



Les meilleures pratiques en matière d'activités parascolaires : un guide préparé en partenariat université-communauté ¹

Universités :

- Anne-Sophie Denault
Université Laval
- Véronique Dupéré et Éliane Thouin
Université de Montréal

Organismes partenaires :

- Sophie Lapierre, Directrice
École des jeunes de la Faculté
de musique de l'Université de Montréal
- Fabrice Vil, Fondateur et Président
Pour 3 Points

Les activités parascolaires peuvent contribuer positivement au développement des jeunes. Qu'elles soient sportives, culturelles ou communautaires, elles sont aptes à stimuler l'épanouissement personnel et l'engagement à l'école et plus largement dans la société. Toutefois, pour que ces bénéfices se matérialisent, la recherche montre que certaines conditions doivent être réunies, et ce tant dans les activités elles-mêmes que dans les établissements scolaires qui les offrent. Ce guide résume les recommandations de la recherche en la matière et les illustre par deux initiatives prometteuses implantées au primaire et au secondaire, et qui touchent la musique et le sport (voir les encadrés). Quelques liens vers des documents de référence détaillés en français et accessibles gratuitement sont aussi proposés.

¹ Les auteurs ont contribué également à la préparation du guide ; ils sont présentés en ordre alphabétique.

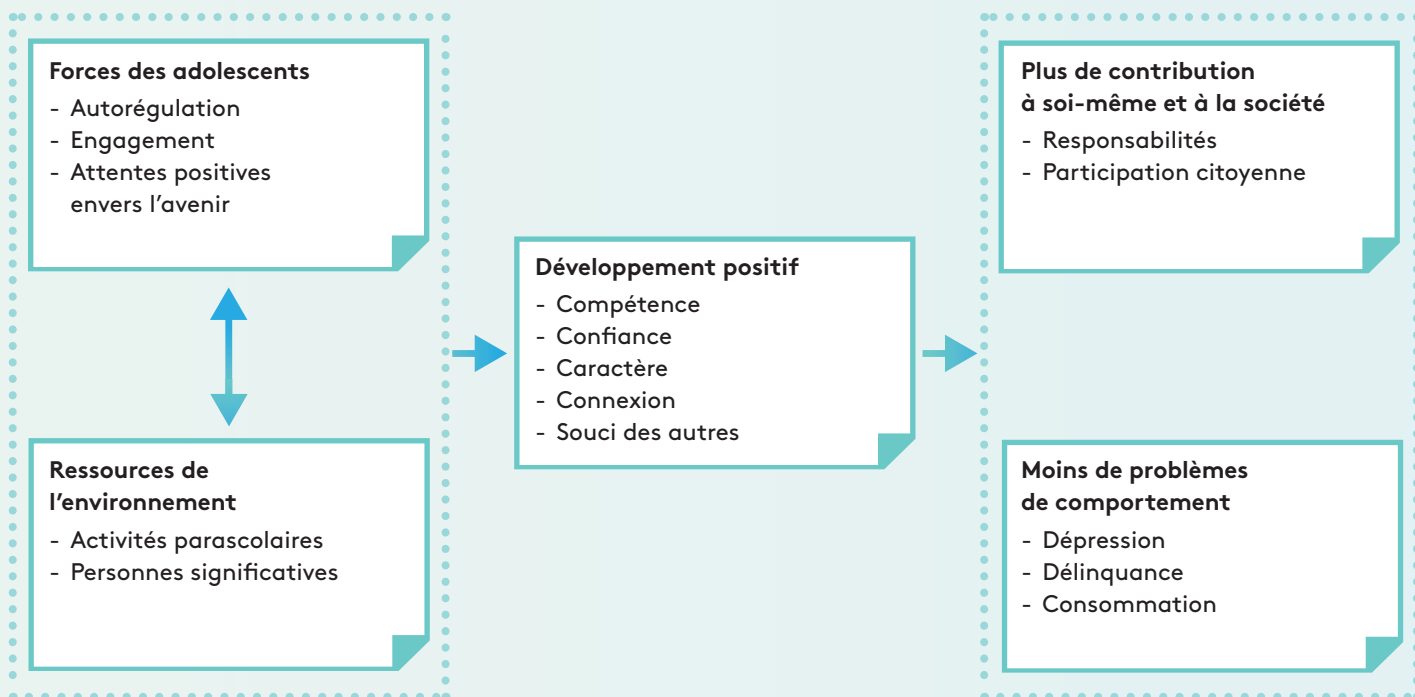
Conditions nécessaires dans les activités elles-mêmes

Deux théories très bien appuyées par la recherche nous renseignent sur les conditions à instaurer dans les activités parascolaires pour qu'elles soient pleinement efficaces.

La théorie du développement positif

La théorie du développement positif (Lerner et al., 2005) permet de comprendre la place des activités parascolaires dans le cheminement des élèves. Selon cette théorie (résumée à la figure 1), le développement positif repose sur l'apprentissage dans cinq domaines: (1) la compétence (c.-à-d., une perception positive de ses habiletés cognitives, physiques ou sociales), (2) la confiance (c.-à-d., une estime de soi positive), (3) le caractère (c.-à-d., une conscience sociale, un sens moral, une intégrité et des valeurs personnelles positives), (4) le souci des autres (c.-à-d., une sympathie et une empathie envers autrui) et (5) la connexion (c.-à-d., des liens positifs avec les autres et les institutions). Les gains dans ces domaines permettent aux élèves de contribuer à leur propre développement et à la vie de leur famille, de leur communauté et de la société. Lorsque déployées adéquatement, les activités parascolaires représentent un milieu privilégié pour soutenir ces gains.

Figure 1



La théorie de l'autodétermination

Une autre théorie, celle de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000), s'applique aussi aux activités parascolaires. Cette théorie (résumée à figure 2) stipule que pour être efficaces, ces activités doivent répondre à trois besoins psychologiques fondamentaux, soit le besoin de compétence (p. ex., sentir que l'on peut bien réussir l'activité), d'autonomie (p. ex., se sentir libre d'exprimer ses idées et ses opinions) et d'appartenance sociale (p. ex., se sentir apprécié par les autres élèves de l'activité et par l'animateur). Pour répondre à ces besoins, l'animateur doit mettre en place une structure (p. ex., avoir des règles et attentes claires, prévoir des défis réalistes et des échelons pour les atteindre), fournir du soutien à l'autonomie (p. ex., offrir des possibilités et des choix aux élèves) et faire preuve d'implication (p. ex., souligner les efforts des élèves). Lorsque ces conditions sont réunies, les élèves seront plus motivés et engagés envers l'activité, ce qui peut ensuite se généraliser au contexte plus large de l'école (voir Denault et Guay, 2017; Hagger et al., 2003; Vallerand, 1997).

Figure 2



Enfin, pour que les élèves bénéficient des activités, ils doivent avant tout participer volontairement, suivant leurs intérêts, d'où l'importance d'offrir une variété d'activités parascolaires. De plus, les élèves doivent idéalement s'impliquer suffisamment longtemps (p. ex., quelques années consécutives) et régulièrement (p. ex., plusieurs heures à chaque semaine) dans des activités de nature variée (p. ex., le basketball et le théâtre; voir Denault et Poulin 2008; Vandell et al., 2015).

Initiative prometteuse 1

La classe enchantée : la musique accessible au primaire

La classe enchantée est un programme imaginé par l'École des jeunes de la Faculté de musique de l'Université de Montréal, en partenariat avec la Commission scolaire de Montréal. Il offre aux élèves de la 4^e à la 6^e année du primaire des activités parascolaires d'enrichissement musical, à raison de **3 heures par semaine**. Le programme donne accès aux élèves, et ce **pour trois années consécutives**, à une formation musicale rigoureuse et complète incluant des **leçons instrumentales individuelles et de groupe** (chant choral, orchestre) **modulées en fonction de la progression** des élèves. Les **animateurs sont des étudiants universitaires formés** en musique. **Ils font partie d'une équipe et sont appuyés** par les professionnels de la pédagogie musicale de l'École des jeunes. Les élèves de La classe enchantée **relèvent des défis : notamment, ils se produisent en spectacle**, à leur école et à l'extérieur. Ils ont joué entre autres à la Maison Symphonique de Montréal. Il n'y a **pas de critères** pour participer à La classe enchantée : **tous les élèves intéressés sont admis, sans égard à leur habiletés musicales ou scolaires**. De plus, l'activité est offerte à un **très faible coût, ajusté en fonction des ressources** des familles. Au début du programme, **les élèves peuvent choisir l'instrument** qu'ils préfèrent. Afin de soutenir et d'améliorer la qualité de La classe enchantée, **le programme est évalué** dans le cadre d'un partenariat université-communauté.

Conditions nécessaires dans les établissements scolaires

En plus d'organiser des activités de qualité capables de faire vivre des expériences enrichissantes, il faut aussi mettre en place des moyens pour amener les jeunes, en particulier ceux moins favorisés, à se présenter au rendez-vous pour vivre ces expériences (McCabe et al., 2018). Ici, les structures et pratiques organisationnelles jouent un rôle crucial. L'adoption d'une vision et de pratiques inclusives semble particulièrement importante, de même que le soutien offert aux animateurs d'activités. Le tableau 1 présente des recommandations spécifiques, applicables au niveau des établissements scolaires et à d'autres paliers comme les commissions scolaires (voir aussi Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005).

Initiative prometteuse 2

Pour 3 Points : la formation des entraîneurs au secondaire

Le programme de certification en coaching Pour 3 Points est un programme unique au Québec qui s'adresse aux entraîneurs sportifs en milieux parascolaires. Il vise à développer les compétences permettant d'intervenir auprès des jeunes dans un **objectif de développement éducatif et social**. Au terme de la formation, **les entraîneurs sont mieux outillés** pour accompagner les jeunes dans le **développement d'habiletés comme la compétence, la confiance, la connexion et le caractère**. Ancrée dans une perspective humaniste, l'approche de coaching encouragée est **centrée sur la croissance et le développement** de l'élève, et vise à augmenter l'**autonomie** et créer des **relations interpersonnelles positives**. L'approche humaniste positionne l'entraîneur comme un facilitateur d'apprentissage qui partage la responsabilité de la **prise de décision** et de la **résolution de problèmes** avec l'élève.

La formation d'un an offerte aux entraîneurs inclut des composantes théoriques et pratiques, ainsi qu'un accompagnement personnalisé. Les entraîneurs apprennent entre autres à exercer un **jugement professionnel**, agir de manière **éthique et critique**, développer une **relation significative** avec les jeunes ainsi qu'avec les parents et les personnes-ressources, **planifier la saison et les pratiques et soutenir la croissance personnelle** des jeunes. **Des études** menées par le Laboratoire de recherche en psychologie sportive de l'Université McGill sur le programme **suggèrent des bénéfices** non seulement en ce qui a trait aux compétences sportives, mais aussi en matière d'autonomie, de comportement, de capacités de communication, de motivation et de persévérance (Falçao et al., 2017; Falçao et al., sous révision).

Tableau 1

Meilleures politiques et pratiques organisationnelles à favoriser dans les établissements scolaires et les institutions qui les encadrent

	Établissements scolaires	Commissions scolaires, ministères
Vision des activités, modèle de gestion	<ul style="list-style-type: none"> — Communiquer clairement et invariablement que tous les élèves sont les bienvenus dans les activités — Prendre conscience des conséquences négatives pouvant découler des politiques dans d'autres secteurs (p. ex., les concentrations peuvent restreindre l'accès aux équipements pour les élèves hors-concentrations) 	
Ressources	<ul style="list-style-type: none"> — Distribuer équitablement les ressources notamment vers les élèves moins favorisés sur les plans scolaire ou socioéconomique — Offrir des activités gratuitement ou à faible coût, moduler les coûts selon la capacité à payer 	<ul style="list-style-type: none"> — Fournir aux établissements des ressources suffisantes permettant d'offrir des activités de qualité gratuitement ou à faible coût
Soutien aux animateurs	<ul style="list-style-type: none"> — Manifester du soutien et de l'appréciation envers les animateurs, incluant les membres du personnel scolaire qui s'impliquent — Rémunérer convenablement les animateurs — Soutenir les animateurs dans la mise sur pied du modèle logique de l'activité offerte, qui inclut minimalement les objectifs poursuivis, les ressources humaines et matérielles nécessaires et les résultats à plus ou moins court terme (indicateurs concrets et réalistes) — Évaluer les activités (p. ex., sur la base du modèle logique), offrir de la rétroaction et des occasions de développement professionnel 	<ul style="list-style-type: none"> — Fournir aux établissements des ressources suffisantes pour engager des animateurs qualifiés et pour les rémunérer adéquatement — Prévoir des budgets pour l'évaluation des activités et la formation continue
Développement de l'offre et stratégies de promotion	<ul style="list-style-type: none"> — Développer une programmation variée (sports, implication sociale ou citoyenne, technologies, arts) et de qualité reflétant les intérêts des élèves — S'enquérir auprès des élèves pour améliorer les activités existantes et bonifier l'offre — Promouvoir activement les inscriptions dans les activités, particulièrement auprès des élèves moins favorisés (p. ex., tournées des classes d'adaptation scolaire, incitation directe) 	<ul style="list-style-type: none"> — Formuler des recommandations et des guides de pratiques détaillés pour encadrer le développement et la promotion des activités afin de favoriser une plus grande inclusion
Critères de sélection et de continuation	<ul style="list-style-type: none"> — Éviter les critères de sélection explicites ou implicites susceptibles de décourager ou d'interrompre la participation chez certains (p. ex., en fonction des résultats scolaires, des habiletés ou de la capacité à payer) - plutôt, offrir du soutien et des alternatives 	<ul style="list-style-type: none"> — Identifier et promouvoir des politiques facilitant l'inclusion et la persévérance dans l'activité (p. ex., offrir des récupérations à un(e) élève en échec plutôt que de l'exclure de l'activité)

Textes de références en français accessibles gratuitement

Denault, A.-S., & Poulin, F. (2008). La participation à des loisirs organisés à l'adolescence: État des connaissances sur les déterminants, les effets et les processus associés. *Revue de psychoéducation*, 37(2), 211-226. Accessible ici : <https://images.sdm.qc.ca/fichiers/Public/2009/A995143.pdf>

Poulin, F. (2012). Activités parascolaires et réussite scolaire - Rapport de recherche Actions concertées. Québec, QC: Fonds de recherche du Québec - société et culture. Accessible ici : <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/la-recherche/la-recherche-en-vedette/histoire/activites-parascolaires-et-reussite-scolaire-kcydh5lq1428001982818>

McCabe, J. (2017). La participation à des activités parascolaires comme soutien à la persévérance des adolescents québécois à risque de décrochage: analyse de l'influence du contexte d'implantation de ces activités à partir d'une étude de cas multiples. Université de Montréal, Université de Montréal, Montréal, QC. Accessible ici : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/19875>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). Et si la participation faisait la différence ... Les activités parascolaires des élèves du secondaire et la réussite éducative - Rapport d'enquête. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Accessible ici : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs52447>

Pour 3 Points. (2017). Rapport d'évaluation du programme de formation de Pour 3 Points. Accessible ici: <https://pour3points.ca/wp-content/uploads/2018/12/2017-02-15-Rapport-%C3%A9valuation-impact-P3P-2017.pdf>

St-Pierre, V., Denault, A.-S. et Fortin, L. (2012). Le risque de décrochage scolaire et la participation à des activités parascolaires à l'école secondaire: effets médiateurs des symptômes dépressifs et des problèmes de comportement extériorisés. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 379-400. Accessible ici : <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5581>

Thouin, E. (2017). Activités parascolaires : éclaircissement des liens entre les dimensions de la participation et le décrochage scolaire auprès des élèves à risque au secondaire. Université de Montréal, Montréal, QC. Accessible ici : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/20327>

Textes de références en français à accès restreint

Descôteaux, J. et A. Brault-Labbé, A. (Éds), *Motivation et Émotion*. Anjou, QC : Éditions CEC.

Guay, F. et Roy, A. (2012). Une perspective organismique et dialectique de la motivation des adolescents. Dans G. M. Tarabulsky, M. A. Provost, J.-P. Lemelin, A. Plamondon, & C. Dufresne (Éds), *Développement social et affectif chez l'enfant II: Sujets spéciaux* (pp. 293-319). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Paquet, Y., Carbonneau, N. et Vallerand, R. J. (Eds.) (2016). *Théorie de l'autodétermination: Aspects théoriques et appliqués*. Bruxelles, Belgique : DeBoek.

Sources citées dans le texte et les figures

Bowers, E. P., Geldhof, J. G., Johson, S. K., Lerner, J. V. et Lerner, R. M. (2014). Special issues introduction: Thriving across the adolescent years: A view of the issues. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 859-868. doi: 10.1007/s10964-014-0117-8

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01

Denault, A.-S. et Guay, F. (2017). Motivation towards extracurricular activities and motivation at school: A test of the generalization effect hypothesis. *Journal of Adolescence*, 54, 94-103. doi: 10.1016/j.adolescence.2016.11.013

Falcão, W. R., Bloom, G. A., et Bennie, A. (2017). Coaches' experiences learning and applying the content of a humanistic coaching workshop in youth sport settings. *International Sport Coaching Journal*, 4(3), 279-290. doi:10.1123/iscj.2017-0027

Falcão, W. R., Bloom, G. A., Caron, J. G., et Gilbert, W. D. (sous révision). Youth sport student-athletes' perceptions of humanistic coaching.

Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Culverhouse, T. et Biddle, S. J. H. (2003). The process by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95, 784-795. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.78

Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C. et Lerner, J. V. (2005). Positive Youth Development: A view of the issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16. doi: 10.1177/0272431604273211

McCabe, J., Dupéré, V., Dion, E., Thouin, E., Archambault, I., Dufour, S., . . . Crosnoe, R. (2018). Why do extracurricular activities seem to prevent dropout more effectively in some high schools than in others? A mixed-method examination of organizational dynamics. *Applied Developmental Science*. doi:10.1080/10888691.2018.1484746

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Dans M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 27, pp. 271-360). New York, NY: Academic Press.

Vandell, D. L., Larson, R. W., Mahoney, J. L. et Watts, T. W. (2015). Children's organized activities. Dans M. H. Bornstein et T. Leventhal (Eds.), *Ecological settings and processes in developmental systems. Volume 4 of the handbook of child psychology and developmental science* (7th edition, pp. 1-40). Hoboken, NJ: Wiley.