c'est oser dévoiler qui l'on est, dire ce qui ressort spontanément en lien avec une expérience et ainsi, découvrir certains éléments qui demeuraient inconscients.

Il va s'en dire que la subjectivité joue un large rôle dans les éléments qui deviendront conscients. Les attitudes, les expériences antérieures, les préconceptions et autres vont jouer dans la détermination de ces éléments. L'apprenant revoit constamment ses expériences passées à partir des données que lui apportent ses nouvelles expériences et en même temps, il se sert de ses expériences antérieures pour bâtir une vision de expériences actuelles.

Pour ce qui est des éléments qui remonteront à la conscience de la personne, ce qui suscite chez la personne une réaction positive ou ce qui est « objectif » sera plus facilement rappelé que ce qui a une connotation de difficultés pour la personne ou des éléments de sa personnalité. Certains mécanismes de défense peuvent influencer le processus de conscience,

tout comme les normes sociales peuvent également jouer sur le « récit » de l'expérience de la personne. Ce qui est socialement acceptable peut ainsi teinter et orienter les propos de la personne qui se raconte. Il faut préciser que l'être humain a tendance à maintenir le statut quo. Les nouvelles informations reçues vont souvent être traitées pour s'assimiler aux catégories antérieures, mêmes si elles s'avèrent contradictoires, afin de chercher à maintenir le « système » en place (Côté, 1998; Bourassa *et al.*, 1999).

Dans le livre de Bourassa *et al.*, on nous présente de nombreux auteurs, au courant de l'histoire, qui ont contribué au développement du concept d'expérience et ce, dans divers domaines dont l'éducation et la psychosociologie. Sur la base de cette référence, nous présentons un bref historique du concept. Le premier auteur à s'être penché sur l'étude, l'analyse et la précision du rôle de l'expérience fut Dewey (1859-1952). D'ailleurs, il fut l'instigateur du mouvement « progressif » qui amenait l'école à faire passer les apprentissages par des expériences vécues par les élèves eux-mêmes. Sa vision constituait un continuum où l'expérience de l'apprenant s'inscrit comme une suite à celles vécues dans le passé, tout en interagissant avec l'environnement. Dewey a proposé un modèle d'apprentissage en quatre points. Ce fut aussi le premier à concevoir un cadre conceptuel logique qui permet de relier l'expérience pratique à une démarche de recherche.

On peut dire que Dewey a accordé de l'importance à la connaissance qui se construit au quotidien, à l'expérience pratique. Pour lui, l'enseignement qui n'est pas suivi d'une expérimentation ne débouche pas sur l'apprentissage tout comme l'expérience qui n'est pas accompagné de la réflexion. Pour apprendre, les activités doivent être signifiantes et utiliser les expériences vécues et les connaissances de l'apprenant.

Un autre auteur important dans l'étude de ce concept en lien avec l'éducation est Piaget (1896-1980). Il a présenté les résultats d'études descriptives du développement de l'intelligence qui ont démontré le rôle prépondérant de l'expérience concrète. Ses travaux ont permis de présenter l'apprentissage par l'interaction avec l'environnement. Deux processus, selon Piaget, soutiennent l'apprentissage. Tout d'abord, il y a l'assimilation par laquelle la personne s'approprie ou intègre des connaissances. L'autre processus est

l'accommodation par laquelle l'individu modifie ses connaissances antérieures afin de s'ajuster à la réalité. Piaget (1969) a dit : « [...] *connaître un objet, c'est agir sur lui et le transformer.* »

L'étude du concept d'expérience nous amène aussi à nous intéresser au père de la psychosociologie américaine, Lewin (1890-1947). Il s'est intéressé au lien entre l'apprentissage et le changement chez celui qui apprend. Lewin a, entre autres, travaillé au développement d'une approche facilitant l'apprentissage expérientiel et définit quatre étapes de l'apprentissage. Lewin a ainsi ramené l'idée que l'expérience personnelle permet d'apprendre et de se développer.

Un autre auteur, Kolb, a poursuivi le travail débuté par Lewin sur les étapes de l'apprentissage expérientiel. Son intérêt s'est surtout porté sur les façons dont les gens abordent l'apprentissage expérientiel. Il a repris le modèle développé par Lewin et mit en relation les étapes de l'apprentissage.

Enfin, on peut mentionner les auteurs importants que sont Argyris (1923- ...) et Schon (1936-1997) qui ont élaboré une épistémologie de la connaissance issue de la pratique professionnelle. Leur travail a porté sur l'apprentissage des théories qui guident l'action des personnes. Ils parlent de science-action ou de praxéologie. Ils partent de l'idée que l'apprentissage de la pratique professionnelles ne peut se faire que dans l'action et sur l'action par la réflexion.

Chaque personne est à la recherche de la compétence dans sa pratique au quotidien. Pour ce faire, la personne doit réfléchir aux résultats de ses actions pour devenir efficace. C'est de cette réflexion que va découler des théories de l'action qui guident la personne dans son agir. Ces théories s'apprennent par l'expérimentation et peuvent devenir objet de science. Pour travailler son efficacité, la personne doit découvrir ses propres théories à la base de son action.

2.2 Le concept d'expérience sociale

L'autre concept central dans cette recherche est celui de sens. Ce deuxième concept est fortement lié au premier, l'un allant difficilement sans l'autre pour comprendre et orienter cette recherche. À preuve, dans les propos précédents, le concept de sens revient continuellement. Néanmoins, pour faire le pont entre les deux, on peut d'abord aborder le concept d'expérience sociale qui recoupe, d'une certaine façon, les deux concepts. L'expérience sociale « ...désigne les conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs, et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité. » (Dubet, 1994, p.15) Cette définition ouvre la porte sur la construction de sens. Il importe donc de faire l'exercice de tenter de définir ce concept afin de mieux le cerner et le comprendre et par le fait même, mieux saisir le concept d'expérience.

2.3 Le concept de sens

Le sens est un concept qui peut être difficile à cerner tant il a été utilisé par différentes disciplines et dans différents « contextes ». On peut d'abord mentionner que par ce concept, on vise à étudier le phénomène de l'intérieur.

L'élève se trouvant en situation d'échec scolaire ou de réussite se construit une position qu'il occupe dans le monde scolaire et qui lui est propre. À cette position qui lui est singulière, chaque élève attribue un sens qu'il peut conscientiser s'il est amené à l'exprimer. (Charlot, 1997) Le sujet ne fait pas seulement intérioriser le monde tel qu'il se présente, mais fait l'exercice de se l'approprier avec sa particularité, sa subjectivité.

[...] Bien loin de refléter le social, l'individu se l'approprie, le médiatise, le filtre et le retraduit en le projetant dans une autre dimension, celle, en définitive, de sa subjectivité. Il ne peut en faire abstraction, mais il ne le subit pas passivement, au contraire, il le réinvente à chaque instant. (Ferrarotti, 1983, p.51)

Le sens doit porter sur un objet et doit pouvoir se partager. L'expérience prend un certain sens parce qu'elle est en relation avec la personne qui la vit et avec d'autres éléments de sa vie. Le sens permet d'éclairer l'expérience et de la communiquer à d'autres. De plus, le sens n'est possible que de la part d'un sujet. (Charlot, 1997) Le sens naît de la relation entre le sujet et l'objet auquel il cherche à donner du sens. Chacun prend son sens dans sa relation avec l'autre (Poupart et *al.*, 1997).

Le sens peut aussi se voir comme une description que la personne donne de son expérience telle qu'elle se présente à elle, telle qu'elle se vit (Leahey et *al.* 1989). Le sens est relié à la conscience puisque tout ce que la personne peut exprimer sur son expérience, les éléments auxquels elle attribue un sens, passe nécessairement par la voie d'accès de la conscience (Poupart et *al.*,1997). La conscience permet de découvrir un sens à une expérience à l'aide de l'intuition (Guimond-Plourde, 1999).

Le sens donné à une expérience particulière permet de rendre compte de cette dernière, de la façon dont la personne la vit, avec ses propres fondements. Le sens implique une signification de nature subjective donnée à l'expérience vécue par la personne. Par un acte de réflexion, la personne peut avoir accès à cette signification. Il importe de préciser que le sens a un caractère unique variant selon chaque personne et chaque situation. « L'être humain dans sa compréhension du monde, donne du sens aux réalités avec lesquelles il est en contact. Ainsi, les objets, les faits, les situations, ne parlent pas d'eux-mêmes ; c'est l'humain qui parle, qui dit le sens, voire qui le fait (en anglais : *to make sense*). » (Guimond-Plourde, 1999, p.47)

Le sens aurait trois composantes, soient la signification (valeur subjective accordée à l'objet), l'orientation (une intention vers un but) et la cohérence (une portée intégrative du sens dans l'expérience du sujet) (Guimond-Plourde, 1999).

Le sujet doit exercer une activité pour se mettre en rapport avec cette expérience et lui donner un sens. De même, le concept de sens est aussi relié au temps, puisqu'il tient compte d'un passé, d'un présent et d'un avenir par rapport à l'expérience (Charlot, 1997).

Étudier le sens attribué à l'expérience scolaire dans le cadre d'activités particulières par les jeunes permet donc de faire ressortir leur histoire singulière et en même temps, laisse transparaître l'histoire plus grande dans laquelle leur particularité s'inscrit (Rochex, 1995). Il est aussi important de mentionner que le sens donné à l'expérience peut varier au fil du temps, notamment selon les diverses étapes du cheminement scolaire d'un élève (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999).

Les concepts de sens et d'expérience dans cette recherche veulent amener une compréhension de l'expérience des adolescents dans le cadre des activités sports-études et arts-études en les amenant à décrire le sens qu'ils y attribuent. Cette compréhension veut se faire par le biais de leurs représentations, leurs visions et de leurs mots.

2.4 Le concept de la douance et du talent

Le concept de douance en est un de très controversé. De nombreuses définitions et visions se sont succédées au fil des années et n'ont pas vraiment réussi à faire l'unanimité. Lorsqu'il est question de douance, dans l'histoire du concept, il est habituellement question de résultats académiques élevés ou de mesures de quotient intellectuel. Ce n'est que rarement ou tardivement qu'il fut aussi question de talent.

En 1985, le MEQ se donne une définition des élèves doués et talentueux permettant de percevoir la douance comme dépassant le monde cognitif. La définition retenue est la suivante :

« Les enfants doués et talentueux sont ceux qui ont des aptitudes nettement supérieures à la moyenne dans un ou plusieurs domaines et qui se manifestent généralement par une performance exceptionnelle dans un champ quelconque de l'activité humaine. » (Les élèves doués et talentueux à l'école, MEQ, 1985)

Lorsqu'il est question d'aptitudes dans cette définition, il est entendu des aptitudes intellectuelles, créatrices, socio-affectives ou sensori-motrices. Le MEQ précisait alors, dans

ce même document, que la démarche de distinction entre le talent et la douance est importante afin d'orienter la structuration des services. Les services offerts à compter de ces années ont donc principalement suivi ce principe en ayant une spécificité au niveau sportif, artistique ou académique. Des écoles publiques ont commencé à se transformer sur le modèle de l'école privée en mettant en place des mécanismes de sélection et la recherche d'excellence pour les élites intellectuelles et talentueuses (Dumont et Martin, 1990). Ainsi sont apparus les activités sports-études, arts-études, école d'éducation internationale et autres.

2.5 Les recherches existantes au sujet des programmes sports-arts-études

La recherche d'études dans le domaine des programmes sports-arts-études nous a permis de constater leur rareté, pour ne pas dire leur inexistence. En effet, la consultation de différentes banques de données a révélé peu ou pas d'études nous permettant leur utilisation dans le cadre de notre recherche. Ce domaine serait encore peu exploré. Un seul mémoire de maîtrise, réalisé à l'Université Laval, nous est apparu pertinent et ce, avec plusieurs réserves. Ce mémoire intitulé *Implantation d'un projet sports-arts-études* (Lévesque, 1996) s'attarde, comme son titre l'indique, à la démarche d'implantation d'un tel programme dans une école secondaire. Il est donc principalement question des démarches et des acteurs ayant initié et contribué au développement du programme, l'un des premiers développés au Québec.

Les résultats de cette recherche peuvent difficilement être retenus pour notre recherche ; ils traitent davantage de données sur l'émergence d'un programme plutôt qu'au vécu dans son cadre. De plus, cette recherche fait état de la même absence ou rareté de recherches dans ce domaine. Le cadre théorique s'appuie principalement sur les concepts de besoins et de douance. Toutefois, peu d'éléments de définitions de ces concepts et des résultats qui en découlent nous apparaissent pertinents à relever pour comparaison avec les résultats découlant de la présente recherche.

Nous pouvons cependant relever certains points mentionnés dans cette recherche et qui concernent les évaluations du programme. Les conclusions de ces évaluations, réalisés par les initiateurs du programme, révèlent, entre autres, les éléments suivants :

- l'atteinte d'un degré de performance élevé au niveau artistique ou sportif ;
- un fort sentiment d'appartenance au groupe ;
- peu de contacts entre les élèves du programme et ceux de l'école ;
- une amélioration des résultats scolaires pour certains élèves en musique ;
- un plus fort taux d'abandon du programme des élèves en sport, surtout en fin de parcours secondaire ;
- un certain relâchement des critères de sélection au fil des années.

Les résultats de cette recherche font également état de conjonctures de développement propres au personnel en place au niveau des écoles et de la commission scolaire. Il est également relevé que la naissance de ces programmes serait liée, pour l'école étudiée dans la région de Québec, à la compétition pour l'obtention des clientèles scolaires (et donc de moyens financiers) avec les autres écoles du réseau publique et particulièrement, les écoles privées.

Ce bref portrait des éléments du seul mémoire retenu comme étant pertinent dans le cadre de notre domaine de recherche permet de rendre compte du peu de données sur lesquelles il est possible de s'appuyer pour interpréter nos résultats. Cette recherche en est une exploratoire autant par ses questionnements que par les premiers pas à faire dans le domaine des programmes sports-arts-études.

Chapitre III

Méthodologie

Dans le chapitre III, il sera question des différents choix méthodologiques faits pour la réalisation de cette recherche. Au point 3.1, on définit la nature de cette recherche qui en est une qualitative. Au point suivant, on situe la recherche dans le cadre de la phénoménologie. En 3.3, nous expliquons la méthode de cueillette des données utilisée, soit celle de l'entretien semi-dirigé. Par la suite, nous présentons l'échantillon de cette démarche. Dans le point suivant, nous présentons la méthode d'analyse par théorisation ancrée qui est celle retenue pour le traitement des données. Enfin, nous terminons avec la question des retombées et des limites de la recherche.

3.1 La recherche qualitative

La recherche envisagée se situe dans le grand champ de la recherche qualitative. Les personnes qui s'orientent vers une approche qualitative de la recherche en éducation désirent découvrir une réalité collée à l'expérience réelle de chaque individu.

[...] Ces chercheuses et chercheurs veulent trouver une approche qui tienne davantage compte de la signification que les personnes donnent à leurs actions, de la capacité qu'ont les personnes d'intervenir sur leurs actions. Une approche qui explore de l'intérieur ce qui pousse les personnes à agir, une approche plus empathique de la part de la chercheuse ou du chercheur. (Horth, 1986, p.12)

3.2 La phénoménologie

De façon plus spécifique, cette recherche se situe dans une approche phénoménologique qui cherche à comprendre l'expérience humaine dans son ensemble par une description de la réalité telle que construite par la personne. La phénoménologie cherche à étudier ce qui se présente à la conscience en se penchant sur le sens donné par les personnes à ce phénomène et non sur le sens « objectif » (Poupart et al., 1997). Elle a fait son apparition véritable au

début du 20^e siècle par les travaux de Husserl (1859-1938). Son développement provient de la philosophie et se démarque de la vision classique de cette dernière par le lien qu'elle crée entre le sujet et le monde à l'aide de la notion d'intentionnalité (Arriola-Socol et Baribeau, 1998).

On peut définir la phénoménologie par cinq grandes caractéristiques (Deschamps, dans Anadon et Côté-Thibault, 1993). La première est la fidélité au phénomène. Chercheur et sujet travaillent conjointement à faire émerger la signification derrière l'expérience par le discours du sujet lui-même, sans exercer de contrôle sur ce qui ressort. Toute expérience se prête à la phénoménologie en passant par la conscience que la personne a de son vécu.

La deuxième caractéristique est la primauté de la « lebenswelt » et de « l'épochè » pour aborder un phénomène. La « lebenswelt » concerne ce qui peut être saisi intuitivement, ce qui se trouve en amont même de l'expérience. Quant à « l'épochè », il s'agit du non-jugement ou de ce que l'on nomme en phénoménologie la réduction. On essaie de mettre de côté les a priori afin de laisser le phénomène parler tel qu'il se présente. Une certaine neutralité du chercheur est visée pour observer les phénomènes étudiés afin de les comprendre en cherchant à éviter les biais. Le chercheur doit être conscient du fait qu'il joue lui-même un rôle dans la constitution de la vision du monde qu'il dégage.

En troisième caractéristique, on retrouve la qualité de la description du phénomène. Il ne s'agit pas d'expliquer, d'interpréter ou de définir, mais de décrire l'expérience pour laisser apparaître les significations d'elles-mêmes.

La quatrième caractéristique est de respecter l'expression que le sujet fait lui-même du contexte dans lequel l'expérience a été vécue. Même si elle peut être imparfaite, la façon dont le sujet exprime son expérience est celle qui doit être retenue dans l'étude du phénomène. En effet, ce contexte est très parlant pour comprendre le phénomène.

Enfin, comme dernière caractéristique, il s'agit de dégager la signification de l'expérience du phénomène à partir d'un procédé spécifique pour faire émerger les unités de signification. Cela sera repris dans la partie traitant de l'analyse des données.

En résumé, la phénoménologie cherche à retourner au phénomène tel qu'il est vécu dans l'expérience de chacun, dans ce qui apparaît à la conscience pour en arriver à une compréhension de celui-ci.

3.3 L'entretien semi-dirigé

Pour avoir accès à la description de l'expérience de chacun des sujets, l'entretien semi-dirigé est utilisé. La méthode de l'entretien a été choisie de façon à permettre aux sujets de s'exprimer et de pouvoir aller en profondeur. À travers les différents types d'entretiens, c'est l'entretien semi-directif qui a été retenu afin de permettre aux sujets de structurer à leur façon leurs idées par rapport à l'objet d'études tout en permettant de les guider pour qu'ils s'expriment en lien avec cet objet et qu'ils puissent expliciter sur certains points particuliers (Albarello et *coll.*, 1995). On peut utiliser la description suivante pour bien situer l'entrevue semi-dirigée :

« L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude. » (Savoie-Zajc, dans Gauthier et *al.*, 1997, p.266)

Le canevas d'entrevue doit permettre de laisser place à la particularité de l'histoire de chaque sujet. De grands thèmes sont présents pour faire le tour de l'expérience du sujet tout en laissant place à l'expression d'éléments imprévus. Au fil des entretiens, l'analyse a débuté et a amené des modifications au canevas d'entrevue afin de le réorienter sur des points pertinents à approfondir et d'emprunter des avenues imprévues au départ. Cette façon de faire sera davantage explicitée au point 3.5 qui concerne la méthode d'analyse des données.

Le canevas d'entrevue (appendice A) contient les thèmes suivants à aborder :

- 1- L'intégration dans le programme au départ
- 2- Le cheminement dans la discipline pratiquée
- 3- Le cheminement académique
- 4- Les relations avec les autres participants à l'activité
- 5- Les relations avec les autres élèves de l'école
- 6- Les apprentissages particuliers faits dans le cadre de cette activité
- 7- Les personnes significatives dans ce cheminement scolaire
- 8- Les aspirations personnelles et professionnelles

Durant l'entretien, l'interviewer a un rôle particulier à jouer :

« ...il suit la ligne de pensée de son interlocuteur tout en veillant à la pertinence des propos vis-à-vis de l'objectif de recherche, à l'instauration d'un climat de confiance et au contrôle de l'impact des conditions sociales de l'interaction sur l'entretien. » (Albarello et coll., 1995, p. 66).

3.4 L'échantillon

L'échantillon a été constitué d'un nombre plutôt restreint d'entrevues, en raison de l'ampleur de l'analyse exigée et à une orientation vers une étude en profondeur. Un effort important a toutefois été demandé pour avoir une représentativité dans les programmes. Les personnes choisies devaient donc, idéalement, faire partie d'une variété de disciplines sportives et artistiques. Les jeunes ont été appelés à participer de façon volontaire.

Les sujets sont des adolescents expérimentant des activités sports-études et arts-études au secondaire. Ils fréquentent la Commission scolaire des Phares qui couvre les MRC Rimouski-Neigette et La Mitis ; elle est située dans la région du Bas-St-Laurent, région administrative située dans l'est de la province de Québec. Cette commission scolaire a été choisie en raison de sa proximité géographique permettant de limiter les coûts en temps et en argent. De plus, elle participe, à l'instar des autres commissions scolaires du Québec, à cette offre de services particuliers aux élèves talentueux. Dans cette commission scolaire, il existe

plusieurs activités d'enrichissement, des concentrations qui sont en développement et quelques programmes qui sont regroupés sous le titre de centre régional en sports-arts-études. Dans ce dernier cas, il existait un groupe en 3^e secondaire, un en 4^e secondaire et un en 5^e secondaire, lors de la réalisation des entrevues, à l'école polyvalente Paul-Hubert. Cette école a été retenue pour les fins de cette recherche. Elle est située dans la ville de Rimouski et compte plus de 2000 élèves, principalement pour les niveaux de 3^e, 4^e et 5^e secondaire. Les jeunes rencontrés devaient donc faire partie du Centre régional sports-arts-études et pratiquer leur discipline pendant un minimum de 15 heures par semaine .

Dix adolescents étaient recherchés pour prendre part, sur une base volontaire, à la recherche et devaient se répartir selon la disposition suivante : cinq élèves dans les activités sports-études et cinq élèves dans les activités arts-études. Pour recruter les élèves en sports, avec la permission de la direction du programme, la chercheuse a rencontré deux groupes d'élèves du programme dans le cadre de l'un de leurs cours. Une lettre d'invitation et d'information leur a été remise. Les élèves intéressés devaient donner leur nom à la secrétaire du programme. Quatre élèves ont ainsi été recrutés. Le cinquième élève a été recruté par l'animateur de vie scolaire qui lui a brièvement présenté le projet de recherche, à la demande de la chercheuse.

En arts, la chercheuse a rencontré la direction du conservatoire pour présenter le projet. Ce sont eux qui ont informé les élèves du projet de recherche et qui ont distribué les lettres. Les élèves devaient faire part de leur intérêt au secrétariat du conservatoire. Sept élèves se sont inscrits. Deux de ceux-ci ont permis de procéder à l'ajustement du canevas d'entrevue de départ. Pour tous les élèves qui ont participé, une lettre d'autorisation a été signée par les parents et une lettre d'engagement par les élèves.

Les jeunes ont été recrutés en 4^e et en 5^e secondaire. Ces niveaux d'enseignement correspondent à un âge auquel on peut associer le stade de l'intelligence opératoire formelle dans les stades définis par Piaget.

« Ainsi, l'émergence de la pensée hypothético-déductive et du quatrième cerveau propres à cette période de développement humain rendent l'entretien auprès d'adolescents plus facile, en ce sens qu'ils sont en mesure de

communiquer, par l'entremise de la réflexion, d'une façon plus complexe qu'auparavant et sont capables de se projeter dans des projets futurs. »
(Guimond-Plourde, 1999, p.77)

3.5 Analyse des données : analyse par théorisation ancrée

Les visées de cette recherche étant exploratoire et compréhensive, les données sont traitées de façon émergente. L'analyse des données, dans une approche phénoménologique, cherche à faire ressortir des caractéristiques essentielles pour déboucher sur une forme de synthèse générale de description du phénomène. Les éléments communs de l'expérience ressortent tout en laissant une place à la particularité.

La subjectivité et l'intuition sont deux caractéristiques importantes du chercheur pour permettre de ressortir les significations d'un phénomène par les données recueillies. Le chercheur est immergé dans l'expérience du sujet par le récit de ce dernier. Il reçoit ce qui est exprimé pour ensuite mieux le transposer et le relancer.

L'analyse des données a été faite sur la base de la méthode de l'analyse par théorisation ancrée telle que présentée par Paillé (1994). Les éléments explicatifs ressortis se basent donc sur les propos de cet auteur. L'analyse par théorisation ancrée représente une forme d'adaptation de la *grounded theory*, approche développée par Glaser et Strauss en 1967. Il s'agit d'une méthode d'analyse qui comprend différentes étapes en vue de faire ressortir l'essentiel des données. D'abord, cette méthode vise à théoriser, ce que Paillé décrit ainsi :

« C'est dégager le sens d'un événement, c'est lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, c'est renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière. »

Pour ce qui est du volet ancré, cela signifie que les résultats ressortis doivent s'appuyer sur les données recueillies, qui permettent la validation. La méthode développée vise à s'assurer de cette correspondance entre les données et l'analyse par la présence d'étapes successives et progressives qui permettent une validation constante de l'analyse développée en lien avec les réalités du phénomène étudié.

L'une des caractéristiques principales de l'analyse par théorisation ancrée est le fait de faire de façon simultanée cueillette et analyse des données. Il y a ainsi réalisation de blocs d'entrevues qui sont suivies immédiatement de la transcription des données et du début de leur analyse. Durant cette recherche, la réalisation de blocs d'entrevues avec trois ou quatre élèves est donc suivie de la transcription du verbatim et de l'analyse de ces données. Cette méthode étant centrée vers une recherche de sens et de compréhension, elle permet de faire apparaître des éléments de compréhension et de pouvoir en approfondir certains. La grille d'entrevue est donc constamment provisoire et peut être modifiée en cours de route afin d'explorer davantage certains points et de mettre de côté ceux dont la compréhension est déjà présente et validée.

Paillé identifie six étapes pour réaliser une analyse par théorisation ancrée. Nous traiterons brièvement de chacune de ces étapes.

La première étape se nomme la codification. Il s'agit du point de départ de l'analyse. À cette étape, il s'agit de faire ressortir ce qui est présent dans les propos de la personne lors de l'entrevue. Le chercheur fait une lecture attentive du discours livré afin de dégager ce qui est dit. Il tente de nommer par un mot ou une expression ce que la personne exprime dans son discours. Ce qui est visé, c'est de tenter de synthétiser fidèlement tous les propos de l'entrevue. On tente de faire ressortir l'essentiel de l'entrevue et de rester bien ancré au témoignage fait par la personne. Il faut ainsi faire ressortir tout ce qui nous apparaît présent sans extrapoler de façon trop large.

En deuxième étape, il est question de la catégorisation. On commence alors à nommer les aspects importants qui ressortent du sujet étudié. La catégorie permet d'utiliser un mot ou une expression qui renvoie à un cadre conceptuel plus large qui permet de rendre compte d'une réalité plus vaste. On reprend la lecture des verbatim et on tente de trouver le concept qui englobe plus largement les propos livrés. La catégorie utilise habituellement un vocabulaire plus précis et nous réfère à des caractéristiques plus précises et évocatrices que ce qui nous est livré lors de la codification.

À cette étape, le chercheur doit faire preuve de sensibilité théorique afin de trouver les catégories qui rendent compte le plus globalement des propos, de leur donner un sens, de dégager les liens. Il s'agit de commencer à mettre en place les éléments pour comprendre le phénomène étudié.

Pour identifier les catégories, on part de la codification initiale qui peut déjà nous livrer des catégories. En effet, en synthétisant les propos à la première étape, il est possible que nous ayons déjà utilisé des mots et des expressions qui réfèrent à des catégories. On peut aussi réunir certaines codifications dans le but d'établir une catégorie plus large qui les englobe et permet de faire part adéquatement des propos livrés. Lors de cette étape, on commence aussi à établir les catégories qui ont une importance centrale pour comprendre le phénomène étudié. D'autres catégories peuvent aussi être construites de façon temporaire en attendant de valider si elles sont pertinentes pour comprendre l'objet d'études. On voit ainsi que la modification du canevas d'entrevue peut permettre de valider ou d'infirmer certaines catégories en permettant de préciser certains questionnements.

Au fur et à mesure que l'on progresse dans la réalisation des entrevues, on met de côté la première étape de codification. En effet, avec les catégories que l'on dégage, on peut davantage s'y référer directement et utiliser les propos pour valider ce qui en ressort. Il importe également de bien définir la catégorie, d'en identifier les caractéristiques, les formes, les propriétés et les limites. On doit dégager le cadre dans lequel la catégorie s'applique dans la compréhension du phénomène. Le chercheur doit aussi s'assurer que la catégorie s'applique aux extraits du verbatim des parties d'entrevue dont elle veut rendre compte. *« Chacune des catégories d'une analyse par théorisation ancrée porte en elle une description riche et une analyse fine d'un aspect important de la réalité étudiée. »* (p.167)

La troisième étape se nomme la mise en relation. Il s'agit de tenter de dresser des liens entre les catégories établies et qui ont pu commencer à émerger à l'étape précédente. Selon les questions de recherche, on tente de mettre les différentes catégories en relation de la façon la plus large possible pour établir les relations possibles et faire ressortir les diverses relations pouvant rendre compte de la réalité étudiée. Il faut tenir compte de l'infinité de possibilités

des catégories identifiées tout comme des liens entre elles. On essaie de nuancer notre analyse et de la rendre la plus complète possible en fonction du phénomène étudié. C'est à cette étape que se crée la dynamique de l'analyse qui peut ainsi passer d'une phase descriptive à une phase explicative. On peut utiliser différentes approches pour travailler cette mise en relation, en utilisant la spéculation, la théorie et l'empirisme pour explorer les relations possibles et établir les liens.

La quatrième étape est celle de l'intégration. L'analyse par théorisation ancrée peut amener le chercheur sur des terrains qu'il n'avait pas envisagés au départ. C'est pourquoi il importe à ce moment de délimiter l'étude et de tenter une intégration des dimensions qui ressortent de l'analyse. Il s'agit de revoir les données, l'analyse qui se dessine et de tenter de dégager le sens global ou les sens globaux qui permettent d'appréhender le phénomène étudié. C'est à ce moment que l'on dessine la trame de notre analyse qui permettra de faire part de la compréhension que l'on dégage du phénomène que l'on étudie.

En cinquième, nous retrouvons l'étape de la modélisation. Il s'agit, de la façon la plus fidèle possible, de rendre compte de la dynamique du phénomène à l'étude. L'objet de la recherche ayant ressorti dans l'étape de l'intégration, il s'agit ici de l'articuler. On questionne alors le sens de ce phénomène pour en décrire les caractéristiques, les propriétés, les antécédents, les conséquences, les processus en cause. On essaie de mettre en place le modèle dynamique du phénomène afin mieux comprendre ce que la recherche nous permet de comprendre de ses particularités.

La dernière étape se nomme la théorisation. Il s'agit d'un essai pour rendre compte du phénomène tel que construit au fil des étapes précédentes et ancré dans les données recueillies. La théorisation « *consiste en une tentative de construction minutieuse et exhaustive de la « multidimensionnalité » et de la « multicausalité » du phénomène étudié.* » (p. 153).

Dans cette méthode, la théorisation est considérée comme un résultat et comme un processus. Cette étape vient rappeler au chercheur l'importance de la fiabilité de la théorie développée

tout au long du processus. Il s'agit d'utiliser une diversité de moyens pour s'assurer que la théorie développée est la plus solide possible, que ses explications sont renforcées et ses critiques possibles affaiblies.

L'analyse par théorisation ancrée se fait par une progression entre les étapes qui se fait de façon graduelle. De plus, des allers et retours entre certaines de ces étapes sont souvent nécessaires pour faire émerger une compréhension du phénomène. Il importe aussi de préciser que *« toute théorisation, quel que soit le soin dont elle ait été l'objet, demeure toujours partielle, limitée et relative (au contexte social et politique de sa formulation et de son inter-objectivation. »* (p.180)

3.6 Retombées et limites de la recherche

Cette recherche de type exploratoire ne permet pas d'en arriver à une généralisation des résultats. Plusieurs raisons expliquent ce fait, soient la taille restreinte de l'échantillon, l'utilisation d'un seul milieu de cueillette de données (une seule commission scolaire) de même que le caractère singulier de l'expérience scolaire. Cette recherche permettra de rendre compte d'une réalité dans un milieu précis, à un moment donné et par des individus particuliers.

Les résultats pourront toutefois illustrer l'expérience particulière qui se vit dans des activités scolaires sports-études et arts-études. Ces descriptions pourront amener certaines réflexions sur la sélection des participants et sur la situation du développement des « élites » dans le système scolaire actuel ainsi que donner des pistes sur les caractéristiques qui sous-tendent l'implication dans un cheminement scolaire de ce type.

Chapitre IV

Présentation et analyse des résultats

Cette partie présente les résultats que l'on peut ressortir de l'analyse des entrevues avec des élèves participant à un programme arts-études ou sports-études. La première partie fera un bref exposé des caractéristiques des élèves rencontrés. Par la suite, il sera question de l'entrée de l'élève dans le programme. La troisième section portera sur la participation à un programme sports-arts-études. Enfin, en dernière partie, les résultats présenteront les projets des élèves rencontrés au terme du programme.

4.1 Caractéristiques des élèves rencontrés

Dix élèves ont pris part, de façon volontaire, aux entrevues individuelles. Ces élèves participent au programme régional sports-arts-études de la Commission scolaire des Phares, à l'école polyvalente Paul-Hubert de Rimouski. Cinq élèves en arts-études et cinq élèves en sports-études ont été interviewés. Le tableau suivant donne brièvement quelques caractéristiques principales de ces élèves.

Sexe		Âge			Année scolaire en cours		Lieu de provenance à l'entrée au programme		Nombre d'années de participation au programme			Nombre d'années de pratique de la discipline		
F	M	15	16	17	Sec. IV	Sec. V	Local	Ext.	2	3	5	4-5	6-7	11-12
9	1	2	6	2	3	7	9	1	3	4	3	7	1	2

Dans le volet arts-études, les élèves rencontrés sont tous inscrits en musique au Conservatoire de musique de Rimouski. Pour les sports, quatre des élèves rencontrés pratiquent un sport collectif et un élève pratique un sport individuel.

4.2 L'entrée dans un programme sports-arts-études

Un des premiers éléments discutés avec les élèves interviewés concernait l'entrée dans le programme. Les prochains points traiteront des raisons ayant mené au choix de faire partie d'un tel programme, des personnes impliquées dans la prise de décision ainsi que la situation de l'élève dans son cheminement académique et dans son sport ou son art, lors de son entrée dans le programme.

4.2.1 Les raisons motivant l'inscription à un programme sports-arts-études

La principale raison exprimée par les élèves pour expliquer leur choix de s'inscrire dans un tel programme est l'amour de leur discipline (sport ou art). Chaque élève ayant déjà expérimenté, à des degrés divers, la pratique du sport ou de l'instrument de musique, souhaitait poursuivre son développement. En effet, les élèves parlent du désir de se perfectionner, d'avoir plus de temps et d'occasions de pratiquer leur sport ou leur instrument de musique, de bénéficier d'un apprentissage plus individuel et ainsi, de pouvoir aller plus loin dans leur développement. Les raisons invoquées pour motiver l'entrée dans le programme sont ainsi presque exclusivement reliées à la discipline pratiquée.

« Faire de la musique avec du monde qui connaissait la musique aussi. »

« Ben j'aime le volley pis je voulais en faire plus encore. Donc¹ j'ai entendu parler que le programme c'était bon pis que ça te faisait performer encore plus donc j'ai voulu essayer... »

« Ben la seule attente que j'avais, c'était de pouvoir faire de la musique comme je voulais, plus que ce que je faisais. »

Une raison reliée au domaine scolaire est mentionnée par quelques élèves. Il s'agit du souhait d'éviter les pertes de temps dans le déroulement des cours. En raison de leur facilité à suivre le programme scolaire, ces élèves étaient intéressés à participer à une programmation

¹ À l'occasion, certaines expressions utilisés par les élèves ont été modifiées afin de respecter davantage les règles du français écrit.

scolaire leur permettant de ne pas suivre tous les cours ou de les faire de façon accélérée, leur évitant ainsi de l'ennui tout en leur permettant d'aller plus loin dans leurs apprentissages.

« Ben...c'est moins de perte de temps un peu. Ben j'sais pas...surtout quand t'as plus de facilité à l'école. Ben, en même temps, t'es pas obligée de suivre tous les cours pis de pratiquer le soir... »

Quelques élèves mentionnent des raisons plus personnelles à leur choix de cette orientation : une décision commune de l'équipe sportive, l'envie d'essayer un nouveau programme, la suite logique d'une participation à un tel programme débutée au niveau primaire.

«[...] c'est ça on a décidé d'aller en secondaire 2, toute mon équipe, d'aller au Langevin pour le sports-études. Parce qu'on pensait que ça nous aiderait à nous développer pis on a fini par faire ce programme-là pis c'est pas mal ce qui m'a poussé le plus. »

Enfin, un élève rencontré a expliqué avoir reporté son entrée dans le programme en raison de la crainte des impacts possibles, sur sa réussite académique, du manque de temps et de la réduction du nombre de cours.

« ...ce que j'avais un peu peur avant d'embarquer, c'était plus les études à l'école...parce qu'on a pas mal moins de cours que dans le régulier. J'avais un peu peur pour ça mais...finalement c'est une adaptation à faire mais c'est pas si pire que ça. »

4.2.2 Les personnes impliquées dans le choix du programme

Les élèves rencontrés expriment avoir pris personnellement, et en toute liberté, la décision de faire partie du programme. Ils mentionnent toutefois certaines personnes qui ont influencé leur choix final. Parmi celles-ci, les parents sont les plus souvent identifiés. Ceux-ci donneraient l'appui en permettant l'inscription formelle au programme et en participant au processus de décision.

« C'était sûr que c'était difficile de m'en aller parce que j'étais loin de mes parents pis tout ça. Mais on a pris ça ensemble, on en a discuté... »

Pour les élèves en arts-études, les professeurs de musique, à l'école ou au conservatoire, jouent un rôle important dans le choix de prendre part au programme, par l'information qu'ils donnent sur l'existence du programme et par l'encouragement à la participation.

« Ben parce que j'étais en secondaire 2, je suivais des cours de musique avec mon professeur. Pis ça se pouvait...le programme arts-études allait commencer en musique, comme un volet harmonie au Paul-Hubert. Pis là y nous parlait de ça... »

Certains élèves parlent aussi de l'importance des amis dans leur prise de décision. Il est question ici de deux scénarios soulevés par les élèves et qui impliquent les pairs. Il y a ceux qui font déjà partie du programme et qui vantent la formule auprès de nouveaux élèves. L'autre situation est celle des élèves qui décident conjointement avec les amis de s'inscrire dans le programme.

« Ben c'est parce que les filles plus vieilles que moi y'en faisaient pis genre eux autres sont arrivés au Paul avant moi donc y m'en avaient parlé genre, vu que nous autres on avait vraiment une bonne équipe pis y nous en avaient parlé genre pour qu'on performe encore plus. Donc c'est venu d'eux autres l'idée de faire ça. »

4.2.3 Qui est l'élève avant son entrée dans le programme ? Profil scolaire et disciplinaire

Les élèves ont été amenés à resituer leur développement scolaire et disciplinaire (sport ou art) avant leur intégration dans le programme. Au point de vue scolaire, tous les élèves disent qu'ils réussissaient bien à l'école au départ. Selon eux, leurs notes étaient bonnes, se situant dans la moyenne ou au-dessus de celle-ci.

Au point de vue de la pratique de leur discipline sportive ou artistique, cinq des élèves rencontrés considèrent que leur développement suivait une progression très satisfaisante. Quatre autres élèves qualifient leur développement à ce moment de relativement satisfaisant, mais avec peu de bagage d'expérience dans leur discipline. Enfin, un seul élève considère que son évolution dans sa discipline allait difficilement avant de faire partie du programme.

4.3 Participer à un programme sports-arts-études

La principale partie des entrevues qui a eu lieu avec les élèves s'est intéressée à leur expérience durant leur participation au programme régional sports-arts-études. Les élèves étaient donc invités à parler de leur situation depuis le début de leur intégration dans le programme jusqu'au moment actuel, les élèves étant toujours en cours de participation. Les parties suivantes s'intéresseront à plusieurs aspects de la participation à un tel programme. La première section traitera du développement de l'élève au plan scolaire et au plan de la discipline artistique ou sportive pratiquée durant les années de participation. Le point 4.3.2 traitera de l'aspect relationnel de l'élève avec les différentes personnes qui gravitent autour de lui durant son cheminement scolaire particulier. En 4.3.3, nous nous attarderons à décrire les impacts identifiés comme plus difficiles, par les élèves, de la participation à un tel programme et de leur relation avec les attentes de performance. Enfin, dans la dernière partie, il sera question de leurs commentaires sur le programme, en termes d'apprentissages qui en découlent et les effets sur l'organisation du programme.

4.3.1 Le développement de l'élève dans le programme

Tout au long des années de participation au programme, l'élève vit un cheminement particulier, autant au niveau scolaire qu'au niveau sportif ou artistique. Cette partie traite donc des perceptions qu'ont les élèves rencontrés sur leur développement à ces deux niveaux. En 4.3.1.1, il est question du développement dans la discipline artistique ou sportive. Au point suivant, on s'intéresse au développement scolaire de l'élève et en 4.3.1.3, aux moments particuliers vécus dans le programme, selon les propos des élèves.

4.3.1.1 Le développement de l'élève dans sa discipline artistique ou sportive

Selon tous les élèves rencontrés, durant leurs années de participation au programme sports-arts-études, leurs performances dans leur discipline respective se sont améliorées et ce, à des degrés variés. Pour certains, les améliorations ont été rapides et importantes, tandis que

d'autres parlent d'améliorations moins perceptibles. De plus, ces améliorations ont aussi variées selon les périodes. Par exemple, pour la majorité des élèves rencontrés, les améliorations ont été particulièrement importantes au début de la participation au programme. Outre ces moments de progression, tous les élèves parlent d'un maintien de leurs performances générales. Selon les élèves, en aucun moment leur participation au programme n'est reliée à une régression dans leur développement disciplinaire (art ou sport).

« ...Ah oui j'ai avancé beaucoup depuis ce temps-là ! Mais c'est sûr que...ça demande un effort mais ça vaut la peine parce que justement on avance, on est mieux encadré. On a...on a plus de cours, on a...Là on avance vraiment, y'a une vraie différence. »

« Ouais y'a un changement. Tu le vois le changement là. [...] À comparer du début de l'année, ça paraît vraiment beaucoup pis... »

« ..., je vois deux fois plus de volley-ball que eux dans une semaine. C'est sûr qu'y a peut-être une petite différence, mais...c'est pas énorme. »

La principale explication donnée par les élèves à cette progression ou à ce maintien dans leur développement est le fait d'avoir plus de temps pour pratiquer. Pour eux, l'augmentation de la pratique amènerait nécessairement une amélioration des performances. L'aménagement de l'horaire scolaire que propose le programme sports-arts-études facilite, selon eux, la pratique intense et fréquente, ce qui est essentiel à la progression, particulièrement selon les élèves inscrits en arts-études. Les élèves parlent aussi d'un développement favorisé par un enseignement plus individualisé et personnalisé qui permet de développer des techniques et de faire des apprentissages plus particuliers et adaptés à chacun. De même, la présence plus continue d'un entraîneur ou d'un professeur de musique qui encadre et qui guide favorise aussi les apprentissages dans la discipline selon eux.

« ...si moi j'ai besoin de pratiquer ma technique de shot, de lancer, ben j'vais pratiquer ça pis c'est ça qui m'aide. C'est que je peux faire ce que j'ai besoin de faire. [...] Pis là c'est plus individuel. »

« ...on est beaucoup moins donc le coach a le temps un peu plus de nous prendre un par un pis de nous expliquer nos défauts pis ce qu'on fait de pas correct. »

Au niveau des élèves du volet sports-études, plusieurs ajoutent que le fait d'avoir habituellement deux entraîneurs (un pour le volet sports-études et un pour l'interscolaire) permet de varier les façons d'apprendre et ainsi, favorise les apprentissages.

« J'aurais pas...je pense pas que j'aurais autant augmenté mes performances si j'aurais juste faite l'interscolaire. Avec le sports-études, ça m'a aidé beaucoup. »

Malgré les éléments facilitant identifiés précédemment, tous les élèves rencontrés parlent de la nécessité de faire des efforts personnels intenses pour se développer dans sa discipline artistique ou sportive. Plusieurs élèves mentionnent le travail constant exigé par le programme pour progresser. Certains ajoutent l'importance, et même la nécessité, de la motivation personnelle à vouloir se développer dans sa discipline et l'amour de cette dernière pour pouvoir progresser dans le programme. Le développement dans la discipline découlerait donc autant de l'organisation facilitante du programme que de l'implication personnelle dans son développement.

« ...tu vois vraiment qui est dans le sports-études genre, qui qui aiment vraiment le volley. Ceux-là qui aiment vraiment le volley pis qui veulent performer, genre y vont plus loin, y veulent encore plus donner. »

Pour les élèves qui ont constaté des améliorations moins importantes dans leur développement, cette situation s'explique par différentes raisons : la progression en musique qui entraîne une conscience plus grande de ses lacunes, la pratique intense qui amène, par moments, des baisses de motivation ou une conscience amoindrie des progrès, etc.

« ...On est jamais content dans un sens. C'est vraiment en musique, plus tu travailles, plus t'avances, plus t'es pas content. Quand tu commences, si t'es capable de jouer une note, ben t'es super fière. Mais maintenant jouer une note ça te satisfait pus pantoute. »

Plusieurs élèves du volet arts-études relèvent que le programme donne l'impression de fréquenter deux écoles, en même temps et à temps plein pour chacune. D'abord, des élèves expliquent que le fait de pouvoir réaliser leurs études en musique à un rythme accéléré (ex. : terminer le DEC en musique en même temps que la scolarité secondaire) accentue leur

impression de mener de front deux types d'études. De plus, tous les élèves en musique disent que l'équilibre entre les deux milieux (école et conservatoire) est souvent difficile à trouver ou à maintenir. Ils considèrent d'ailleurs tous prioriser leurs études musicales au détriment de la partie scolaire du programme.

« Je donne pas mal plus ici qu'à l'école. J'sais pas si c'est comme ça pour tout le monde là. Mais moi je sens plus qui faut que je travaille ici qu'à l'école. »

« Ben je veux tellement en mettre dans mon instrument que ça me nuit au niveau académique. Parce que...je me dis, je trouve toujours, ben...que je n'ai pas assez donné à mon instrument dans le fond... »

Du côté des élèves en sports-études, plusieurs disent avoir de la difficulté, parfois, à maintenir une intensité similaire dans leur entraînement en sports-études et en interscolaire, particulièrement quand ces moments se suivent dans une même journée. Parallèlement, des élèves soulèvent le problème de la faiblesse des heures d'entraînement possible dans certaines disciplines sportives. Ces problèmes de maintien d'intensité et des horaires d'entraînement limiteraient le développement dans la discipline, selon eux.

4.3.1.2 Le développement de l'élève au plan scolaire

De façon générale, selon tous les élèves interviewés, leur développement scolaire au fil des années de participation s'est bien fait. Tous considèrent ne pas avoir eu de difficultés majeures. Quelques-uns parlent pourtant de baisses, légères pour la plupart, de leurs résultats scolaires et même d'échecs, selon les matières. Toutefois, la plupart d'entre eux disent avoir maintenu leurs notes et certains parlent d'augmentation.

« ...J'avais...une bonne moyenne pis je l'ai conservé, j'ai pas monté ni baissé, ça resté pareil. »

« ...comme là cette année j'ai pas le choix de travailler, j'ai juste deux ou trois cours par jour. Pis l'après-midi, si j'ai pas de sport, je fais mes devoirs, j'ai pas le choix. Je peux pas rester à la bibliothèque à rien faire. Donc ça vraiment fait monter mes notes depuis l'année dernière. Mais je passais quand même bien l'année passée, mais ça va mieux cette année. »

La période d'entrée dans le programme demanderait un temps d'adaptation au rythme d'apprentissage, à la diminution du nombre de cours et à un programme plus avancé dans certaines matières. Plusieurs parlent de difficultés dans la gestion du temps en début de programme. Après cette période, la situation scolaire semble se stabiliser autant au niveau des résultats scolaires que du fonctionnement.

Pour ce qui est du rythme d'apprentissages, tous les élèves rencontrés ont exprimé préférer le rythme rapide proposé par le programme. Pour eux, cela permet d'éviter les pertes de temps. Certains pensent même que sans ce rythme accéléré, ils auraient possiblement vécu des démotivations importantes et de l'ennui face à l'école. Cet avantage donne d'ailleurs à plusieurs une motivation importante de réussite scolaire afin de pouvoir demeurer dans le programme.

« [...] sont habitués de tout le temps faire de quoi, c'est vraiment...je pense que je suis pas la seule qui est de même (rires). Faut tout le temps que je fasse de quoi. Je suis sûre que si je serais dans le régulier, je serais une hyperactive (rires). Donc on est habitué, c'est notre rythme de vie... »

« ...Parce que vu que j'ai tout le temps de la facilité, ben quand les cours sont condensés moi ça fait mon affaire parce que sinon des fois on perd son temps après... »

« ...Parce que sinon si j'aurais l'école toute la journée, de toute façon je suis tellement habituée depuis longtemps de faire un rythme accéléré, parce que c'est ça j'en faisais déjà au primaire, donc j'arriverais dans une classe régulière que je perdrais mon temps, je m'ennuierais carrément. Je coulerais peut-être tellement que j'écouterais pas. »

Les élèves relèvent l'intensité très élevée qu'ils doivent fournir pour réaliser le travail demandé et ainsi, maintenir un bon niveau de réussite scolaire. Ils expliquent cette exigence, en partie, par la réduction du nombre d'heures de cours, ce qu'ils doivent compenser de façon individuelle. Par ailleurs, plusieurs élèves identifient des qualités essentielles afin de réussir dans le programme, au point de vue scolaire : sens des responsabilités et de l'organisation, autonomie, capacités de gestion de temps et d'assimilation de la matière, débrouillardise.

Pour tous les élèves, la réussite scolaire est identifiée comme importante. Toutefois, pour plusieurs, particulièrement en arts-études, leur vision de la réussite ne se traduit pas par la nécessité d'obtenir des résultats élevés.

« ...Pis c'est sûr que je veux passer pis c'est vraiment, c'est important. Mais d'avoir des 90 c'est pas dans mes priorités... »

On peut revenir ici aussi au fait que, pour les élèves en arts-études, l'équilibre semble difficile à conserver entre l'école et la pratique de l'instrument de musique. Ils disent négliger régulièrement leurs travaux scolaires au profit de la pratique de leur instrument.

« Dans le fond, le scolaire y prend un peu le bord. J'aime mieux ça donc le scolaire y va être tassé un petit peu. Donc dans le fond c'est mes notes qui prennent une débarque à l'école pis mon rendement en musique qui a monté. »

Plusieurs mentionnent réaliser peu de travaux scolaires à la maison. Pour ceux qui ont vécu des échecs scolaires ou des baisses importantes de leurs résultats dans certaines matières, aucun n'a vu sa participation au programme remise en question. Ils expliquent cette situation par la compréhension des responsables du programme pour maintenir leur participation, en autant que l'élève présente des forces importantes et reconnues dans la pratique de sa discipline et manifeste une volonté de faire des efforts réels au plan scolaire.

Au point de vue scolaire, un seul élève a exprimé vivre un stress important pour réussir à mener à bien tous les travaux et examens et ce, en conservant un niveau de réussite acceptable.

4.3.1.3 Des moments particuliers vécus durant le programme

En questionnant les élèves sur des moments particuliers, positifs ou négatifs, qui les ont le plus marqué durant leurs années de participation au programme, il est ressorti une forte prédominance pour l'identification de périodes plus difficiles. Il a été particulièrement question de périodes de fatigue importante où les élèves ont eu l'impression d'être

surchargés, dépassés par la lourdeur des tâches à réaliser ; plusieurs ont dit manquer de périodes de repos.

« ...C'est surtout ces temps-ci, janvier-février, qu'un moment donné, ça vient beaucoup en même temps pis là tu commences à être fatiguée pis tout ça... »

De nombreux élèves identifient aussi avoir vécu des moments difficiles en raison d'une baisse importante de leur intérêt envers la discipline pratiquée. Ils expliquent ces baisses d'intérêt principalement par une pratique intensive de leur discipline, qui peut entraîner une saturation ou une insatisfaction face à leurs résultats. Un élève précise, qu'au fil des années de participation, les moments positifs reliés à la pratique de la discipline diminuent en raison de la hausse des exigences de travail demandées pour poursuivre son développement.

« ...veut veut pas, ça demande pas mal plus avec le sport après l'école pis les devoirs pis les examens...donc des fois c'est dur pis ça te tente pas toujours d'aller... des fois on aurait plus le goût de rester pis de continuer à étudier ce qu'on a à faire plutôt qu'aller à notre sport mais... »

Parmi les autres moments difficiles soulevés par les élèves, il est question des difficultés d'intégration et d'ajustements à la gestion du temps lors de l'arrivée dans le programme de même que le stress vécu lors d'examens de musique ou de concerts.

Malgré une dominance du discours des élèves portant sur les moments difficiles, certains ont soulevé des occasions marquantes d'une façon positive pour eux. La prise de conscience d'améliorations personnelles dans son développement artistique ou sportif fait partie des moments positifs les plus identifiés. Il est aussi particulièrement question de moments positifs reliés au vécu de groupe. L'ambiance positive du groupe lors de la plupart des années de participation ainsi que le fait d'être avec d'autres élèves ayant la même motivation et la même passion constituent des éléments marquants durant le programme, pour la majorité d'entre eux.

« ...pis juste le fait quand tu rentres dans le local d'harmonie, tout le monde aime la musique pis on parle pis c'est une gang quand même qui se tient, c'était ben le fun... »

Finalement, dans les autres moments positifs relevés par les élèves interviewés, il est question d'événements plus précis et personnels tels le gain de compétitions et de titres individuels, la réalisation d'un spectacle, la réussite d'examens annuels en musique, la reprise d'un cours échoué et l'apprentissage de la gestion du stress pour les concerts.

4.3.2 Les relations de l'élève avec les différents acteurs du programme

Comme tout élève qui fréquente le milieu scolaire, l'élève du programme sports-arts-études est amené à entrer en relation avec différentes personnes durant son cheminement. La présence de certaines de ces personnes est reliée au programme tandis que d'autres font partie de toute orientation scolaire. Les prochains points traitent de ces différentes relations. En 4.3.2.1, il est question des relations de l'élève avec ceux qui participent au même programme que lui. Dans le point suivant, on aborde les relations de l'élève avec les autres élèves de l'école. Enfin, dans les points 4.3.2.3 et 4.3.2.4, on traite respectivement des relations de l'élève avec les enseignants de l'école et avec les professeurs de musique ou les entraîneurs.

4.3.2.1 Relations entre les élèves du programme

De façon unanime, tous les élèves rencontrés parlent de bonnes relations entre les participants du programme sports-arts-études. Selon les élèves interviewés, le groupe demeurant relativement similaire tout au long des années de participation au programme, cela permet une meilleure connaissance mutuelle des élèves, un niveau d'entente important et une ambiance positive. Le cercle d'amis des élèves est principalement constitué de participants au programme, autant à l'école qu'à l'extérieur de celle-ci. Le regroupement se fait particulièrement selon les disciplines pratiquées ; les élèves du conservatoire sont davantage ensemble, les membres d'une même équipe sportive également, etc. Pour la majorité des élèves rencontrés, leurs amis identifiés comme les plus importants font donc partie du

programme. Un élève précise d'ailleurs que le fait de partager une passion commune faciliterait le développement d'amitiés importantes.

« Ben on est tout le temps avec le monde d'ici aussi, là donc on devient vraiment juste la gang d'ici. Comme mes autres amis au régulier, je les vois quasiment pu (rires) parce qu'on est tout le temps, on est tout le temps la gang d'ici... »

« ...On est pas mal tout le temps ensemble pis c'est vraiment plus facile, je trouve, de se faire des amis ici que, [...] parce que ici, au moins t'as un point commun. »

« ...on est tout le temps...toujours ensemble donc...c'est sûr que nous autres, le volley-ball on se tient pas mal toutes ensemble pis y'a des p'tits groupes mais...on s'entend bien pas mal tout le monde je pense. »

Les élèves parlent d'une grande proximité dans le groupe, qu'ils expliquent par le fait de passer beaucoup de temps ensemble. Cette situation permet, selon eux, de faciliter la création de liens entre les élèves et de diminuer le stress et la gêne reliés au fait de changer continuellement de groupe. Les échanges et les travaux d'équipe s'en trouveraient ainsi facilités. Des élèves mentionnent quelques qualités qu'ils attribuent aux élèves participants au programme : respect, sens des responsabilités, motivation, sérieux et entraide.

« ...Pis genre ceux-là qui sont dans le programme, c'est pas pour des conneries genre. C'est vraiment parce que veulent performer pis y veulent aller plus loin. Donc ça te donne le goût genre. Eux autre y veulent aller plus loin, donc toi, t'as pas le choix, faut que tu suives pis... »

« ...Y'a beaucoup de respect pis c'est super bien, on apprend beaucoup à se connaître. »

Les groupes dans le programme sports-arts-études étant composés majoritairement de filles, les relations semblent un peu plus difficiles pour les garçons du programme. Les élèves les perçoivent davantage en marge de la vie du groupe. Sans parler de mauvaises relations avec les participantes, ils seraient moins intégrés dans la dynamique du groupe.

« [...] maintenant je m'en rends compte, une fille ça se tient beaucoup plus avec une fille qu'avec un gars en général. [...] Donc c'est ça, c'est plus difficile pour moi de me faire des contacts ici. »

Par ailleurs, quelques élèves disent que le programme les amène à fréquenter un milieu plutôt fermé et restreint. Ils ont souvent l'impression d'être un groupe en dehors de l'école. Cette situation entraînerait des limitations, en quantité et en variété, dans les relations sociales de certains participants au programme. Toutefois, il importe de mentionner que très peu d'élèves rencontrés considèrent ce fait comme dérangeant.

« Le point désolant de tout ça, c'est que t'es toujours avec le même monde dans le même milieu pis à faire la même chose. Donc ça amène des problèmes. [...] Donc moi j'ai quelque peu de misère avec mes relations sociales, moi j'aime pas particulièrement le fait d'être toujours avec le même monde, mais j'aime beaucoup la musique donc ça compense. »

« Mais, pas ce que je trouve plate mais c'est sûr que moi personnellement, parce qu'y a d'autres personnes que c'est pas comme ça mais genre moi les autres personnes du régulier, je leur parle mais y'a moins de connaissances que je me fais, c'est sûr qu'on se fait moins de connaissances... »

4.3.2.2 Relations avec les autres élèves de l'école

Les élèves du programme sports-arts-études relèvent tout d'abord la faiblesse des contacts avec les autres élèves de la polyvalente. L'organisation du programme (horaire différent, groupes-classes stables, etc.) ferait en sorte de limiter les occasions de rencontrer les autres élèves.

« ...j'ai quoi, une personne à qui je parle mais j'veux dire, c'est cette année. L'année passée, je n'ai pas eu une minute. J'en cherche pas non plus. Premièrement je les vois pas assez pis bon, y m'ont pas particulièrement attiré à aller les voir. »

« [...] tu peux vraiment pas t'intégrer dans l'école même. »

Selon les élèves interviewés, les élèves du régulier auraient souvent certaines perceptions particulières face à eux, même si les commentaires désobligeants leur sont rarement livrés directement. Il est ainsi relevé que les autres élèves de l'école les perçoivent comme des « bollés », des élèves qui réussissent bien à l'école, qui sont sérieux et supérieurs. Quelques

élèves rencontrés soulignent aussi être perçus comme des privilégiés, des chanceux qui ont moins d'heures de cours et même, comme des paresseux en raison de cette réduction des heures passées en classe. Un élève soulève le fait d'être perçu comme des personnes provenant de milieux aisés en raison de la participation au programme. Seulement deux élèves considèrent que les autres élèves de l'école ne les perçoivent pas différemment. Ils expliquent leur constatation par le fait qu'il existe maintenant une multitude de programmes différents dans l'école et qu'il est ainsi difficile de départager les participants à chacun de ceux-ci.

« ...Y'en a qui disent qu'on est des bolles (rires). Mais c'est moins pire que ceux dans l'international là. Mais non, je pense...ben y nous voient comme des chanceux un peu que...nous autres on a moins de cours donc on a rien à faire. Mais y faut que tu leur dises (rires) qu'on a pas rien à faire. »

« ...Comme on est dans le régional, nous autres on est super riches, on est super bollés, on a toute dans vie. Mais c'est pas vrai du tout. »

« ...mais y iront pas dire j'y parle pas est dans le sports-études, vraiment pas. Le monde, je parle à du monde pis y me disent pas de commentaires par rapport à ça aucunement. »

La grande majorité des élèves rencontrés disent avoir maintenu leurs relations avec les amis connus avant leur entrée dans le programme, mais pour plusieurs, la fréquence des rencontres avec eux est plus faible.

« Ah ben ça change pas grand chose. J'ai gardé toutes mes amies qui étaient dans le programme pis ça reste pareil. Y'a pas de différences. Comme une fille du PEI, a va gardé ses amis pareil qui sont pas dans le PEI, c'est la même chose. »

« ...C'est comme mes amis là, pas du conservatoire, je pense que je les aurais pas si je les avais pas connu avant parce que j'aurais pas su quoi dire. »

Pour s'en faire de nouveaux en dehors du programme, selon eux, il importe de participer à d'autres activités parascolaires ou sociales. Les élèves du régulier auraient davantage l'occasion de rencontrer et de connaître plus de jeunes, en raison de leur plus grande disponibilité à participer à ces diverses activités.

Ce qui ressort clairement, c'est que les jeunes rencontrés se sentent, en général, à part du reste des élèves de l'école, mais pour neuf d'entre eux, ce n'est pas dérangeant. Au contraire, ils disent préférer les contacts plus intimes que cela permet avec leurs partenaires de programme tout en expliquant trouver les personnes du programme beaucoup plus intéressantes.

« ...parce que depuis que je suis au Paul, je pense pas que j'ai connu personne, pas beaucoup, à part ceux qui sont dans mon groupe. Ça pas aidé...c'est ça on est toutes fermées, toujours toutes ensemble pis on rencontre pas d'autres personnes, mais pour moi c'est pas grave parce que ...ça me dérange pas d'avoir juste un petit cercle d'amis... »

Un seul élève exprime l'importance de cultiver des relations en dehors du programme afin de garder contact avec le monde « régulier ».

« ...Un moment donné tu viens emprisonné tout le temps à être dans le même cercle. Je serais pas capable de pas avoir d'autres amis dans l'école. Tu viens renfermé. [...] Un moment donné quand t'es trop là-dedans, un moment donné tu viens que t'es sérieuse, tu fais tes petites affaires pis le monde à l'extérieur tu commences, pas à les juger, mais t'es comme pas vraiment dedans, c'est plus difficile. Tu viens dans une bulle carrément. »

4.3.2.3 Relations avec les enseignants

Le niveau de satisfaction de tous les élèves interviewés est très élevé quant à leurs relations avec les enseignants dans le programme. Les commentaires élogieux sont multiples. Il est question particulièrement de la proximité plus importante entre les enseignants et les élèves ainsi que de la fréquence plus élevée des interactions et contacts individuels dans un contexte amical. Les élèves soulèvent aussi une meilleure connaissance mutuelle entre l'enseignant et le groupe, ce qui permettrait une plus grande adaptation aux particularités du groupe. Dans les autres qualités relevées par la majorité des répondants au sujet du personnel enseignant, on retrouve la disponibilité, la gentillesse, la compréhension, la compétence, l'ouverture, l'encadrement, l'écoute, le support et la conciliation. L'ambiance dans le vécu en classe serait agréable et positive, selon les élèves rencontrés.

« [...] on peut pas dire que c'est froid là. On se fait vraiment du fun pis nos profs s'amuse à nous agacer pis... nous autres on fait la même chose avec eux autres (rires). Mais non, c'est vraiment amical, on peut pas dire que c'est distant pis que... »

« On est plus proche. Veut veut pas tout le groupe on est proche donc le prof y'a pas le choix de... d'être proche de nous autres là. Pis on a vraiment de bons profs sérieux, en maths, en français. On se fait du fun avec eux autres, c'est... »

« ...Y'en a qui sont prêts tout le temps à donner de la récup quand t'as manquer de quoi ou quand tu comprends pas vu qu'on a moins de cours... y nous en donnent tout le temps. »

« Tu vas avoir une question, tu vas avoir besoin d'une récupération, ils vont full être là pour toi. Y sont vraiment super fins les profs, c'est fou là. Sont super compétents. »

Pour la majorité des jeunes rencontrés, leurs enseignants agissent différemment que dans le cadre des cours au régulier. Selon eux, les relations seraient plus difficiles au régulier. Ils expliquent ce fait par la plus grande discipline nécessaire, la participation moins grande du groupe et la fréquence plus faible des contacts avec un même enseignant dans les cours au régulier. D'ailleurs, les élèves du programme apprécient de conserver les mêmes enseignants plusieurs années.

« ...ils nous font plus confiance aussi parce qu'on est plus comme responsables. On a plein de responsabilités pis y savent qu'on a des gros horaires contrairement au régulier... »

« Comme l'an passé, j'avais les mêmes profs que cette année. Pis je pense que c'est mieux comme ça parce qu'on les connaît bien pis... ils nous connaissent aussi donc ça... ça aide là... surtout qu'on n'a pas beaucoup de cours. »

Pour ce qui est d'un côté plus difficile dans les relations avec les enseignants, quelques élèves mentionnent avoir rencontré des enseignants qui se montraient moins disponibles et aidants. D'autres parlent de certains enseignants qui ont pu avoir des difficultés à s'ajuster aux particularités du programme au départ. Toutefois, ce qui ressort davantage comme l'élément le plus difficile dans ces relations concerne les attentes des enseignants. Les élèves

interviewés considèrent que certains enseignants attendent de façon trop importante un travail rapide, meilleur et autonome des élèves du programme. Ils ont parfois l'impression qu'on attend d'eux qu'ils soient capables de tout réussir. Les cours peuvent alors devenir, pour certains, difficiles à suivre et la pression est alors importante.

4.3.2.4 Relations avec les entraîneurs ou les professeurs de musique

Au sujet des relations avec les entraîneurs ou les professeurs de musique, le niveau de satisfaction est également très élevé. Pour l'ensemble des élèves, les relations sont qualifiées de bonnes, malgré parfois quelques épisodes plus difficiles. Les élèves relèvent principalement les qualités suivantes chez leurs entraîneurs ou leurs professeurs de musique : proximité, compréhension, attention individuelle, gentillesse, disponibilité, compétence, motivation, intérêt, dévouement. Pour plusieurs, le travail dans la discipline se fait avec le même entraîneur ou le même professeur depuis longtemps. Cette plus grande connaissance mutuelle faciliterait les relations et ainsi, amènerait une communication et un travail commun plus faciles. Au conservatoire, quelques élèves mentionnent un esprit de famille et une ambiance positive entre les professeurs et les élèves.

« C'est parfait là. Sports-études genre, je trouve que le coach y nous comprend vraiment là. Je veux dire...y nous prend personnellement pis veut veut pas quand t'es tout seul avec quelqu'un t'apprend. Pis lui y sait comment marcher avec toi... »

« ...c'est ça que j'aime ici, on a comme un petit esprit de famille. C'est ma première année ici avec le personnel y'a...c'est pas du personnel là, c'est du monde du conservatoire. »

« ..., vu que t'es toujours avec eux autres, y se préoccupent de toi. Si ça va pas bien un moment donné y vont venir te voir... t'es pas comme un numéro si on peut dire, t'es vraiment une personne pis sont super gentils pis c'est le meilleur prof de musique vraiment. »

Au point de vue des difficultés relevées dans ces relations, on soulève quelques expériences isolées et temporaires d'incompatibilité de caractère. En ce qui a trait aux sports, certains élèves mentionnent que le peu de liens entre les entraîneurs du sports-études et de l'interscolaire crée parfois des quiproquos dans les relations, dans les priorités de travail ou

des façons de faire. Un élève mentionne que l'absence d'entraîneur régulier pour son calibre de développement rend parfois difficile les relations et exige beaucoup de lui en ce qui a trait à la concentration mentale. Enfin, un élève exprime trouver que les professeurs sont parfois trop impliqués dans la vie privée des élèves.

4.3.3 Impacts négatifs et attentes de performance

La participation à un programme sports-arts-études amène l'élève à vivre des conséquences positives et négatives, autant au niveau personnel qu'à celui du développement scolaire et disciplinaire (sport ou art). Au fil des parties précédentes, quelques-unes de ces conséquences ont été relevées par les élèves selon leurs perceptions de la situation. Toutefois, certains impacts plus difficiles sont ressortis de façon importante et spécifique durant le déroulement des entrevues. Ce sera l'objet du point 4.3.3.1. Par ailleurs, en 4.3.3.2, il sera question de la relation des élèves avec les perceptions qu'ils ont des attentes de performance.

4.3.3.1 Impacts négatifs de la participation à un programme sports-arts-études

L'impact négatif qui ressort de façon prédominante, des différentes entrevues réalisées, est le niveau de fatigue important des participants. Pour plusieurs, ils ont l'impression de toujours avoir quelque chose à faire, sans avoir de possibilités d'arrêts. Ce qu'exige la participation au programme demanderait presque tout le temps disponible de l'élève ; selon eux, le temps consacré à des loisirs serait quasi inexistant. Certains mentionnent avoir envie, par moments, d'arrêter ou de faire autre chose ; ils mentionnent qu'ils doivent alors se pousser à continuer. Quelques élèves mentionnent vivre des épisodes de déprime face à la lourdeur des tâches.

« ...T'as pu de temps, la semaine en tout cas, pas le temps de relaxer un moment donné...c'est sûr que ça nous stresse là. »

« ...C'est juste que c'est fatiguant pis y faut pas que tu te décourages parce que ça passe trop vite. T'a pas de semaines à perdre. »

Plusieurs élèves, presque exclusivement en musique, parlent d'un niveau de stress très important, même si la plupart tente personnellement de ne pas se mettre trop de pression. Pour eux, le stress ne serait pas présent s'ils étaient inscrits au programme scolaire régulier sans activité extérieure.

Ce niveau de stress et de fatigue aurait amené des impacts négatifs importants chez certains élèves en arts-étude. En effet, des élèves interviewés disent avoir vécu ce qu'ils nomment des burn-out et des tentatives de suicide. Ils établissent un lien entre ces événements et la participation au programme, sans toutefois parler de ce dernier point comme du seul facteur explicatif. Durant ces moments difficiles, les élèves n'ont pas senti que l'on prenait au sérieux leurs difficultés. Ils ont aussi parfois l'impression que la pratique de la musique ne leur apporte que difficultés et stress, mais en même temps, ils ne se sentent pas le courage d'arrêter les efforts qu'ils ont déjà investis.

« ...ben parce que j'avais deux années en une au conservatoire en même temps qu'on avait plein de concerts d'orchestre pis toute. Pis...y'avait pas mal toute ça qui arrivait en même temps pis j'ai vraiment eu de la misère, j'étais fatiguée là (rires) pis j'étais pu capable là [...] C'est du stress pareil. On est stressé tout le temps [...] Parce que c'est ça, nous autres on arrête jamais pis on a pas grand chose mettons que, en dehors de la vie d'ici je pense (rires) »

« ...Pis...j'avais pu de loisirs comme on dit. Mais c'est ça, je savais même pu quoi faire pour avoir du fun (rires). Mais là c'est ça, je vais essayer de continuer à faire des affaires le fun là pour au moins garder le moral là. Parce que c'est ça, des fois t'oublies là tellement que t'as des affaires à faire. T'oublies de t'amuser pis de sortir un peu, ça fait pas mal tant que ça... »

« ...Quoique dans le fond, des fois je trouve que la musique, c'est des troubles. Si t'arrêtes ça, dans le fond, t'as une vie normale (rires). Ben c'est pas que c'est pas une vie normale mais ça t'enlève ben du stress pis des affaires. »

4.3.3.2 Relation avec les attentes de performance

La majorité des élèves rencontrés exprime que la pression qu'ils vivent pour performer, au niveau scolaire ou disciplinaire, leur vient principalement d'eux-mêmes. En effet, ils n'ont pas l'impression que les attentes extérieures sont très fortes.

« Ben y'a aussi que nous autres on s'en demande aussi. C'est surtout que là on est rendu à une place qu'on veut, y faut choisir pour le cégep [...] Mais quand tu sais vraiment pas entre les deux, ben y'a aussi que tu veux vraiment te donner dans les deux pour vraiment savoir si tu pourrais faire chacun ou ben si y'en a un que tu vois que t'es vraiment pas bon là-dedans ou quelque chose... »

Paradoxalement, au niveau disciplinaire, si la plupart des élèves dit ne pas sentir personnellement d'attentes de performance, tous expriment que les participants au programme sont très nombreux à exprimer en ressentir.

« Y'en mettent peut-être sur les épaules de, j'sais qui en a qui ont beaucoup de problèmes avec ça là dans le centre régional. Mais moi j'ai pas de problème avec la pression. J'ai pas l'impression de n'avoir là. »

« Moi je le ressens pas parce que ça fait longtemps que je suis ici donc...la pression ben, c'est sûr qu'y en a. Mais c'est sûr qui faut que tu fasses ce que t'as à faire mais quand t'es habituée de le faire... »

Les élèves mentionnent que les attentes de performance peuvent varier selon les entraîneurs ou les professeurs de musique ou selon son niveau de développement dans sa discipline. Il est également mentionné qu'une certaine forme d'habitude à la pression se développe. De plus, le fait d'aimer beaucoup pratiquer sa discipline aiderait certains à limiter la pression qu'ils vivent.

Les élèves expriment que les attentes principales de performance peuvent se résumer ainsi : faire le travail demandé d'une façon intensive et continue. Pour plusieurs, ils sentent qu'il n'y a pas de place pour prendre son temps et relaxer. Quelques élèves en arts-étude mentionnent que des ajustements ont déjà été faits au conservatoire et que l'on comprend

maintenant davantage la fatigue vécue et le fait qu'il n'est pas toujours possible de pratiquer continuellement.

« ... si on pratique moins, a nous laisse parce qu'a comprend qu'on peut être fatigué. [...] Ben y comprennent. Avant c'était pas comme ça là. Quoique maintenant a nous connaît plus. Là a sait qu'on est raisonnable. [...] Tu sais que si tu feel pas, y te donneront pas une claque si tu pratiques pas là... »

« Ben faut travailler fort. Faut vraiment travailler fort. Tu peux pas te dire ben aujourd'hui je vais rien faire.. »

En ce qui concerne les sports, il est mentionné que le stress se vit peu dans le programme sports-études et davantage dans l'interscolaire qui comprend le volet compétitif.

La majorité des élèves révèlent vivre une pression entre l'école et la discipline. En effet, ils sentent que chacune tire de son côté pour amener l'élève à prioriser le volet offert (scolaire versus discipline). Plusieurs ont l'impression de devoir fréquenter deux écoles en même temps et à temps plein. Cette dernière perception est propre aux élèves du programme arts-études.

« ...toute se fait bien, mais c'est juste qu'à l'école y pense que t'as rien que ça à faire pis ici y pense aussi que t'as rien que ça à faire. Pis ça, c'est un peu un moment donné, c'est frustrant. »

Au niveau scolaire, la plupart des élèves mentionne que les enseignants s'attendent à ce qu'ils maintiennent des notes élevées dans tous les domaines et que le groupe soit le plus fort en comparaison des groupes du régulier. Plusieurs expriment leur incompréhension face à ces attentes en raison du nombre et de la durée des cours qui sont réduits et des exigences du développement dans la discipline. Quelques élèves expriment ainsi clairement qu'on leur en demande trop.

« [...] C'est juste qui s'attendent, vu qu'on soit dans le sports-études, qu'on est capable de travailler tout seul pis qu'on est capable de...de tout ça. Sauf que des fois par exemple...comme moi j'ai pas vraiment de misère à l'école mais mes amies des fois ont plus de misère pis... »

« Ben c'est sûr qu'eux autres, c'est genre sports-études, vous êtes sensés être le plus fort groupe genre. Sauf que y savent pas, je comprends pas pourquoi y disent ça parce que nous autres genre, si on veut au moins avoir un petit minimum de notes, y faut full qu'on se donne. [...] C'est sûr que y s'attendent à ce qu'on soit les groupes les plus forts là. Ça on en a souvent entendu parler. »

Pour d'autres élèves toutefois, ils considèrent que les attentes au niveau scolaire sont moins importantes et même, raisonnables. Ils perçoivent l'attente principale comme étant de donner un effort minimal pour réussir.

D'autres élèves mentionnent que la pression au plan scolaire vient parfois de l'obligation de prendre certains cours optionnels ou de suivre la version « forte » dans des matières de base. Des élèves parlent aussi de la pression qu'ils se donnent pour bien réussir au plan académique afin d'avoir toutes les portes ouvertes au moment de faire leur choix d'orientation lors de l'entrée au cégep.

4.3.4 Commentaires généraux sur le programme sports-arts-études

Les élèves interviewés sont tous en fin de parcours, ou près de l'être, dans leur participation au programme au secondaire. Leur vécu leur permet ainsi de faire un certain bilan de leurs perceptions du programme, sous l'angle de leur participation. Deux principaux points ont été abordés avec les élèves par rapport au programme. En 4.3.4.1, il sera question des apprentissages faits par les élèves, qu'ils associent spécifiquement à leur participation à un programme sports-arts-études. Dans le point suivant, nous nous intéresserons davantage à l'organisation du programme. Ainsi, en 4.3.4.2, les éléments positifs du programme, que les élèves considèrent importants de maintenir, seront exposés. En 4.3.4.3, l'accent sera mis sur les propositions des élèves pour modifier le programme et de cette façon, permettre de l'améliorer.

4.3.4.1 *Apprentissages réalisés découlant de la participation au programme sports-arts-études*

Questionnés sur les apprentissages qu'ils considèrent avoir faits en raison de leur participation au programme, les élèves en ont identifiés un nombre très important. Trois de ceux-ci reviennent de façon prédominante et sont relevés par tous les répondants, à quelques exceptions près. Il s'agit de l'autonomie, de sens des responsabilités ainsi que de la gestion du temps et de l'horaire. Ces apprentissages sont importants, selon les élèves, autant pour réussir durant le programme que comme atouts pour la poursuite des études à un niveau supérieur et pour la réussite professionnelle.

D'autres apprentissages sont aussi soulevés fréquemment par les élèves interviewés. Il est question de la capacité à se motiver par soi-même, à travailler et à assimiler les connaissances rapidement, la débrouillardise, la connaissance de soi, la gestion de plusieurs choses en même temps et le vécu d'une diversité d'expériences.

D'une façon plus individuelle, les apprentissages suivants sont relevés par des élèves rencontrés : capacité d'assumer ses choix, de questionner, de se corriger rapidement, de relever des défis, la collaboration, l'entraide, la gestion du stress, la mémoire, l'amour de ce que l'on fait, le leadership et la maturité.

« [...] Je me dis que j'ai sûrement acquis plus d'autonomie que certains pis que...je suis quand même capable de me débrouiller, plus autonome, plus de...de leadership peut-être, d'essayer d'embarquer dans des affaires pis...de prouver...qu'est-ce que je suis capable de faire. [...] Ça m'a permis de...de découvrir mes limites. »

« ...j'ai appris à gérer mon temps là...pis t'apprends à être plus responsable, pis t'apprends surtout...je pense que j'ai surtout appris, c'est à aider nos amis pis à nous faire aider dans nos devoirs... »

« Ben veut veut pas, tu deviens un peu plus responsable pis plus autonome parce que...y faut que t'apprennes à gérer ton temps pis à gérer tes affaires là... »

« Pis juste jouer en concert, ça apprend tellement...si on peut dire à se connaître, à apprendre à se dire ok là je vais déstresser, apprendre à faire des exercices de relaxation pis ça juste à se contrôler soi-même, c'est déjà quelque chose de gros vraiment (rires). »

4.3.4.2 Organisation du programme : éléments à maintenir

En tant que participants au programme sports-arts-études, les élèves ont un regard particulier sur son organisation. Amenés à identifier les éléments satisfaisants dans l'organisation du programme, le constat général en est un de positif. Les élèves considèrent que le programme est, en général, bien organisé et pour plusieurs, il s'améliore d'année en année. Par exemple, il est soulevé que la surveillance a maintenant diminué et qu'on fait davantage confiance aux participants. Les responsables du programme seraient ainsi, selon quelques élèves, à l'écoute pour apporter des changements au besoin. L'organisation serait, pour plusieurs, assez flexible et compréhensive pour leurs besoins. La plupart des élèves apprécie particulièrement la formule du centre régional qui permet d'avoir plus de temps libre et de temps de pratique ainsi que d'avoir des cours complets avec un groupe d'élèves qui suit le même horaire.

« ...le programme est quand même relativement bien...La direction est beaucoup à notre écoute. »

L'organisation de la grille horaire permettrait réellement de pouvoir pratiquer davantage sa discipline et de réussir à mener les obligations scolaires. Les cours sont aussi considérés comme bien donnés en général.

« Ben...ce qui est bien, c'est qu'on est toute l'après-midi de libérer là. Pis ça je trouve ça le fun pis...que les périodes, la grille horaire est bien organisée. T'as des cours le midi. Dans le fond, les cours sont bien donnés...[...] »

Les élèves en sports-études apprécient que les périodes d'études aient lieu à la bibliothèque, leur permettant ainsi un meilleur accès à différentes ressources pour la réalisation de leurs travaux scolaires. Certains d'entre eux apprécient aussi le fait d'avoir des pratiques sportives plus longues et moins nombreuses.

« ...pis cette année ils nous ont mis à la bibliothèque. Pis ça je trouve que c'est un plus parce que...on a accès...parce que quand on était dans les classes, tu voulais aller à la bibliothèque, il t'fallait un p'tit papier, pis t'avais juste le droit d'y aller 15 minutes. Là on a accès à tout, genre les ordinateurs, les livres, toutes...donc c'est un plus. »

Enfin, un constat qui ressort de façon importante chez les élèves rencontrés, c'est celui de la chance offerte par le programme de pratiquer sa discipline préférée tout en allant à l'école.

« [...] je me dis qu'on est quand même chanceux parce qu'on fait qu'est-ce qu'on aime. »

4.3.4.3 Organisation du programme : éléments à modifier

Malgré un haut niveau de satisfaction face à l'organisation du programme, les élèves rencontrés ont soulevé de nombreuses modifications possibles pour l'améliorer. La principale proposition de changement concerne les cours le midi. Au moins la moitié d'entre eux souhaiterait qu'il n'y ait plus de cours le midi afin de leur permettre de prendre un moment de repos et de participer à la vie de l'école. Certains ajoutent que la concentration est souvent plus difficile à maintenir lors de ces cours. Ils ajoutent toutefois que cette demande peut être difficile à réaliser en raison des limites possibles de réaménagement d'horaire.

« ...Le midi, c'est comme...on est dans nos cours nous autres pis le monde sont dehors pis ça crie pis...l'été t'entend ça crier dehors pis ça s'amuse. Pis toi t'es dans un cours, veut veut pas, tu te concentres moins là sur ces matières là... »

« ...Mais c'est juste que ça nous donne vraiment pas ben ben de repos. On a deux cours, on a quand même une demi-heure, un peu plus qu'une demi-heure pour manger, c'est bon. Mais après on a un cours pis tout de suite on prend l'autobus pis on arrive ici pis faut qu'on pratique. C'est sûr que ce serait le fun si on l'avait pas... »

De façon surprenante, alors que les nouvelles orientations du ministère de l'Éducation visent le retrait du cours *Éducation au choix de carrière*, près de la moitié des élèves rencontrés exprime leur souhait de suivre au moins quelques-uns de ces cours. En effet, plusieurs disent

ne pas savoir vers quoi s'orienter et aimeraient être accompagnés pour découvrir les éventails possibles.

« ...C'est qu'en secondaire 4, ben l'année prochaine y'est supposé être offert le choix de carrière. Y'en a qui disent que ça sert à rien, mais moi j'aurais aimé ça n'avoir parce que là j'ai vraiment aucune idée. [...] Ça aiderait plus à ... parce que quand t'es en secondaire 4, t'as pas d'idées de toute ce qui arrive... »

« ...Pis choix de carrière, ça nous aurait vraiment aidé je pense parce que y'en a plein qui savent pas quoi faire pis que...Le monde y chiale ben contre ces cours là, mais dans le fond, ça t'apprend des affaires sur les métiers pis toute, sur comment ça va marcher au cégep pis ces affaires-là... »

La troisième proposition la plus soulevée concerne les cours optionnels offerts en secondaires 4 et 5. La majorité des élèves considère ne pas avoir assez de choix dans les options. Selon eux, tout le monde est presque obligé de suivre les mêmes cours alors que les besoins de chacun ne sont pas les mêmes. Il devrait donc y avoir une plus grande variété d'options offertes et une possibilité de choix plus importante. De plus, pour plusieurs, il ne devrait pas y avoir d'obligations à suivre les cours de base en option forte.

« [...], c'est que dans le fond quand tu rentres dans le programme, t'as un chemin à suivre, c'est comme...c'est comme t'es obligée de le prendre. [...]Mais y'en a qui ont aucunement besoin de ces cours-là pour le cégep. Donc dans le fond, ça serait bien qui puisse...enlever les cours, dans le fond c'est des options qu'il faudrait...qui soient plus appropriées, qu'on puisse choisir dans un plus grand...un plus grand choix là... »

« ...mais ça doit pas être facile d'accorder le sports-études avec le régulier...mais je pense que ce serait important qu'on puisse avoir les options qu'on aimerait avoir... »

Enfin, la dernière proposition, qui est fortement identifiée par les élèves rencontrés, traite de l'organisation des cours. La majorité des élèves souhaiterait suivre les cours dans un cadre de cheminement particulier. Ils se considèrent assez matures pour le faire. Selon eux, suivre les cours de façon plus individualisée permettrait à chacun de suivre son rythme d'apprentissage, d'adapter son horaire, d'éliminer les cours sur l'heure du midi ainsi que de

faciliter l'approfondissement et l'intégration de la matière. Ils souhaiteraient que le changement se fasse au moins dans les matières de base.

« Ça irait par modules, que t'aurais pas nécessairement des cours, que tu irais à ta vitesse. Parce que veut, veut pas, c'est pas toujours évident. [...] tu vas à ton rythme pis me semble que ça va mieux pis ça va plus vite à quelque part que d'avoir des cours pis que là si tu perds un petit bout à cause que t'étais parti en compétition, ben t'as plus de misère à le reprendre que si ça serait du cheminement particulier là »

À un niveau individuel, les propositions suivantes de changement sont amenées : réduire les coûts d'inscription, les délais de rencontre avec la direction du programme, offrir quelques cours plus distrayants (ex. : FPS, morale, etc.), enlever les cours à options et trouver des éléments facilitant le maintien d'une réussite scolaire supérieure afin de ne pas empêcher les orientations possibles dans les études post-secondaires.

« Dans le fond ça nous apporte beaucoup mais... on sait pas où il la mette cet argent-là, on sait pas à quoi ça sert donc...quand on arrive avec un chèque de 415\$ à faire...au début de l'année les parents y trouvent ça gros...parce qu'en plus t'as l'inscription pis en plus l'interscolaire a coûte 250\$ de plus. Ça fait un gros montant pis là les parents y disent veux-tu me dire à quoi ça sert, pis je l'sais pas non plus. Pis là y trouvent ça drôle. »

4.4 Après le programme sports-arts-études : les plans des élèves rencontrés

Les élèves rencontrés étaient près de la fin de leur participation au programme sports-arts-études. En effet, étant en secondaire 4 ou 5, leur parcours au secondaire prenait fin dans les mois ou l'année à venir. Une partie de l'entrevue s'est donc intéressée à leurs plans d'avenir. Les élèves ont donc été questionnés sur deux principaux plans. Au point 4.4.1, il sera question des plans scolaires et disciplinaires des élèves pour les trois prochaines années. Dans le point suivant, nous nous intéresserons aux liens que les élèves établissent ou non entre leurs choix d'orientation et leur participation à un programme sports-arts-études.

4.4.1 Plans pour les trois prochaines années

Si on s'intéresse d'abord au plan scolaire, tous les élèves rencontrés prévoient se rendre au niveau universitaire durant leurs études. Un seul élève compte passer par un programme technique au cégep avant de se rendre au niveau universitaire dans un domaine connexe. La très grande majorité des élèves interviewés n'a toutefois pas une idée claire du domaine d'études qui sera choisi à l'université et évidemment, de la profession qu'ils souhaitent exercer.

Pour les élèves en sports-études, il ressort de façon unanime une priorisation des études dès l'arrivée au niveau collégial. La majorité de ces élèves compte faire un programme pré-universitaire en sciences pures. Ils mentionnent clairement leur intention de mettre leurs énergies principalement au niveau scolaire, indiquant l'importance des études pour leur avenir.

« J'veais vraiment plus concentré sur... mes études. Parce que c'est ça qui est important »

« Ben y me semble qu'au cégep, ça commence que les études sont plus importantes pour plus tard. Mais ça reste que le volley c'est sûr que je vais en faire au cégep mais là tsé...je vais peut-être être plus côté études genre. »

« C'est sûr que mes études passent avant là parce que je ferai pas du basket toute ma vie. »

En ce qui concerne la discipline, un seul élève laisse une porte ouverte sur une pratique intensive du sport au terme des études secondaires. Ce choix sera dicté par la possibilité de se classer dans une équipe nationale. Dans le cas d'un refus, l'élève se concentrera alors sur les études.

Pour tous les autres, l'accent est clairement mis sur les études. Les élèves expriment leur intention de pratiquer leur sport, mais ils souhaitent le faire dans un cadre parascolaire. Ils ne veulent pas poursuivre au collégial dans un programme sports-études, que ce programme soit offert ou non dans leur discipline. Pour un élève rencontré, il y a aussi la possibilité de

devenir entraîneur. En résumé, les élèves en sports-études voient que leurs plans de poursuite dans la discipline sportive semblent devenir davantage de l'ordre du loisir.

Dans le cas des élèves en arts-études, quatre des cinq élèves répondants envisagent de faire un double DEC. Ainsi, ils souhaitent réaliser leur DEC en musique et un autre dans un programme pré-universitaire (sciences pures ou sciences humaines). La principale raison évoquée pour expliquer ce double objectif est la préparation d'une alternative en cas de non-réalisation des objectifs en musique ou d'une perte d'intérêt envers la discipline. Ils expriment avoir peur de mettre tous leurs œufs dans le même panier et de se retrouver à un âge plus avancé sans autre bagage. Lorsqu'ils expriment cette crainte, il est beaucoup question de l'entourage qui leur porte ce discours et les incite dans cette voie.

« C'est parce que tout le monde dit que c'est bon de faire deux DEC en même temps [...] ben si jamais tu tombes en musique, tu peux te relever assez vite, t'as déjà un cégep. »

« Parce que sinon, c'est plate, tu te retrouves à 25 ans pis y faut que tu refasses ton DEC, faut tout que tu recommences. »

Pour réaliser cette double tâche, la plupart des répondants parle de prendre plus de temps pour réaliser les études en raison de la lourdeur de la tâche. En effet, ils mentionnent avoir l'intention de prendre trois ou quatre ans pour réaliser le programme pré-universitaire qui en prend normalement deux. Il importe de préciser que la plupart de ces élèves ont complété ou presque leur DEC en musique à la fin des études secondaires. Ils réalisent donc le baccalauréat en musique tout en faisant des études collégiales. Ces élèves expriment aussi leur intention de poursuivre une scolarité de maîtrise en musique.

« Bon ben moi je fais un DEC, un double DEC musique, sciences pures, en trois ans. Parce qu'en deux ans ouf (rires). Y'en a qui le font en deux ans, mais c'est jamais sciences pures, mais c'est arts et lettres. Mais tsé y'ont de la misère pareil tsé... »

Ces élèves en arts-études expriment une priorité pour la musique, mais leur dilemme entre l'école et la musique ne semble pas résolu. Un des éléments qui peut expliquer ce doute concerne les objectifs de carrière. Ils ont de la difficulté à exprimer les possibilités de

débouchés avec la musique et leurs objectifs. Un élève mentionne vouloir poursuivre par défi personnel. Ils disent tous ne pas savoir dans quel contexte de travail cela pourra les mener.

Parmi les élèves qui poursuivent, deux de ceux-ci expriment leur intention de ne pas compléter toute leur scolarité dans le même conservatoire. Ils expliquent ce choix par l'importance de travailler avec des professeurs différents et par leur besoin de changer de décor. Enfin, un seul élève en arts-études entend poursuivre la pratique de son instrument seulement dans un contexte récréatif. Cet élève exprime avoir atteint son seuil d'intérêt et de fatigue.

4.4.2 Liens entre les choix d'orientation et la participation à un programme sports-arts-études

Pour les élèves en arts-études qui poursuivent dans leur discipline, les liens sont évidents. Le fait d'avoir participé au programme leur a permis de se familiariser avec les exigences et avec les modes de fonctionnement. Ils se disent plus aptes à faire un choix éclairé, bien qu'ils mentionnent ne pas connaître encore le niveau collégial et ses exigences et réalités. Certains de ces élèves expriment avoir des craintes vis-à-vis ce qui s'en vient, même s'ils ont davantage conscience de ce qui les attend. Un élève dit clairement être conscient que ce serait plus simple de ne choisir que l'une ou l'autre des orientations, mais ne pas être capable de s'y résoudre.

Pour les élèves en sports-études principalement, le fait d'avoir participé au programme les incite à faire des choix et ainsi, à privilégier les études. Ils expriment que cela a permis d'éclairer leurs choix et de faire ressortir leurs priorités pour l'avenir.

Enfin, ce que les élèves rencontrés expriment comme autres liens concernent la prise de conscience de leurs capacités et de leurs possibilités. Ils se disent plus en confiance pour réaliser certains programmes d'études exigeants parce qu'ils ont pu constater leurs capacités de travailler fort et rapidement, de réaliser de nombreuses choses. Un élève mentionne que

le programme permet de mieux se connaître et d'acquérir un bagage permettant d'ouvrir plus de possibilités.

Chapitre V

Interprétation des résultats

Dans ce chapitre, nous présenterons ce que cette démarche exploratoire nous a permis de faire ressortir des données recueillies. L'analyse nous a amené à développer une interprétation faite sous l'angle de la différence, que nous présenterons sous quatre aspects. En premier, nous nous intéresserons aux différences entre les participants en sports-études et en arts-études. Au deuxième point, nous traiterons des différences entre les élèves de ce programme et ceux du programme régulier. En troisième lieu, il sera question des différences reliées à l'organisation scolaire. Enfin, en dernier point, nous traiterons des différences reliées au vécu adolescent de ces jeunes participants.

5.1 Des élèves différents : participants en sports-études et participants en arts-études

Les entrevues réalisées avec les participants au programme révèlent des différences entre ceux qui pratiquent un sport et ceux qui pratiquent un instrument de musique et ce, dans tous les moments de leur histoire en lien avec le programme (passé, présent, futur). Tout d'abord, selon les propos des participants interviewés, les élèves en sport pratiquent leur discipline depuis moins de temps que ceux qui sont en musique. En effet, alors que les élèves en arts pratiquent leur instrument de musique depuis le niveau primaire pour la plupart, ceux en sport ont majoritairement débuté leur pratique au secondaire ou à la toute fin du cours primaire.

On note également une différence dans les personnes nommées comme influentes dans la décision de prendre part au programme. Les élèves en arts identifient des professeurs de musique et leurs parents comme étant les personnes les ayant informés sur le programme et les ayant encouragés dans la prise de décision. Pour les élèves en sport, il est principalement question des amis. Ils parlent d'une décision prise dans le groupe de pairs afin de poursuivre un cheminement scolaire commun.

Ce qui distingue de façon la plus importante ces deux groupes de participants concerne le vécu dans le programme lui-même. Les élèves en arts font état d'un degré d'exigences beaucoup plus élevé dans la pratique de leur discipline. Les participants en arts expriment avoir peu ou pas de périodes libres durant leurs journées, contrairement à ceux en sport qui parlent de périodes régulières d'études libres. Les élèves en arts auraient ainsi à composer avec des horaires de travail beaucoup plus serrés.

Il est aussi question de la pression de performance et de travail qui distinguerait les deux groupes. Les élèves en arts disent être fortement poussés, par eux-mêmes et par leurs professeurs de musique, à pratiquer de façon intensive et soutenue leur discipline, à progresser et à réussir. Selon eux, ils ont peu l'occasion de ralentir ou de souffler un peu ; leur temps est précieux. Tout relâchement serait d'ailleurs peu ou pas toléré par l'organisation du conservatoire. Les exigences liées à la réalisation des cours, des examens annuels, des concours seraient aussi source de stress et de pression. Les élèves seraient plus surveillés dans leur développement et dans leurs façons de s'investir dans leur pratique.

Les élèves en sport manifestent une plus grande liberté dans leur investissement personnel dans la pratique de leur discipline. Cette pratique se limite au temps prévu dans le programme et en interscolaire et limite les empiètements dans les autres sphères de la vie du jeune. Ainsi, contrairement à l'élève en musique qui est encouragé à poursuivre la pratique à la maison et durant les périodes de congé, l'élève en sport participe aux activités prévues par l'organisation sportive. Les élèves en sport sont aussi davantage en mesure de réaliser leurs travaux scolaires dans les demi-journées libérées par le programme, ayant à composer avec moins de périodes de pratique et pouvant demeurer à la bibliothèque pour réaliser les tâches scolaires.

Les élèves en sport parlent plus d'exigences liées au plan académique, leurs préoccupations de développement se situant davantage à ce niveau. Pour les élèves en arts, leurs préoccupations et intérêts sont clairement sur le plan de la discipline et c'est donc vers ce côté que ces jeunes disent orienter leurs énergies.

Les élèves en arts ont aussi des attentes plus importantes quant à leur développement dans leur discipline. Ils souhaitent atteindre un niveau de développement élevé et font part, pour plusieurs, d'insatisfactions continuelles. Se disant de plus en plus aptes à percevoir leurs points faibles, ils expliquent avoir une vision de toujours pouvoir faire plus ou mieux. Quant à eux, les élèves en sport parlent d'attentes de développement dans leur discipline, mais leurs objectifs apparaissent plus modérés. Ils affirment principalement une volonté de faire de leur mieux. Ils parlent peu de standards de résultats concrets. Lorsqu'ils le font, ils expriment un souhait tout en précisant ne pas vouloir l'atteindre à tout prix.

En ce qui concerne la pression, nous pouvons ajouter que les effets les plus indésirables nommés comme étant vécus par ces élèves le sont par des participants en arts-études. Il s'agit, entre autres, de fatigue importante, d'états qu'ils décrivent comme dépressifs (ex. : burn-out, tentative de suicide), de tensions avec les professeurs, etc.

Si on se penche sur les plans d'avenir, on note des distinctions entre les deux groupes qui peuvent permettre également de comprendre les différences dans les exigences et la pression vécues dans le programme. Les élèves en arts ont des objectifs d'avenir, pour la plupart, en lien avec la discipline. Ils disent tous, à une exception près, vouloir tenter de poursuivre en musique et d'y faire carrière. La définition de la carrière est peu définie, mais l'objectif de vouloir aller le plus loin possible dans le domaine est clair. Cet objectif futur peut expliquer la pression ressentie et les exigences vécues. Il faut ajouter que l'encadrement dans la discipline est aussi orientée vers une poursuite de la pratique dans l'avenir dans un optique professionnel.

Pour les élèves en sport, dès l'entrée au cégep, pour la grande majorité des élèves rencontrés, le sport devient secondaire. Ils disent clairement avoir l'intention de privilégier les études dès ce niveau, précisant qu'il faut savoir établir les priorités pour l'avenir. Nous pouvons constater que pour les élèves en sport, la discipline est davantage associée au domaine du loisir qu'à des objectifs professionnels. Cette vision peut influencer le vécu dans le programme en permettant de prendre plus aisément son développement.

Enfin, nous pouvons avancer que ces différences seraient peut-être atténuées, entre les deux volets, dans le cas où les élèves rencontrés en sport participeraient à un programme sportif d'élite de haut niveau. La poursuite d'objectifs nationaux et internationaux, des possibilités de cheminement à un niveau professionnel ou autre contexte de cette nature nous laissent supposer que les différences seraient moins importantes.

5.2 Des élèves en marge des autres dans l'école

Les élèves participants au programme sports-arts-études sont différents entre eux, mais les sont aussi des autres élèves qui fréquentent leur école dans un programme régulier. Les données recueillies dans les entrevues nous révèlent un groupe d'élèves qui diffère dans l'école et ce, pour des raisons propres aux élèves du programme et pour des raisons organisationnelles.

Tout d'abord, les élèves du programme mentionnent avoir peu ou pas de contacts avec les autres élèves de l'école. Leurs amis sont principalement partis du programme. Ils expliquent cette situation par le fait de fréquenter principalement ces élèves en raison de leur horaire scolaire et par le partage d'un intérêt commun qui facilite le développement d'une amitié. Ainsi, la vie sociale de ces jeunes gravite principalement autour du programme. Les élèves hors programme, identifiés comme près des participants en art-sport-études, proviennent pour la plupart d'amitiés développées avant l'entrée dans le programme. La majorité des élèves rencontrés se dit satisfaite de ce cercle social plus restreint, disant préférer des amitiés plus profondes à un vaste réseau de connaissances. Quelques élèves mentionnent tout de même l'importance de faire des efforts pour s'ouvrir aux autres et sortir du cercle fermé du programme. Ces élèves reprochent d'ailleurs à certains de leurs pairs du programme d'être complètement coupés du reste de l'école et d'éviter les contacts avec les autres.

Un autre élément qui contribue à cette marginalité à l'intérieur de l'école concerne les perceptions des autres élèves. La plupart des participants du programme ont mentionné de nombreuses perceptions négatives entretenues par les autres élèves de l'école. Il est question,

entre autres, de les voir comme étant des gens doués intellectuellement, provenant de milieux aisés, privilégiés par l'organisation scolaire, etc. Cela pourrait contribuer à mettre les participants du programme à part et à limiter les relations entre les élèves. Toutefois, ces perceptions ne seraient pas véhiculées directement et les participants au programme ont l'impression que cela joue peu concrètement dans leurs relations avec les autres élèves. Plusieurs des élèves interviewés considèrent certains groupes comme étant davantage victimes de ces perceptions négatives. Ils parlent particulièrement des groupes du programme d'éducation internationale.

Au sujet de l'organisation scolaire, les élèves mentionnent fréquemment l'horaire scolaire comme étant un obstacle à leur intégration aux autres élèves et à la vie scolaire. Certains mentionnent avoir tenté de participer à des activités parascolaires et avoir été incapables de poursuivre. Le fait de dîner à des heures différentes et d'avoir des cours sur l'heure du dîner limiteraient leurs implications possibles et leurs contacts avec les autres élèves. De plus, le programme fonctionnant par groupes fermés qui se suivent dans la plupart des matières, les participants au programme ont beaucoup moins d'occasions de rencontrer différents élèves. Ainsi, les élèves dans le programme doivent fonctionner avec une organisation différente du régulier, ce qui limite considérablement les possibilités d'échanges.

5.3 Des différences dans l'organisation scolaire : une école à l'intérieur de l'école

Le programme sports-arts-études propose aux participants une organisation et une réalité scolaires différentes dans les murs de l'école en plus de mettre en balance, et même en opposition, deux écoles.

Si on se penche d'abord sur le cadre scolaire, il importe de rappeler que les participants au programme vivent une organisation scolaire qui se démarque du programme régulier au secondaire. Les groupes demeurent stables dans la plupart des matières. L'horaire scolaire propose les cours en avant-midi et un cours sur l'heure du dîner, avec une libération en après-midi pour la pratique de la discipline. Les participants ont l'obligation de réaliser les options fortes dans la plupart des matières de base particulièrement. De plus, les options offertes sont

plus limitées, en raison, entre autres, de la concentration des cours dans l'avant-midi, qui permet difficilement aux participants du programme de s'intégrer dans des cours offerts au régulier. À ce sujet, plusieurs des élèves interviewés se disent plus ou moins pénalisés par cette situation qui peut les empêcher d'explorer différents domaines d'intérêt. Les participants au programme sports-arts-études vivent donc dans un cadre scolaire qui se démarque de façon importante de ce qui est offert à l'ensemble des élèves.

En plus de cette organisation particulière, dans le programme, les élèves ont à composer avec des enseignants stables dans plusieurs matières, particulièrement pour celles de base. Ainsi, ces élèves peuvent avoir le même enseignant en français ou en mathématiques pour tout leur passage à la polyvalente. Cette situation ne se présente que très rarement et même jamais dans le secteur régulier. Selon les propos des élèves interviewés, cette façon de faire facilite le développement de relations différentes entre les élèves et les enseignants. Les participants se disent près de leurs enseignants, ils parlent même parfois de relations d'amitié. Les élèves expriment que leurs enseignants les connaissent ainsi mieux et peuvent davantage les aider dans leurs apprentissages. Ils qualifient, à quelques exceptions près, de rapports très harmonieux avec les enseignants.

Ces relations positives peuvent s'expliquer par cette stabilité des enseignants, mais également en raison des caractéristiques propres à ce groupe. Les élèves disent que les enseignants agissent différemment avec eux qu'avec les autres élèves du régulier. Ils expliquent la situation par le fait que les enseignants ont à faire moins de discipline, que les élèves sont davantage motivés et responsables. Ils disent qu'on leur fait davantage confiance et qu'ils se sentent plus libres dans les façons de faire et dans leur organisation personnelle en lien avec les travaux scolaires. Ainsi, le fait de travailler ensemble sur plusieurs années et d'être dans un groupe où les élèves ont le profil académique et comportemental attendu semble déboucher sur une relation pédagogique des plus intéressantes. Il importe d'ajouter, comme autre élément contribuant à cette harmonie, la stabilité du groupe d'élèves.

Ces constats nous amènent à soulever deux questionnements sur des aspects en lien avec l'organisation scolaire. Premièrement, selon ses élèves, la stabilité du groupe et des

enseignants facilitant le développement d'une relation pédagogique privilégiée, on peut se demander si la même organisation pourrait aussi être bénéfique pour les élèves du régulier. Par ailleurs, un autre élément souvent questionné dans le monde scolaire concerne le regroupement des élèves selon un même profil ou selon une mixité de profils. Alors que les élèves rencontrés expliquent la relation positive avec leurs enseignants par la limitation de la discipline à faire, la facilité d'apprentissage du groupe, la motivation des élèves, on revient au questionnement sur les impacts de regrouper les élèves ayant des difficultés scolaires et comportementales et d'isoler dans des groupes les élèves dits doués et talentueux.

L'élément le plus négatif qui ressort des propos des élèves et qui touche des différences dans les relations avec les enseignants, et donc dans leur réalité scolaire, concerne la question des attentes. Les élèves expriment que les attentes des enseignants sont beaucoup plus élevées à leur égard que pour les élèves du régulier. Ils considèrent qu'il n'y a pas de place à l'échec pour eux. Les enseignants s'attendent à des performances scolaires supérieures de leur part à celles d'élèves de d'autres classes. Ils s'attendent à ce que les groupes du programme soient les plus forts de l'école. Les élèves ne comprennent pas ces attentes alors qu'ils doivent composer avec un temps scolaire réduit et des matières en option forte. Ils mentionnent aussi que les enseignants s'attendent à des compétences connexes plus importantes que pour les autres élèves (ex. : sens des responsabilités, autonomie, rapidité d'apprentissages, etc.).

Ce qui illustre toutefois le plus l'image de l'école à l'intérieur de l'école concerne la gestion des deux volets suivis par l'élève : le volet académique et le volet disciplinaire. Tous les élèves parlent de l'équilibre qu'ils doivent établir entre ces deux aspects. Ils expriment la difficulté qu'ils ont, par moment ou continuellement, à maintenir un investissement adéquat dans chacun.

Cette constatation ressort de façon très importante pour les élèves en arts-études. En effet, ceux-ci disent devoir conjuguer deux écoles à temps plein. Ils ont l'impression qu'on leur demande de réaliser deux parcours aussi exigeants l'un que l'autre, avec des critères de performance aussi élevés. Cette vision vient, selon eux, autant de leurs propres exigences que de celles de l'organisation scolaire et de l'organisation du conservatoire. Ils expriment

ainsi avoir eux-mêmes une volonté importante de réussir, particulièrement au niveau de la discipline. Tous les élèves en arts disent négliger le volet scolaire au profit de leur instrument de musique. Leurs attentes de réussite sont particulièrement élevées à ce niveau. La musique irait chercher davantage leur intérêt et leur motivation.

Cette réalité se trouverait accentuée par l'organisation qui les entoure. Ils expriment que le monde scolaire et le monde musical sont peu en communication et demandent chacun de leur côté un investissement important et même une priorisation de l'un au dépend de l'autre. Ce tiraillement les amènerait souvent à prendre position dans un sens et selon eux, c'est la musique qui l'emporte. De plus, le fait de réaliser des diplômes scolaires indépendants dans la musique accentuerait ce sentiment de conjuguer deux écoles en même temps. En effet, pour plusieurs, ils sont en train de réaliser un diplôme d'études collégiales (DEC) en musique en même temps que leurs études secondaires. Cette situation rend plus difficile l'équilibre entre les deux par l'importance qu'ils accordent à ces diplômes et la pression qu'ils ressentent de réussir cette étape importante. Ils se sentent à cheval entre deux mondes qui portent chacun leurs propres exigences et attentes.

Pour les élèves en sport, ce tiraillement entre le scolaire et la discipline est présent, mais de façon beaucoup moins importante. Ils parlent surtout d'un intérêt plus grand pour le sport qui explique ce déséquilibre. Toutefois, leur perception de l'importance de leurs études pour leurs projets professionnels futurs, leur temps disponible pour la réalisation des travaux scolaires et leurs intentions de limiter à court terme leur pratique de la discipline limitent le débalancement. Ils ont l'impression de s'investir, en général, adéquatement dans chacune des sphères. De plus, ils n'expriment pas vivre de la part de l'organisation de la discipline une pression pour accroître leur investissement et leur performance. Ils considèrent que leur parcours scolaire est plus exigeant, mais en même temps sont satisfaits de pouvoir pratiquer une activité d'intérêt pour eux.

5.4 Un vécu adolescent semblable aux autres ?

La réalisation des entrevues et l'analyse des données nous a permis de relever un discours et une réalité de ce qu'on peut attendre du vécu d'un adolescent. Plusieurs des réalités décrites nous apparaissent comme relevant davantage d'étudiants du niveau d'études supérieures. Encore une fois, cette constatation est particulièrement propre aux participants en arts-études.

Tout d'abord, ces élèves parlent de préoccupations et de responsabilités très importantes. Ils doivent composer avec des horaires du temps très chargés et une somme de travail importante. Ils doivent réussir le parcours scolaire dans des matières fortes avec un niveau de performance élevé. Pour ceux en arts, ils doivent de plus réussir les cours de leur diplôme au niveau musical autant au plan théorique que pratique. Cela leur demande beaucoup d'investissement tant durant le temps scolaire habituellement prévu qu'en dehors. Cela en amène plusieurs à nommer l'absence de temps personnel de loisirs et de divertissement. Certains mentionnent même ne plus savoir ce qu'ils apprécient faire en dehors de leurs responsabilités scolaires et disciplinaires.

Les élèves du programme semblent également amener à penser plus tôt au cheminement professionnel futur. Pour ceux en arts, ils doivent se positionner sur leur volonté de poursuivre en musique dans un optique professionnel. En effet, leur investissement pourra être différent selon ce choix. Plusieurs voulant aussi conserver cette possibilité sont amenés à travailler très fort dans les deux sphères afin de maintenir le plus de portes ouvertes possibles. De plus, pour tous ces élèves, le fait de faire un parcours scolaire accéléré peut amener des résultats scolaires moins élevés, qui pourraient diminuer leurs chances d'entrer dans certains programmes contingentés du niveau supérieur. Il s'agit du moins de l'une de leurs préoccupations importantes.

Les participants au programme mentionnent vivre de façon régulière des moments de fatigue importante et des épisodes de stress élevé. Ils disent vivre des moments de pression très forte et vivre régulièrement des événements où la performance attendue est très importante. Bien qu'ils disent que plusieurs de ces occasions leur permettent d'apprendre beaucoup sur eux-

mêmes, ils éprouvent parfois de la difficulté à concilier le tout et à gérer les sentiments que cela génère en eux. Les moyens de faire face au stress sont très personnels à chacun. Plusieurs disent d'ailleurs avoir développé une habitude au stress.

Quelques élèves en arts ont parlé d'impacts négatifs importants de cette pression et des exigences vécues. Il est question de burn-out et même de tentatives de suicide pour quelques-uns. Ces événements ne sont pas associés exclusivement à la participation au programme, mais à des degrés divers, il est question d'un des éléments explicatifs. De plus, ils ajoutent, lors du vécu de ces situations, ne pas avoir été pris au sérieux ou accompagnés dans la résolution de ces difficultés. Ils se sont sentis seuls pour passer à travers ces moments et poussés à reprendre rapidement leur implication dans le programme. Cela peut nous amener à réfléchir sur les exigences demandées à ces jeunes adolescents et aux moyens de les supporter dans ce cheminement scolaire particulier. Il pourrait être intéressant d'investiguer davantage les impacts négatifs de la participation à un tel programme.

CONCLUSION

Cette recherche portait sur le sens attribué par des adolescents à leur expérience dans le cadre d'un programme sports-arts-études. Elle s'attarde donc à une organisation de services relativement récente dans le réseau scolaire québécois, qui répond aux besoins d'élèves que l'on qualifie de doués ou de talentueux. Nous savions au départ que cette recherche en serait une d'exploration en raison du peu d'études réalisées dans ce domaine au Québec et des limites de la recherche envisagée qui se situait dans un seul milieu et du nombre restreint de répondants.

La réalisation de la recherche nous a rapidement confrontée à la difficulté de défricher de nouvelles avenues peu ou pas explorées dans le vaste domaine de la recherche en éducation. Au plan théorique, il devenait très difficile de tracer des ponts ou des comparaisons avec des conclusions de recherche ou des concepts reliés. Nous avons souvent dû nous en tenir à des présentations de données regroupées et recoupées afin de faire ressortir des résultats de cette recherche. Ces données nous ont permis de faire des constats intéressants et importants dans ce domaine malgré les limites théoriques expliquées.

Trois objectifs complétaient le but général de cette recherche, soient

- Identifier et décrire le sens qu'ils attribuent à cette démarche scolaire particulière ;
- Identifier et décrire les effets qu'ils attribuent à cette démarche scolaire ;
- Faire ressortir les différences entre les participants en sports-études et en arts-études.

Nous pouvons rappeler brièvement quelques-uns des points des résultats que nous présentons.

Nous avons ainsi pu faire ressortir que les élèves en arts-études et ceux en sports-études ont une expérience qui se démarque de façon importante les uns des autres. Dans le milieu où nous avons tenu cette recherche, les élèves en arts-études semblent vivre une pression de performance plus importante et des exigences de travail accrues. De plus, ces élèves ont

davantage l'intention de poursuivre dans le domaine de leur discipline et ce, jusqu'à un niveau professionnel.

Nous avons aussi été à même de décrire que les élèves de ces programmes, qu'ils soient en sports ou en arts, sont peu en contact avec les autres élèves de l'école et qu'ils fonctionnent dans une organisation scolaire qui favorisent cette marginalité. Ils travaillent dans un cadre qui diffère de façon importante de ce qui est offert aux élèves du programme régulier.

Enfin, nous avons fait ressortir que ces élèves, principalement ceux en arts, ont un vécu très différent de jeunes d'âge comparable. Ainsi on a vu, dans les propos de certains, qu'ils doivent composer avec de grandes responsabilités et des horaires surchargés ainsi qu'avec des objectifs professionnels devancés. Ce qui apparaît le plus inquiétant, c'est la mention par quelques élèves rencontrés d'épisodes de fatigue importante et de certaines difficultés émotionnelles.

Ces principaux résultats que nous présentons et interprétons dans le chapitre V nous apparaissent porteurs de questionnements importants sur les programmes sports-arts-études. Alors que ces derniers semblent de plus en plus prendre racines dans le paysage scolaire québécois, des éléments de l'expérience des jeunes rencontrés, en fin de parcours du programme au niveau secondaire, nous apparaissent importants à approfondir pour l'orientation de ces programmes ou pour l'organisation scolaire en général. En effet, certains points pourraient faire l'objet de recherches plus poussées afin de confirmer ou d'infirmer certaines des conclusions dégagées dans les limites de cette recherche. Dans une réalité où le développement de ces programmes se maintient ou même s'intensifie, il apparaît pertinent de se pencher sur certaines questions qui ressortent des résultats de cette recherche.

D'abord, il pourrait être intéressant d'étudier le sens de l'expérience d'élèves en sports-études qui pratiquent à un niveau de compétition national ou international ou dans des domaines pouvant plus facilement se poursuivre à un niveau professionnel. Cela pourrait permettre de vérifier si le vécu de ces élèves se rapproche davantage de celui des élèves qui participent au programme arts-études. Il pourrait être pertinent de vérifier, particulièrement les exigences

de travail ainsi que des pressions ressenties au plan de la performance scolaire et disciplinaire et ce, autant par l'élève lui-même que par son environnement extérieur.

Un autre élément qui pourrait être davantage développé concerne l'organisation scolaire de ces programmes qui amènent les élèves à fonctionner avec le même groupe, ou presque, dans la plupart des disciplines scolaires. Les élèves rencontrés ont, pour la grande majorité, exprimé apprécier ce fait et ont mentionné de multiples avantages à cette organisation. On peut se demander si les élèves du programme scolaire régulier pourraient bénéficier de ce fonctionnement. En même temps, il pourrait être intéressant d'approfondir les impacts de la marginalisation des élèves du programme sports-arts-études en ce qui concerne leurs relations sociales et cela, même si la majorité exprime être peu dérangée par ce fait.

L'interprétation des résultats nous amène aussi à soulever deux autres thèmes de recherche possibles en ce qui a trait à l'organisation scolaire générale ou propre au programme. D'abord, les propos des élèves rencontrés sur l'organisation scolaire présentent des éléments facilitant leur cheminement scolaire, comme par exemple la stabilité des enseignants sur plusieurs années, l'implication plus importante de ceux-ci, la possibilité de jumeler à l'école un autre domaine d'intérêt, etc. Cela nous amène à nous demander si ces éléments ne peuvent pas faciliter ou améliorer les possibilités de développement au plan scolaire. Si tel est le cas, on peut se questionner si d'autres élèves ne pourraient pas bénéficier de cette organisation scolaire, particulièrement ceux qui vivent des difficultés scolaires ou ceux qui se situent dans le moyenne.

Par ailleurs, il nous apparaît important de revenir brièvement sur les propos des élèves qui concernent leur impression de devoir jongler avec deux écoles en même temps. Dans ce qui est exprimé, il ressort que les contacts entre l'organisation scolaire et l'organisation disciplinaire semblent rares, particulièrement lorsqu'il s'agit d'une organisation indépendante comme le conservatoire. On peut se demander si ce sont les élèves qui doivent faire les frais d'un manque de communication entre ces deux partenaires. Il pourrait être intéressant de s'interroger sur le niveau d'exigences de ces deux volets et sur les possibilités de conjuguer les deux dans une compréhension et une entente mutuelles entre les deux milieux. Cela

pourrait peut-être améliorer la gestion par l'élève des exigences des deux volets du programme.

Enfin, un des éléments majeurs, qui nous apparaît essentiel d'approfondir, concerne les impacts physiques, psychologiques et sociaux de la participation à ces programmes. La mention par certains élèves de difficultés importantes au plan psychologique, les différences dans le vécu social de ces élèves, dans leur niveau de responsabilités, les épisodes de fatigue physique et psychologique et autres aspects de ce genre questionnent dans une vision de développement global des élèves. Il pourrait être intéressant de creuser davantage ces répercussions négatives et d'explorer les impacts à long terme afin de déterminer ce que cela peut réellement faire vivre à l'élève. Dans un contexte où le développement de ces programmes se poursuit, il apparaît essentiel de s'assurer que nous ne faisons pas vivre à ces élèves des réalités qui peuvent nuire à leur développement actuel et futur alors que l'on cherche à répondre aux besoins de cette clientèle dite douée et talentueuse. Il importe de ne pas prendre pour acquis que ces programmes apportent une réponse adéquate à ces besoins sans en explorer davantage les impacts.

En résumé, il ressort de cette recherche qu'il y a encore beaucoup de travail à faire dans ce domaine de recherche peu exploré. Les résultats livrés dans cette recherche nous permettent surtout de constater qu'il est essentiel de ne pas se limiter aux apparences, malgré le fait que l'on s'adresse à une clientèle que l'on qualifie souvent de privilégiée. Il importe de s'assurer que les impacts visés sont bien ceux que l'on atteint. Il peut aussi être intéressant de vérifier si certains des aspects développés dans ces programmes pourraient s'appliquer à une autre clientèle qui pourrait en tirer des bénéfices.

RÉFÉRENCES

Albarelo, L. et coll. (1995) *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. Armand Colin Éditeur : Paris.

Arriola-Socol, M. et Baribeau, C. (1998) *Approche phénoménologique de la recherche*. Revue de l'Association pour la recherche qualitative. Actes du colloque tenu à l'UQTR. (1998). Trois-Rivières.

Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1998) *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens » Démocratisation ou massification ?* Armand Colin : Paris

Bélangier, P.W. et Rocher, G. (1975). *École et société au Québec. Éléments d'une sociologie de l'éducation*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH.

Berger, P., et Luckmann, T. (1989). *La construction sociale de la réalité*. Méridiens Klincksieck: Paris.

Berthelot, J. (1987). *L'école de son rang*. Québec : Centrale de l'enseignement du Québec.

Berthelot, J. (1994). *Une école de son temps. Un horizon démocratique pour l'école et le collège*. Montréal : Éditions Saint-Martin.

Bouchard, P., St-Amand, J., Bouchard, N. et Tondreau, J.. (1997). *De l'amour de l'école. Points de vue de jeunes de 15 ans.*. Les Éditions du remue-ménage : Montréal.

Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Presses de l'université du Québec : Sainte-Foy (Québec).

Charlot, B. (1997) *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos : Paris

Charlot, B. (1999) *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Anthropos : Paris.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1993). *Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le défi d'une réussite de qualité*. Québec : Gouvernement du Québec.

Côté, R.L. (1981). *Les conditions de l'apprentissage significatif et expérientiel*. Texte tiré d'une conférence présentée au XIIe Congrès de l'A.S.M.C à Rimouski.

Côté, R.L. (1998). *Apprendre. Formation expérientielle stratégique*. Presses de l'Université du Québec.

Deschamps, C. (1993) « L'approche phénoménologique en recherche : source historique et fondements théoriques ». Article d'un numéro de la Revue de l'Association pour la recherche qualitative, p.31-41.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Éditions du Seuil : Paris

Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école*. Revue française de sociologie, XXXVII, p. 511-535

Dubet, F. et Martuccelli, D. (1997). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Éditions du Seuil : Paris.

Dumont, F. et Martin, Y. (1990). *L'éducation 25 ans plus tard ! Et après ?* Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (1999). *Sociologie de l'école*. Armand Colin : Paris.

Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris : Librairie des Méridiens.

Fortier, M. et Robitaille, J. (1991). « L'éducation au Québec : le libre-marché scolaire ». *VO : le magazine de Vie ouvrière*, no 228 (janv.-févr.), p.16-28.

Gagné, F. (1986). *Douance, talent et accélération*. Québec : Centre Éducatif et Culturel .

Gauthier, B. (Dir.). (1997). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, 3^e édition. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.

Guimond-Plourde, R. (1999). *Étude d'une expérience vécue de visualisation : une histoire de sens pour des jeunes du secondaire deuxième cycle*. UQAR, mémoire maîtrise.

Horth, R. (1986). *L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en sciences de l'éducation*. Pointe-au-Père (Qué.) : Éditions de la Mer.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition. Montréal : Guérin.

Lévesque, G. A. (1996). *Implantation d'un projet sports-arts-études*. Mémoire de maîtrise. Québec : Université Laval.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1988). *La loi 107, Loi sur l'instruction publique*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1985). *Les élèves doués et talentueux à l'école. État et développement*. Québec : Gouvernement du Québec

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1993). *Faire avancer l'école*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004). Site Internet : *Statistiques sur les programmes sports-arts-études*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement scolaire 1^{er} cycle.* Québec : Gouvernement du Québec.

Paillé, P. (1994) . *L'analyse par théorisation ancrée*. Cahiers de recherche sociologique, no 23, p.147-181

Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.

Poupart, J. et al. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin, éditeur : Montréal.

Robert, M. et Tondreau, J. (1997). *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales*. Anjou (Québec) : Les Éditions CEC.

Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Presses universitaires de France : Paris.

Société des établissements du baccalauréat international du Québec (2004). Site Internet.

Yelle, C. 1996. *Le rapport au travail sous l'angle du développement vocationnel chez des adultes présentant une déficience intellectuelle*. UQAR : Mémoire de maîtrise.

APPENDICE A

Canevas d'entrevue de départ

Avant le programme

- 1- Raconte-moi ce qui t'a amené à participer au programme arts-sports-études. Comment ça s'est passé ?
 - Qui t'a encouragé à y prendre part ?
 - Quels étaient tes attentes lorsque tu as décidé de t'inscrire dans ce programme ?
 - Avant de participer au programme, comment ça allait dans ton sport ou dans ton art ?
 - Au niveau académique, comment ça se passait avant ta participation au programme ?
 - Depuis quand participes-tu au programme ?

Pendant le programme

- 2- Peux-tu me raconter ce que tu as vécu dans la pratique de ta discipline durant tes années de participation au programme ?
 - Comment a évolué ta situation pour tes performances sportives ou artistiques? (excellent, plus haut que la moyenne, dans la moyenne, sous la moyenne)
 - Est-ce que tu as vécu des moments importants, forts dans ta discipline ? Si oui, raconte-moi les ?
 - Est-ce que tu as vécu des moments difficiles dans ta discipline ? Si oui, peux-tu m'en parler ?
 - Est-ce que ta participation au programme a eu des impacts (positifs ou négatifs) sur ton développement dans ta discipline ? Si oui, peux-tu me les identifier ?
- 3- Raconte-moi maintenant ce que tu as vécu au niveau académique dans ce programme?
 - Comment a évolué ta situation dans le groupe pour tes performances scolaires ? (excellent, plus haut que la moyenne, dans la moyenne, sous la moyenne)
 - Comment décrirais-tu tes résultats depuis le début de ta participation ?
 - Est-ce que le fait de prendre part au programme a pu jouer au point de vue académique ? Si oui, de quelles façons ?
 - Est-ce que ce fut plutôt facile ou difficile pour toi au point de vue académique ? Peux-tu m'expliquer ce que tu penses être les raisons de cette facilité ou de ces difficultés ?

- 4- Peux-tu me parler des relations que tu as vécues avec les autres élèves du programme?
- Comment ça se passe ?
- 5- Raconte-moi les relations vécues avec les autres élèves de l'école ne faisant pas partie du programme ?
- Crois-tu que ces relations sont différentes par rapport à celles avec les élèves du programme ?
- 6- J'aimerais maintenant que tu me parles, que tu me décrives les relations que tu as avec tes enseignants et tes enseignantes ?
- Est-ce que tu penses que ta participation au programme influence tes relations ? Dans quel sens ?
- 7- Maintenant, peux-tu me parler de tes relations avec ton ou tes entraîneurs ou avec ton ou tes professeurs de musique ?
- Comment pourrais-tu décrire tes relations ?
- 8- Étant donné que tu es en fin de parcours du programme au secondaire, quels sont les apprentissages les plus significatifs que tu peux identifier avoir faits qui sont reliés à ta participation au programme ?
- 9- Si on fait un certain bilan de ton expérience, globalement, qu'est-ce qui a été satisfaisant et insatisfaisant pour toi à participer à ce programme ?

Après le programme

- 10- Peux-tu me parler de tes plans pour les trois prochaines années ?
- 11- As-tu l'intention de poursuivre dans un programme similaire au niveau collégial ? Si oui, où et en quoi ? Pourquoi ?
- 12- À plus long terme, as-tu des objectifs professionnels particuliers ? Si oui, lesquels?
- 13- À plus long terme, as-tu des objectifs personnels particuliers ? Si oui, lesquels?
- 14- Est-ce que ces objectifs ont un lien avec ton vécu dans le cadre du programme ?