Document généré le 26/10/2026 12:35

Revue internationale du CRIRES
Innover dans la tradition de Vygotsky
CRI_SAS international Journal
Vygotsky's Heritage: Innovation in Education

« Sortir du cadre » : les formes multiples des relations éducatives et de participation grâce aux alliances écoles-familles-organisme communautaire, une étude de cas

Jrène Rahm, Delphine Tremblay-Gagnon, Ferdous Touioui et Laurent Fahrni

Volume 6, numéro 1, 2022

Série du réseau PÉRISCOPE « Participation, persévérance et réussite scolaires », étudier la participation pour comprendre

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1091207ar
DOI : https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51448

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire

ISSN

2291-6717 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Rahm, J., Tremblay-Gagnon, D., Touioui, F. & Fahrni, L. (2022). « Sortir du cadre » : les formes multiples des relations éducatives et de participation grâce aux alliances écoles-familles-organisme communautaire, une étude de cas. *Revue internationale du CRIRES / CRI_SAS international Journal*, *6*(1), 181–201. https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51448

Résumé de l'article

Selon plusieurs études, les activités éducatives organisées par des organismes communautaires offrent des occasions positives d'apprentissage et de développement. De telles activités, si bien structurées et encadrées, permettent aux jeunes de s'épanouir selon leurs forces et intérêts. Dans cet article, nous proposons une étude de cas de ruelle de l'avenir, un organisme communautaire qui offre des activités scolaires, parascolaires et communautaires pour les enfants, les jeunes, les familles et les écoles. Nous le faisons à travers une étude de l'apprentissage en mouvement, et en centrant l'émergence de l'apprentissage et du devenir au sein de différentes activités en mettant l'accent sur les formes de relations et de participation qui émergent à travers les actes agentifs de ces participant-es. Nous proposons des illustrations à travers une étude qualitative et une synthèse de ce que les enseignant-es participant-es et les animateur-trices des activités ont apprécié. Nous complétons notre étude par des vignettes à propos de certaines activités qui mettent en évidence des relations éducatives et des formes de participation qui émergent de certaines activités. Nous examinons également la manière dont certains jeunes ont navigué à travers les opportunités faisant partie de l'écologie de ruelle de l'avenir et montrons comment la participation à différentes activités au fil du temps peut conduire à une trajectoire d'apprentissage riche et à des aspirations ambitieuses. En conclusion, nous remettons en question l'épistémologie, l'ontologie et l'axiologie actuelles et appelons à une compréhension holistique de l'apprentissage et du devenir comme déjà préconisée par la théorie socioculturelle.

© Jrène Rahm, Delphine Tremblay-Gagnon, Ferdous Touioui et Laurent Fahrni, 2022

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

« SORTIR DU CADRE » : LES FORMES MULTIPLES DES RELATIONS ÉDUCATIVES ET DE PARTICIPATION GRÂCE AUX ALLIANCES ÉCOLES-FAMILLES-ORGANISME COMMUNAUTAIRE, UNE ÉTUDE DE CAS

Rahm, Jrène **jrene.rahm@umontreal.ca**
Professeure titulaire
Département de psychopédagogie et andragogie de l'éducation
Université de Montréal

Tremblay-Gagnon, Delphine **delphine.tremblay-gagnon.1@ulaval.ca**
Stagiaire postdoctorale
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Université Laval

Touioui, Ferdous **ferdous.touioui@umontreal.ca**
Doctorante en sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie et andragogie de l'éducation
Université de Montréal

Fahrni, Laurent **laurent.fahrni@umontreal.ca**
Professionnel de recherche
Université de Montréal

Résumé

Selon plusieurs études, les activités éducatives organisées par des organismes communautaires offrent des occasions positives d'apprentissage et de développement. De telles activités, si bien structurées et encadrées, permettent aux jeunes de s'épanouir selon leurs forces et intérêts. Dans cet article, nous proposons une étude de cas de *ruelle de l'avenir,* un organisme communautaire qui offre des activités scolaires, parascolaires et communautaires pour les enfants, les jeunes, les familles et les écoles. Nous le faisons à travers une étude de l'apprentissage en mouvement, et en centrant l'émergence de l'apprentissage et du devenir au sein de différentes activités en mettant l'accent sur les formes de relations et de participation qui émergent à travers les actes agentifs de ces participant·es. Nous proposons des illustrations à travers une étude qualitative et une synthèse de ce que les enseignant·es participant·es et les animateur·trices des activités ont apprécié. Nous complétons notre étude par des vignettes à propos de certaines activités qui mettent en évidence des relations éducatives et des formes de participation qui émergent de certaines activités. Nous examinons également la manière dont certain·es jeunes ont navigué à travers les opportunités faisant partie de l'écologie de *ruelle de l'avenir* et montrons comment la participation à différentes activités au fil du temps peut conduire à une trajectoire d'apprentissage riche et à des aspirations ambitieuses. En conclusion, nous remettons en question l'épistémologie, l'ontologie et l'axiologie actuelles et appelons à une

compréhension holistique de l'apprentissage et du devenir comme déjà préconisée par la théorie socioculturelle.

Mots-clés : collaboration école-famille-communauté, écologies éducatives, relation pédagogique saine, apprentissage informel

Abstract

Several studies suggest that community organizations can offer enriching learning opportunities to youth. Such opportunities, if well-structured and mediated, can build on youths' strengths and interests and help them develop to their full potential. In this paper, we offer a case study of "ruelle de l'avenir", a community organization that offers in-school, afterschool and community-driven activities for children, youth, families and schools. We do so through a study of learning in movement, and by centering the emergence of learning and becoming within different activities with a focus on the forms of relations and participation that emerge through agentive acts by its participants. We offer illustrations of it through a qualitative study and synthesis of what participating teachers valued, supplemented by vignettes of some of the activities that make evident forms of relations and participation that emerged in the school, family and youth activities. We also attend to the manner some youth navigated the opportunities part of the learning ecology "ruelle de l'avenir" and show how moments of participation in different activities over time can lead to a rich learning trajectory and ambitious future aspirations. In closing, we challenge current epistemologies, ontologies, and axiologies, and call for a holistic understanding of learning and becoming as already put forward by sociocultural theory.

Keywords: school-family-community collaboration, educational ecologies, pedagogical relationships of care, informal learning

Note d'autrice

Toute correspondance concernant cet article doit être adressée à Delphine Tremblay-Gagnon (delphine.tremblay-gagnon.1@ulaval.ca)

Nous voulons remercier l'organisme *ruelle de l'avenir* et ses animateur·trices ainsi que les enseignant·es et jeunes pour leur implication dans notre projet. Nous remercions également le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) pour leur soutien financier.

Selon Gutiérrez (2020), la notion *d'apprentissage en mouvement* nous aide à imaginer autrement ce qui compte lorsqu'on apprend, où prend lieu l'apprentissage, et surtout, nous amène à imaginer de nouveaux cadres de références tant conceptuels qu'épistémologiques sur le sujet. Inspiré par une telle vision et par l'appréciation de la pluralité des espaces éducatifs, cet article porte sur l'étude de cas relative à un programme communautaire (PC), c'est-à-dire *ruelle de l'avenir.* Cet organisme offre des activités éducatives diverses : des activités d'enrichissement dans le cadre scolaire, coanimées par des animateur·trices[1] de PC et des enseignant·es, qui se déroulent au travers d'une année scolaire ; des activités familiales après l'école ; et des activités durant l'été, aux jeunes et aux familles, notamment *ruelle potagère,* une activité d'entrepreneuriat. En tout, ces ateliers forment une écologie riche d'activités éducatives parmi lesquelles plusieurs jeunes naviguent à travers le temps. En général, les jeunes ont la chance de découvrir *ruelle de l'avenir* au travers d'un atelier du volet scolaire auquel iels participent avec leur enseignant·e. Par la suite, leur participation est souvent sollicitée pour les ateliers du volet famille (parascolaire) ou bien dans les programmes communautaires estivaux. Grâce à cette structure, certain·es jeunes développent un attachement précieux à l'organisme au fil du temps et reçoivent du mentorat par certaines personnes clés résultant en un apport éducatif positif.

Dans cet article, nous verrons que les différentes activités proposées par l'organisme communautaire *ruelle de l'avenir* permettent d'offrir des temps éducatifs différents et pertinents aux élèves et leurs enseignant·es, aux familles et aux jeunes lors des vacances estivales. Nous verrons également les formes de participation qui émergent de certaines activités et comment celles-ci peuvent s'intensifier au fil du temps.

Problématique

Plusieurs recherches en éducation soulignent la multitude d'approches pédagogiques riches et novatrices (apprentissage par projet ; apprentissage dirigé par les intérêts des jeunes, etc.) qui semblent être au cœur des programmes communautaires de qualité (Baldridge et al., 2017 ; Cole, 2006 ; Deutsch et al., 2017). Inspirés de la perspective du développement positif des jeunes, qui met l'accent sur leur potentiel plutôt que sur leurs incompétences (Benson et al., 2007), et de l'approche socioculturelle, qui vise le développement du plein potentiel selon leurs forces et intérêts (Nasir et al., 2020 ; Rogoff et al., 2016 ; Vygotsky, 1987), ces espaces sont littéralement co-créés par les animateur·trices et les participant·es. Autrement dit, l'organisation des programmes émergerait des collaborations avec la communauté qui s'assure que les activités sont ancrées dans le vécu et la réalité culturelle du jeune (*culturally responsive pedagogy*) (Malone, 2020). La mise en place d'occasions positives d'apprentissage et de développement permet aux jeunes de s'épanouir selon leurs forces et intérêts (Vossoughi, 2017). En effet, les formes que prennent leurs relations avec les adultes et les pairs dans les PC, en plus des formes que prennent leur participation aux activités, leur donnent la possibilité de se découvrir autrement (Espinoza et Vossoughi, 2014 ; Rahm et al., 2021). Soutenus par des relations pédagogiques saines qui s'appuient sur le respect réciproque entre apprenant·es et animateur·trices, ces espaces et programmes

[1] Cet article applique les règles épicènes propres à la série Participation, persévérance et réussite scolaires.

nous amènent à nouveau à une éducation ancrée dans une posture humaniste (Espinoza et Vossoughi, 2014).

Cela dit, il nous semble pertinent de s'interroger davantage sur les formes multiples que peuvent prendre autant les relations éducatives que la participation à l'intérieur des espaces éducatifs issus des alliances entre l'école, la famille et les organismes communautaires (Rahm et al., 2015 : 2016 : 2021 ; Rogoff et al., 2016). Notre regard s'enracine dans l'étude des activités éducatives du PC de *ruelle de l'avenir* avec un intérêt particulier pour l'émergence des relations éducatives et des formes de participation. Notre intérêt scientifique se trouve ici dans les processus derrière de tels apprentissages expansifs qui vont plus loin que l'étude d'un espace éducatif singulier qui ne définit jamais, selon nous et d'autres auteur·trices, la réussite éducative de nos jeunes (Lee et al., 2020 ; Rahm et al., 2021). Par conséquent, nous tentons de documenter la navigation à travers le temps de telles activités qui nous semblent primordiales afin de bien saisir cette notion d'apprentissage en mouvement (Gutiérrez, 2020). Ainsi, dans cet article, nous parlons d'*espace-temps pluriel* (Lee et al., 2020 ; Rahm et al., 2016 ; 2021 ; Rahm, 2019; 2020) pour bien saisir les parcours éducatifs des jeunes, enrichis par des trajectoires multiples d'apprentissage, teintés par des processus culturels diversifiés et marqués par des contextes sociaux, culturels et politiques multiples.

Cadre conceptuel

Il est reconnu depuis plusieurs années que les activités organisées pour les enfants et les jeunes leur permettent de développer des compétences en tout genre : des habiletés physiques, du leadership, des habiletés communicationnelles, etc. (Côté et Gilbert, 2009 ; Denault et Poulin, 2008 : 2012 ; Holt et al., 2020). Certaines études soulignent plus spécifiquement que la participation des élèves à des activités de type parascolaire et communautaire leur donnerait l'occasion de développer des compétences sociales et du leadership, associés à des ambitions plus grandes et à une réussite éducative plus fréquente (Buckley et Lee, 2021 ; Kindelberger et al., 2007). De ce fait, il semble que les acquis issus de la participation à des activités parascolaires et communautaires peuvent avoir un certain impact sur la motivation de l'élève à réussir dans d'autres sphères de sa vie (Chouinard et al., 2017 ; Denault et Poulin, 2008, 2012).

Les recherches sur l'apport éducatif de ce type d'activités font également état d'une multiplicité de sources d'apprentissage (Gaussel, 2013). En questionnant les espaces-temps pluriels éducatifs qui gravitent autour des élèves, les auteur·trices tentent de mettre en exergue l'importance de garder des climats authentiques afin d'éviter les glissements vers un modèle uniquement scolaire, notamment en contexte parascolaire et communautaire (Gutiérrez, 2020). Selon plusieurs auteur·trices, qui travaillent dans les traditions vygotskiennes et qui ont reconnu depuis longtemps la richesse de ces contextes d'apprentissage pour le bien des jeunes et des adultes impliqué·es (Rogoff et al., 2016), ceci est tout à fait à éviter. En fait, ces activités doivent se réaliser en complémentarité à l'école et devraient être cadrées comme des activités d'enrichissement de l'expérience scolaire (Fahrni et al., 2021). Mais comment pourrions-nous arriver à bien documenter les relations et les apprentissages qui émergent des navigations des espaces-temps pluriels éducatifs des jeunes ? Comment bien saisir le rôle de tels espaces éducatifs complémentaires à l'école et à la famille dans la vie des jeunes et leur contribution plus

globale à leur réussite éducative (Gutiérrez, 2020) ? Nous pensons que l'étude des formes de relation et de participation des jeunes et de leurs accompagnateur·trices pourrait nous éclairer sur le sujet. Mais, d'abord, allons voir quelques notions clés proposées par l'approche socioculturelle.

Un survol de quelques notions clés de l'approche socioculturelle

Selon l'approche socioculturelle, les interactions sociales marquées par l'histoire, l'environnement et la culture sont la source de l'apprentissage qui dirige le développement des enfants et des jeunes (Lee et al., 2020 ; Vadeboncoeur, 2017 ; Vygotsky, 1987). Dans cette perspective, l'apprentissage et le développement forment une dialectique et se démarquent d'une vision binaire de l'apprentissage et du développement. En effet, en mettant l'accent sur le processus d'apprentissage et de développement en émergence, l'approche socioculturelle met l'accent sur la médiation des personnes, des objets et des sentiments affectifs entourant l'individu. En ce sens, il faut porter un regard particulier sur la relation entre les apprenant·es et le contexte dans lequel iels évoluent. Plus spécifiquement ici, il s'agirait d'une dialectique entre l'apprenant·e, l'enseignant·e et l'animateur·trice, ou encore entre enfants et parents (Barron et al., 2009). De cette façon, il n'y a pas seulement l'enfant ou le jeune qui se développe et apprend, mais également la personne qui l'accompagne (Lave, 1991). Nous pourrions imaginer les parents et les adultes (enseignant·es et animateur·trices de PC) autant comme des partenaires que comme des apprenant·es dans une telle alliance éducative (Barron et al., 2009 ; Rogoff et al., 2016). Il s'agit d'une réelle création de relation éducative entre les différents participant·es qui est à la base du bien-être de toutes les personnes impliquées (Barron et al., 2014 ; Rahm et al., 2015). Par conséquent, multiplier les espaces-temps éducatifs sous différentes formes et structures (parascolaires, implication communautaire, activités pour les groupes-classes, les familles lors des fins de semaine, etc.) et en exploitant diverses thématiques (sportives, civiques, environnementalistes, culinaires, scientifiques, botaniques, etc.), ce que proposent les organismes tels *ruelle de l'avenir,* élargirait l'offre éducative aux enfants et à leur famille. De plus, cela ouvre notre regard à des formes d'apprentissage et de développement multiples et diversifiées dans lesquelles les participant·es exercent une agentivité, un pouvoir d'agir. Nous pouvons alors nous demander : est-ce qu'on peut mettre à profit ces autres espaces-temps éducatifs pour le bien de la réussite éducative de tous et toutes? Et si oui, comment pourrions-nous arriver à documenter la navigation parmi ces espaces-temps de qualité multiple qui sont à la base du développement des jeunes ?

Ainsi, nous nous demandons si nous serions en mesure de documenter les formes de relation et de participation émergeant des activités diverses mises en place par *ruelle de l'avenir*. Pouvons-nous mieux saisir la navigation et l'apport éducatif d'une telle écologie éducative par un regard sur les processus en émergence ? C'est spécifiquement ce que nous tenterons de faire dans les prochaines sections de cet article.

Notre objectif est donc de présenter les activités du PC *ruelle de l'avenir* à l'aide de l'analyse des activités et du processus d'apprentissage soutenus par l'organisme communautaire. Au terme de cet article, nous verrons que peu importe le type d'activité proposé, le format employé ou la thématique exploitée, c'est le fait de sortir du cadre scolaire typique et d'imaginer l'apprentissage autrement qui semble jouer le plus sur l'expérience des participant·es. C'est une approche ancrée et façonnée par une vision plus holistique du système éducatif, enrichie par une écologie éducative contrastant le scolaire

et le hors scolaire, ou encore le formel, le non formel et l'informel. Ainsi, rendus possibles par la collaboration entre l'école, les familles et l'organisme communautaire, nous constaterons que l'apprentissage et le développement des enfants, des jeunes, des familles et des adultes qui naviguent dans ce type de système s'en voient enrichis et demandent à être bien documentés.

Méthodologie

Notre article porte sur un projet de recherche plus vaste ayant débuté en 2016 et encore en cours. Il s'agit d'une étude descriptive et interprétative qui est réalisée à l'aide de la vidéo-ethnographie de plusieurs activités proposées par *ruelle de l'avenir* (Goldman et al., 2007). Ainsi, une sélection des activités a été filmée et observée ainsi qu'enrichie par des notes de terrain, des journaux de bord, des photos et autres artefacts. Dans le tableau 1, nous présentons un survol des données que nous avons choisies pour cet article et sur lesquelles s'appuient nos analyses. Nous avons divisé le tout en deux moments et regards qui sont repris dans la section des résultats : 1) le point de vue des enseignant·es et des animateur·trices des activités du volet scolaire à propos de l'apport de celles-ci sur les relations éducatives et les formes de participation ; et 2) des vignettes qui offrent un regard particulier sur les formes de relations éducatives et du processus de l'apprentissage en émergence dans ces activités, soit une du volet scolaire (cinéma), une du volet communautaire parascolaire (cuisine en famille) et une du volet communautaire de l'été (ruelle potagère).

Tableau 1

Résumé des données sur lesquelles s'appuie l'article

1. Point de vue des enseignant·es et des animateur·trices	***Activité cinéma***	***Activité échecs***	***Activité sciences***
	Enseignant·es (*n*=2) Animateur (*n*=1)	Enseignant·es (*n*=2) Animatrice (*n*=1)	Enseignant·es (*n*=2) Animatrice (*n*=1)
2. Vignette cinéma	2016-2017, octobre à juin	6e année du primaire	Classe 2 17 élèves 1 enseignant·e Nb des ateliers & observations 20	Entrevues semi-dirigées : Élèves (*n*=17) Enseignant (*n*=1) Animateur (*n*=1)
3. Vignette cuisine en famille	2019-2020, novembre à janvier	Prématernelle à 4e année	Groupe 2 9 binômes (un parent — un enfant) Nb des ateliers & et observations 10	Entrevues semi-dirigées : Animatrice (*n*=1) Binômes (*n*=6) Responsable du volet communautaire (*n*=1)
4. Vignette ruelle potagère	Juillet 2017	Fin primaire et niveau secondaire, max. 16 ans	1 groupe 8 jeunes Durée : 4 jours/4 semaines, avec 12 journées d'observations	Entrevues semi-dirigées de suivi en 2019 : jeunes (*n*=7) Entrevue de suivi de Burak en 2021 (*n*=1)

À titre d'information, ***l'activité cinéma*** se divise en deux parties. Premièrement, une partie à l'automne qui implique une introduction à la théorie cinématographique et une mise-en-action par la manipulation de l'équipement, puis des activités d'improvisation et critique de celles-ci entre les participant·es. Deuxièmement, une partie à l'hiver qui implique la réalisation d'un moyen-métrage (scénarios développés par les élèves, pratiques de scènes, tournage et projection dans un cinéma). ***L'activité échecs*** implique une introduction des règles, des déplacements et des stratégies de jeux par l'animatrice, suivie d'une période de jeu en dyade, se terminant par une compétition d'échecs entre les classes participantes. ***L'activité sciences*** n'avait pas un déroulement standardisé pour les différents ateliers, mais l'objectif de chacun d'eux est de faire découvrir divers champs scientifiques, en favorisant l'expérience pour les élèves. Les autres activités seront plus spécifiquement introduites dans leur vignette respective (cuisine en famille et ruelle potagère).

Collecte des données et analyses

Point de vue des enseignant·es et des animateur·trices : Pour dégager le point de vue des six enseignant·es et trois animateur·trices qui ont participé aux activités de cinéma, d'échecs et de sciences pendant l'année scolaire 2016-2017, nous avons conduit des entrevues semi-dirigées individuelles qui portaient sur une description de leur parcours professionnel, leurs raisons d'implication et leur vécu des activités. Les entrevues ont été transcrites, ce qui a rendu possible une analyse thématique inductive pour bien dégager des thématiques clés en lien avec l'apport et le vécu des activités au cours de l'année scolaire (Paillé et Mucchielli, 2012). Une sélection des thématiques a été faite par l'équipe de recherche en lien avec l'objectif de cet article.

Vignettes : Les vignettes ont été développées à partir de données multiples qui ont fait l'objet des collectes de données qualitatives à chaque activité. Pour l'activité cinéma, présentée dans la première vignette, nous avons analysé les données suivantes : 20 rencontres, 18 heures de vidéo, 25 heures de notes de terrain et journal de bord, ainsi que les entrevues semi-dirigées avec les jeunes, les enseignant·es et les animateur·trices. Pour l'activité cuisine en famille, nous avons analysé les données suivantes : 10 rencontres, vidéos de sept journées, soit environ sept heures de vidéo, les entrevues de l'animatrice et de six binômes (parent/enfant) et l'entrevue du responsable du volet communautaire. Pour le programme de ruelle potagère, nous avons consulté les notes de terrain et le journal des 12 journées de présence sur le terrain (six heures chaque) et sept entrevues avec des jeunes, que nous avons poursuivies en 2019 pour également saisir leur mobilité et écologie éducative. Nous avons également analysé une entrevue de suivi en 2021 du jeune qui figure dans cette dernière vignette.

Les analyses en lien avec ces données furent ensuite réalisées en équipe de recherche sur la base de *l'interaction analysis* (Jordan et Henderson, 1995) où les membres de l'équipe se présentent mutuellement leurs observations et réflexions en lien avec les données et analyses des sources multiples résumées dans le tableau 1 et les enrichissent à l'aide de la discussion et d'interactions avec les autres. Il s'agit à la fois d'un bricolage des données multiples (Kincheloe et Berry, 2004) et d'un regard critique sur les relations en émergence, sur les processus d'apprentissage et de développement, ainsi que sur l'agentivité des participant·es. À partir de cela, nous avons choisi une vignette pour chaque activité à présenter dans la prochaine section. Les vignettes servent ainsi à présenter des

moments clés des activités présentées afin de mieux comprendre le regard nouveau que l'on pose ensuite sur elles.

Résultats

Dans cette section des résultats, nous présentons d'abord les analyses des entrevues semi-dirigées des enseignant·es et des animateur·trices aux activités, puis nous décrivons les vignettes associées aux trois types d'activités présentées précédemment.

Les propos des enseignant·es et des animateur·trices sur les relations éducatives et la participation aux activités de *ruelle de l'avenir*

Tout d'abord, les enseignant·es interrogé·es ont mentionné, pour la majorité, que ce n'était pas leur première participation aux activités du volet scolaire de *ruelle de l'avenir*. En effet, il semble que leur participation soit récurrente et qu'elle forme une certaine continuité dans le temps, ce qui semble créer un lien plus fort avec l'organisme communautaire, mais aussi avec ses animateur·trices. L'enseignant C1 (activité cinéma) souligne : *« À chaque début d'année, on ne veut pas manquer leur offre de services par courriel; [il faut] qu'on s'inscrive rapidement. C'est comme chaque année : on s'attend à ça ».* On pourrait dire que l'offre, gratuite, d'activités aux écoles et aux enseignant·es que l'organisme propose résonne chez le public cible et, par la qualité de leur offre, assure une continuité dans la participation des personnes visées. L'enseignant S1 (activité sciences) raconte qu'il *« sait qu'en choisissant un projet comme ruelle de l'avenir, [il ne va] pas le regretter »*. Il semble y avoir une forme de continuité dans la participation des enseignant·es s'étant engagé·es dans ces activités, mais aussi une forme de sentiment d'appartenance à l'organisme et aux animateur·trices.

La posture de l'enseignant·e lors des activités

Selon les propos des enseignant·es et des animateur·trices interrogé·es, les trois activités observées (cinéma, échecs et sciences) servent à amener l'élève plus loin, à mieux comprendre les choses et à rendre les apprentissages, quels qu'ils soient, plus amusants. Autrement dit, c'est soutenir le plaisir d'apprendre et soutenir les enseignant·es dans leur travail en leur offrant des moments de « pause » où quelqu'un d'autre, qualifié·e, avec des intentions pédagogiques, s'occupe de leur groupe. L'enseignant·e peut alors s'impliquer de plusieurs façons : être plutôt passif·ve et laisser « carte blanche » à l'animateur·trice ; participer à certains moments (lorsqu'il ou elle n'a pas trop d'autres tâches qui pressent telle la correction) ; ou encore, participer activement aux ateliers avec les élèves. Les animateur·trices ayant collaboré avec ce dernier type d'enseignant·e soulignent l'importance de cette participation active afin de créer un lien plus grand et des interactions différentes avec leurs élèves. Fait intéressant : les animateur·trices interrogé·es ont remarqué que les élèves d'un groupe « ressemblaient » grandement à leur enseignant·e. Par exemple, l'enseignant·e motivé·e et impliqué·e dans l'activité avait tendance à influencer positivement ses élèves à faire de même lors des ateliers, alors que l'enseignant·e plus passif·ve, moins engagé·e dans le processus avec *ruelle de l'avenir* instaurait davantage un climat de relâchement dans son groupe. De façon générale, cependant, les animateur·trices ont mentionné que les groupes et leurs enseignant·es étaient engagés et motivés à participer

aux activités. Pourrait-on dire que les élèves s'investissent dans les ateliers avec une intensité variée en fonction de celle de leur enseignant·e ?

La perception de la participation des élèves aux activités

Plus spécifiquement, sur le plan de l'implication des élèves dans les activités, il semble que ces dernier·ères s'investissent davantage lorsque la thématique de l'atelier, c'est-à-dire les différentes séances hebdomadaires d'une des activités, les interpelle, par fascination ou parce que ça les touche personnellement. Par exemple, l'animatrice de l'activité sciences souligne que l'atelier sur l'ADN a été très populaire auprès des élèves puisqu'iels se rendent compte qu'iels sont tous porteur·euses d'ADN. Même chose pour les ateliers de cinéma : les élèves se sentent interpellé·es par les activités proposées, notamment les ateliers d'improvisation ou d'écriture de scénario, puisqu'iels y retrouvent une forme de liberté et de créativité. Ainsi, on pourrait dire qu'un élément important qui détermine la forme que prendra la participation des élèves est la nature ou la thématique de l'atelier, tel que mentionné dans la littérature par certain·es (Bohnert et al. 2010; Thouin, 2018).

Il semble aussi que la participation des élèves est influencée par l'implication des un·es et des autres, dans le sens où un sentiment d'appartenance au groupe s'installe et favorise l'engagement de tous et toutes. Comme mentionné par l'animateur C1 (cinéma), il faut créer une certaine *« cohésion du groupe [afin de] travailler dans la même direction ».* Selon lui, les élèves doivent comprendre qu'iels ont besoin des autres pour avancer, même s'iels ne s'aiment pas tous et toutes.

Ainsi, il semble que la forme que prend la participation, principalement de l'enseignant·e et des élèves, dépend de plusieurs facteurs : de la connaissance du PC (continuité de la participation de certaines personnes aux activités de *ruelle de l'avenir*) ; des thématiques abordées dans les différents ateliers pour une activité et donc de l'intérêt de chacun·e pour celles-ci ; des pairs et du sentiment d'appartenance développé lors des activités dans le but de réaliser un objectif commun (par exemple, réaliser un moyen-métrage) ; et finalement, de l'attitude des enseignant·es face aux activités de façon générale. Voyons maintenant plus spécifiquement certains moments clés au travers de trois vignettes à propos de trois différentes activités du PC de *ruelle de l'avenir.*

Illustration des relations éducatives et formes de participation

Comme mentionné, nous présentons ici des vignettes qui illustrent les relations éducatives et les formes de participation qui peuvent émerger lors de différentes activités proposées par *ruelle de l'avenir*. Nous abordons d'abord le volet scolaire du PC, puis le volet parascolaire, pour terminer avec le volet communautaire – l'été.

Étude de cas cinéma – volet scolaire

Durant la deuxième partie de l'année scolaire, l'animateur de cinéma se déplace de *ruelle de l'avenir* à l'école primaire. Dans cette vignette, l'élève 1 et l'élève 2 répètent leur scène du moyen-métrage en compagnie de ce dernier. Les élèves interprètent deux rôles principaux. Après quelques essais, l'animateur demande à l'élève 1 si elle comprend le texte qu'elle est en train d'interpréter puisqu'elle a du mal à mémoriser son texte et à le réciter. À partir de là, une discussion prend place. L'élève 2, quant à elle, connaît par cœur

son texte, mais se déplace de manière mécanique lorsqu'elle interprète son rôle. À cet effet, l'animateur tente de le guider dans l'appropriation de son personnage de manière plus naturelle (voir figure 1 ci-dessous).

Figure 1

Élève 1 et 2 pratiquant leur scène, guidées par l'animateur



Animateur : Qu'est-ce que tu viens de dire ?
Élève 1 : (*relis le passage dans son cahier à voix haute)*
Élève 2 : Ne redis pas la phrase… dis ce que ça veut dire !
Élève 1 : Ben…!!!
Animateur : De qui qu'on parle ? Quels personnages ? Quels élèves ?
Élève 1 : Ben Julie pis Gabriel
Animateur : Tu dis juste qu'il y a deux humains qui vont être pognés dans votre monde (*Il lui demande ensuite de réécrire les phrases de son texte dans ses mots, en vue du prochain atelier. Il explique aussi à l'élève 2 qu'elle doit avoir un mouvement plus fluide et lui montre comment se déplacer*).
Après plusieurs essais, l'élève 2 commence à adopter de nouveaux mouvements et à revoir les passages avec l'élève 1 et l'animateur.

Extrait de l'entrevue de l'animateur

> Il faut que tu acceptes, quand tu donnes ce programme-là, que tu n'aies pas tout le monde sur tout ce que tu proposes. Mais il faut que tu t'entêtes à faire telle affaire […] Dans le sens que les tests que j'ai faits ou les trucs qui ont moins bien marché quand je les ai proposés la première fois, là, j'ai juste… mais ce n'est plus pour les mêmes élèves. Ce n'est pas évident parce que, oui, il y en a pour qui le son ils s'en foutent : ils veulent juste jouer; il y en a d'autres, ils veulent juste faire de la caméra. Fait que je pense que c'est vraiment une question d'équilibre […] Fait que je peux me dire, ça, ça ne marche pas pantoute, fait qu'on va essayer de tout changer, on va essayer de les emmener ailleurs, mais dans le même objectif […].

La médiation par l'animateur est illustrée dans cet exemple par le dialogue, l'écoute ainsi qu'une posture pédagogique centrée sur l'élève. De plus, le recours à la gestuelle et la posture corporelle pour guider l'élève 2 dans le processus d'appropriation de son personnage a été préconisé. C'est à partir de ces interactions qu'émerge la co-construction des savoirs relatifs à l'atelier de cinéma et que la scène que tentent d'interpréter les deux

élèves peut prendre forme. Les interventions de l'animateur visent le développement de leur plein potentiel en ce qui a trait à une meilleure compréhension et interprétation du scénario. En mettant en lumière les défis de l'élève, par exemple, ici, le besoin d'être guidé·e dans la façon de réciter son texte, l'animateur adapte sa posture pédagogique afin de s'assurer de leur compréhension du texte et de la fluidité de leur interprétation. Ce dernier rapporte dans son entrevue qu'une telle pédagogie demande une révision continue des ateliers de cinéma en fonction des groupes d'élèves, et ce, dans le but d'atteindre un objectif commun qu'est la production d'un moyen-métrage durant l'année scolaire.

Formes de participation en émergence. On peut observer ici deux formes de participation à l'atelier de la part des élèves. L'élève 2 connaît son texte, semble impliquée dans l'atelier en montrant un certain intérêt à la scène et à l'animateur, malgré le fait que son jeu soit un peu « mécanique ». L'élève 1 semble moins impliquée dans l'atelier, ne connaissant pas complètement son texte et n'ayant pas essayé de mieux le comprendre au préalable. Cependant, il semble que la pédagogie de l'animateur, qu'on perçoit comme centrée sur l'élève, et son désir de faire évoluer le jeu des élèves dans leur scène, les poussent à mieux travailler afin d'arriver à une fluidité pour l'un et une compréhension du texte pour l'autre. On peut ainsi percevoir une relation éducative positive s'installant entre l'animateur et les deux élèves sous deux formes de participation différentes par rapport aux élèves.

Étude de cas cuisine – volet parascolaire

À titre d'information, l'activité de cuisine en famille s'inscrit dans le volet parascolaire, soit des séances après l'école pendant la semaine et le samedi. Une séance type de l'atelier de cuisine en famille se compose habituellement de trois moments clés : un moment d'accueil transitionnel en grand groupe, la préparation des recettes (chaque binôme parent-enfant s'affairant à sa propre recette), puis la dégustation de la recette.

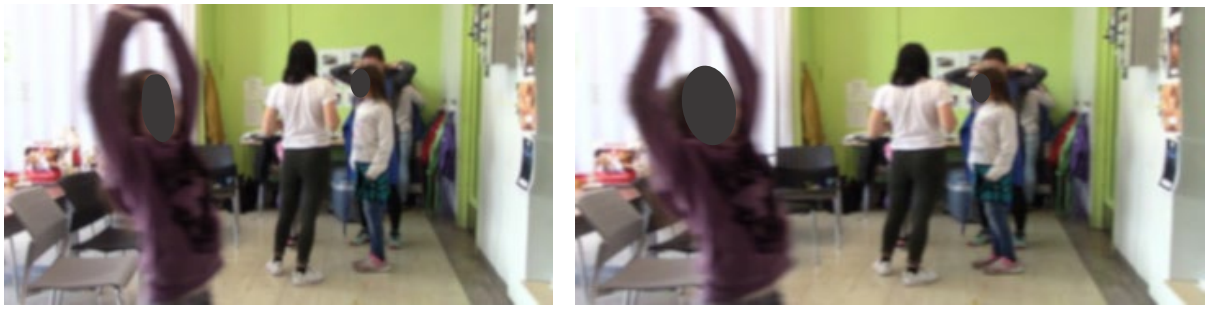
Le binôme (parent-enfant) choisi pour cette brève vignette est celui de Victoria et Éléonore, un des binômes ayant participé le plus fréquemment à l'activité de cuisine. Au moment de l'activité, Éléonore fréquente la 4^{e} année primaire. Elle est bilingue (français et anglais), son père étant originaire d'une province anglophone du Canada et sa mère du Québec (mais ayant fréquenté l'école anglophone depuis sa 3^{e} année primaire également). Son père travaille en tant que scientifique (Ph.D. chimie-physique) depuis peu en Europe et Victoria, sa mère, est agente de programme fédéral et travaille à Montréal. Le couple est séparé depuis plusieurs années (garde partagée), mais, à la suite du déménagement pour raisons professionnelles du père en Europe, Victoria est devenue, selon ses dires, *« mère monoparentale »,* ce qui lui demande un fort ajustement. Nous l'avons rencontrée dans cette période de reconfiguration familiale et de (re)négociations relationnelles avec sa fille. Le binôme (mère-fille) participe pour la première fois ensemble aux activités de *ruelle de l'avenir* ; auparavant, l'enfant avait participé avec son père à une activité du volet communautaire. Éléonore est décrite par sa mère comme étant une enfant très sociable, qui cherche beaucoup à s'amuser et à voir des amis. Elle trouve toutefois que sa fille manque parfois de persévérance et de motivation.

Moments clés de la participation d'Éléonore et de Victoria. Nous avons choisi quelques moments qui nous apparaissent comme forts et représentatifs de la participation du binôme. En premier lieu, très rapidement, Éléonore semble à l'aise devant la caméra et elle l'utilise soit pour lui parler à l'instar d'une *youtubeuse* (sa mère nous disant en entrevue

qu'elle rêve d'être « *blogueuse* ») ou encore, comme sur les images ci-dessous, pour y faire une danse ou autres jeux avec d'autres enfants.

Figure 2

Éléonore improvise une danse devant la caméra



Cet espace ludique, que représente l'atelier de cuisine, permet à Éléonore d'exprimer son côté social très développé, confirme sa mère en entrevue : *« Éléonore est très sociable, là, elle se fait des amis rapidement »,* et d'interagir avec la caméra. La jeune fille semble particulièrement à l'aise dans cet environnement qui lui permet, notamment en raison de son cadre moins strict (libertés de mouvement durant l'atelier, pas de places attribuées, etc.), d'aller à la rencontre d'autres enfants et de passer du bon temps. Victoria, sa mère, fut toutefois un peu dérangée par les comportements de sa fille dans ce contexte ludique. En effet :

> […] quand on est dans la cuisine pis là, elle veut comme… elle veut faire les affaires les plus faciles là, pis elle ne veut pas comme…apprendre. Tsé y a des enfants qui sont là pis qui [ils] ont le goût d'apprendre : elle, elle veut juste jouer. Pis elle veut… elle choisit toujours la voie de la facilité.

En outre, le fait que l'atelier de cuisine se déroule dans un contexte hors du domicile familial permet à Victoria d'expérimenter davantage :

> […] on ne fait pas beaucoup de cuisine à la maison là. […] C'est pour ça que je ne la laisse pas faire, parce qu'elle va aller mélanger n'importe quoi pis elle [va dire] *« ah tu ne me laisses jamais avoir du fun »,* mais c'est parce que tu en gaspilles aussi pis c'est le bordel pis elle ne se ramasse pas tsé, pis ça me tente pas.

Victoria approfondit ses réflexions et a l'impression que cet atelier de cuisine la confronte à ses forces et ses faiblesses en tant que mère :

> moi, je fais tout pour elle là. Puis là, même dans le cours de cuisine comme elle… elle est là. Moi, je suis en train de couper les affaires, comme je suis habituée de le faire à la maison, puis elle me laisse faire. Moi, je la laisse ne

> faire rien, et, des fois, je regarde les autres parents que l'enfant est là et ils font tout et eux sont juste… C'est des différentes dynamiques là.

Même si ces moments semblent difficiles pour Victoria, elle chérit leur participation aux ateliers de cuisine du monde :

> je trouve ça le *fun* qu'on fasse une activité elle pis moi sans… sans téléphone pis sans tablette, c'est important qu'on ait ces activités-là, une fois de temps en temps ensemble parce qu'on n'en a pas…on passe pas assez de temps *un à un*.

Habituellement pris dans leur routine quotidienne, ce moment « hors du temps » est bienvenu pour passer du temps ensemble entre mère et fille tout en bénéficiant d'un atelier qui soit de « valeur égale pour l'enfant et le parent », ce qui est fortement apprécié également. Ultimement, Victoria a l'impression, qu'à long terme, une participation à ce genre d'activités permet de *« ramener toutes les autres belles dynamiques [des autres binômes] que je n'ai peut-être pas et travailler sur notre relation à moi puis elle »* et que, au fond, une telle participation est bénéfique sur leur propre relation mère-fille : *« ça travaille sur certaines de nos faiblesses en tant qu'unité familiale, elle pis moi. Donc, c'est en connaissance de ça, qu'on a là, là ».* En ce sens, tant la mère et l'enfant sont des apprenantes tout au long de cet atelier.

Étude de cas ruelle potagère — volet communautaire l'été

Le programme *ruelle potagère* implique une initiation à l'entrepreneuriat et est divisé en quatre volets : 1) le volet horticulture consiste à familiariser les jeunes avec les différents légumes et fines herbes plantés sur le toit de l'édifice et avec leur entretien ; 2) le volet transformation introduit les jeunes à la cuisine en utilisant des produits du jardin ; 3) le volet cosmétique implique la production des savons et bombes de bain qui sont ensuite vendus au marché, le tout impliquant un exposé à la chimie derrière une telle production ; et 4) le volet marketing introduit les jeunes à des stratégies de vente et à leur mise en pratique par la vente de leurs produits au marché local. Une journée est dédiée à une sortie pour le plaisir (journée à la piscine, sortie dans un parc, etc.) pour offrir aux jeunes un moment de détente propice également à la socialisation.

Le cas de Burak. À la suite de nos observations, nous avons constaté que les formes de participation de Burak se distinguent de celles des autres jeunes dans *ruelle potagère* observée à l'été 2017. Il a toujours été impliqué, mais il a souvent été peu reconnu pour son engagement par les animateur·trices. Au contraire, ce furent ses pairs qui ont reconnu de manière positive son engagement, notamment en le félicitant pour son niveau d'expertise face aux animateur·trices. Burak leur semblait être à l'aise à *ruelle de l'avenir* et faisait preuve d'une forme de participation légitime.

Par exemple, lors d'une journée où les jeunes préparaient les ingrédients nécessaires pour la confection d'un brownie à la menthe — recette suggérée à l'animatrice par Burak au début de la semaine —, celui-ci découpe la menthe en discutant avec Thomas.

Thomas : Toi, tu es trop bon ! Tu as de l'expérience !
Burak: Ahaha il faut dire qu'ils m'ont appris genre. L'autre qui était là avant…

Thomas: Qui ?
Burak : L'animatrice de l'année passée.

Après avoir découpé la menthe, Burak a coupé le chocolat en petits morceaux qu'il a ajoutés au mélange qu'avaient préparé ses camarades. Ensuite, il a pris en charge la tâche de bien mélanger la farine au reste du mélange afin d'obtenir un mélange homogène. L'animatrice est restée à ses côtés. Elle donnait des consignes et des directives aux jeunes. Après avoir mis les moules à muffins dans le four, l'animatrice a demandé aux jeunes de nettoyer les surfaces de travail. Burak s'en est occupé pendant que ses camarades discutaient.

Son niveau d'engagement fut apprécié par ses pairs et a permis de développer une solidarité particulière entre eux et elles, bien perceptible à la suite d'une critique à son égard par l'animatrice du volet cosmétique. Burak s'était chargé de mesurer les huiles sur la balance. Après un moment, l'animatrice est venue vérifier si les mesures étaient exactes et lui dit qu'il avait dépassé les mesures requises. Burak lui avait expliqué que cela était impossible. Sami, un autre jeune, l'a appuyé dans sa constatation.

Animatrice : C'est bon ? Ça devrait être assez ! *(vérifie la mesure indiquée sur la balance)* Là, tu es à 9,9.
Burak: Mais… je te le dis, Madame, c'est la chose qui est en retard.
Animatrice: Non ! Non, non, non.
Burak: Je te dis.
Animatrice: Remets *(prend le contenant que Burak avait dans sa main et le replace sur la balance)*
Burak: Tantôt, j'étais à 4. Après, la chose a changé d'un coup.
Sami: Non, non, il est à 4,5.
Animatrice: C'est 9,9.
Burak: Mais ça change tu vois, comme… quand tu crois qu'y est à…
Animatrice: Ça n'a pas changé

À la suite des échanges, Burak a décidé de nettoyer la balance et de mesurer à nouveau la quantité d'huile requise, en changeant de contenant et en y versant le liquide graduellement. Finalement, le constat fût que Burak avait raison depuis (Figure 3).

Sami: Voilà, c'était Burak qui avait raison
Animatrice: Parfait.
Sami: Alors un peu de respect à Burak !
Burak: *(sourit)*

Figure 3

L'animatrice et Burak qui terminent de mesurer les huiles



De la participation périphérique à la participation légitime : Le cas de Burak au fil du temps. La reconnaissance affective par l'animatrice et le sourire de Burak semblent être deux actes qui soulignent bien ce que veut dire « apprendre avec plaisir » au cœur du programme communautaire de *ruelle de l'avenir.* Cela offre un appui également à la forme de participation de Burak, qui est passée d'une forme périphérique à une forme légitime, cette dernière reconnaissant son implication par l'animatrice et les pairs (Lave & Wenger, 1991). De plus, c'est surtout la voix donnée aux jeunes au sein du programme qui nous a frappé·es. À la suite de la cueillette des fleurs dans le jardin sur le toit (activité d'horticulture) et le retour dans le local multimédia, Burak, qui était en train de laver et de former des bouquets, a confié à un membre de l'équipe de recherche que c'était la première fois qu'il participait « réellement » à la *ruelle potagère*, et ce, en quatre ans. Plus tard, à l'été 2019, Burak a été embauché par *ruelle de l'avenir* pour occuper le poste d'aide-animateur au camp d'été « leadership » qui a duré quatre semaines. Ensuite, Burak a continué de travailler à *ruelle de l'avenir* trois semaines additionnelles. La première semaine a concordé avec la fin de *ruelle potagère*. Il avait pour tâche d'aider les animateur·rices selon leurs besoins.

Dans l'une de ses entrevues, Burak nous a appris qu'il avait eu un départ un peu difficile à l'école primaire au Québec à la suite de son immigration avec sa famille d'Haïti à l'âge de huit ans. Au départ, il a été placé dans une classe d'accueil à cause de ses difficultés en français et, par conséquent, a perdu une année scolaire. À la suite de ses expériences migratoires, Burak vivait avec plusieurs blessures et sentiments négatifs forts. Cependant, il a eu la chance de participer à un atelier en robotique et à un autre atelier en cinéma au troisième cycle du primaire, déjà avec *ruelle de l'avenir*. À cause d'un déménagement avec sa famille en sixième année, il n'a pas pu terminer le projet en cinéma, mais, ensuite, a participé au programme de *ruelle potagère* cinq étés de suite. En 2017, il en était à sa troisième année de participation à l'activité d'été, ce qui pourrait expliquer en partie son niveau d'expertise. Plus encore, il a eu la chance de tisser entretemps des liens importants avec certain·es animateur·trices de *ruelle de l'avenir*. Ce cas offre une illustration de la pédagogie du « *care* », de respect et de dignité, qui semble être au cœur des programmes de *ruelle de l'avenir*. Le cas de Burak offre également un aperçu des formes de participation continues, et donc à une évolution, au fil du temps, d'une

participation périphérique vers une participation légitime soutenue par les membres de la communauté, mais également par l'écologie des activités éducatives de *ruelle de l'avenir*.

Discussion

Quelles sont les formes de relations et de participation qui émergent lors des activités auxquelles s'adonnent les différents participant·es ? Comment l'investissement dans ces activités peut-il influencer le développement du plein potentiel des jeunes ? De quelle façon les relations entre les différents espaces-temps éducatifs et la navigation parmi eux et elles peuvent-elles apporter quelque chose d'unique, autant aux intervenant·es qu'aux participant·es ? Quelle est la relation entre épanouissement et sentiment de bien-être ?

Les formes multiples de participation et le respect de l'autre

Nous avons tenté de répondre à ces questions par une mise en valeur des points de vue des enseignant·es et des animateur·trices aux activités de l'organisme *ruelle de l'avenir*, ainsi que par des vignettes illustrant les cas de certain·es participant·es et leur forme de participation aux activités. Ensemble, les témoignages et vignettes soulignent l'appréciation des activités qui permettent aux enseignant·es, aux parents et aux jeunes de sortir du cadre scolaire ou de leur vie quotidienne. La pédagogie inclusive, qui semble naturellement découler des relations pédagogiques au sein de ces activités, témoigne également d'un respect mutuel et semble donner lieu à des formes de participation multiples, autant pour les jeunes que pour les enseignant·es et les familles.

Les entrevues des enseignant·es et des animateur·trices des activités du volet scolaire (2016-2017) ont révélé que les thématiques et types d'activités réalisées dans les ateliers semblaient influencer la participation des élèves dans la classe. De même, la posture de l'enseignant·e lors des ateliers, et donc son rapport à l'animateur·trice, serait un facteur important d'influence sur la forme que prend la participation des élèves lors des ateliers. En sommes, il semble y avoir une forme de continuité ou de récurrence dans la participation des enseignant·es et de leurs groupes-classes, année après année, dans le PC de *ruelle de l'avenir*, puisque la plupart des enseignant·es interrogé·es n'en étaient pas à leur première participation au volet scolaire. Plus spécifiquement, les formes de participation des élèves semblent en partie déterminées par leurs intérêts (thématiques et sujets traités dans les activités) et la reconnaissance et posture de leur enseignant·e, leurs pairs et les animateur·trices. La participation de l'enseignant·e semble également révéler une certaine continuité dans le désir de participer au PC de *ruelle de l'avenir* dans les années ultérieures. Certains de ces éléments rejoignent les propos d'autres auteur·rices ayant identifié des facteurs influençant la participation et donc les apports potentiels qu'une activité peut avoir sur la personne (Bohnert et al., 2010 ; Thouin, 2018). Le facteur « continuité » revient d'ailleurs dans les travaux de Persson et al. (2007). Cette notion de continuité fait également appel à l'apprentissage en mouvement dont nous avons discuté brièvement plus haut. Dans cette optique (la participation à des activités complémentaires à l'école), la navigation à travers des espaces-temps éducatifs multiples devrait être mieux saisie et soutenue par la recherche. Il semble aussi que nos résultats indiquent que les formes de participation soient influencées par la relation entre l'enseignant·e et son groupe, ou encore entre l'animateur·trice et les élèves, laissant ainsi une place importante aux relations éducatives, et ce, même à l'extérieur du cadre scolaire typique. Enfin, selon Lave

et Wenger (1991), et comme abordé dans le texte, au fil du temps, les formes de participation périphériques semblent se transformer en forme de participation légitimes pour certain·es jeunes. Ce processus semble notamment soutenu par la reconnaissance par les autres (animateur·trices, enseignant·es, et pairs) de leur implication.

« Sortir du cadre » vers des écologies éducatives

La première vignette met en lumière les défis multiples de mise en scène dans l'activité de cinéma qui requérait un engagement autant affectif que cognitif des jeunes (Lemke, 2013), bien médiatisée par l'animateur ayant une expertise en théâtre. Le tout amène à la découverte de soi et de ses forces dans une situation d'apprentissage authentique. Cela permet aussi le développement d'une relation de confiance avec l'animateur supportant le développement du potentiel des deux élèves impliqué·es différemment dans l'atelier.

L'importance d'un respect réciproque est également dégagée par les changements des formes de participation et d'interactions que nous avons documentées dans la deuxième vignette (cuisine). Le parent sort de son rôle de guide et de médiateur·trice de l'apprentissage par rapport à son enfant et se retrouve apprenant·e dans l'atelier. Son enfant vit davantage une expérience de développement de liens affectifs avec ses pairs. « Sortir du cadre » de « cuisiner quotidiennement » semble nécessaire, certes, mais représente aussi un défi pour la mère qui semble être prise par une routine et un manque de temps dans la vie quotidienne. Au contraire, sa fille semble être à l'aise dans l'atelier telles que ses interactions à la caméra semblent véhiculer. Devenir des co-apprenantes dans ce cas est une richesse soutenue par l'écologie éducative de *ruelle de l'avenir*, autant par la forme des activités que la posture des animateur·trices. L'apprentissage prend forme au fil du temps et implique une découverte de ses forces et de soi-même, propice à des navigations futures riches, comme la dernière vignette illustre.

Enfin, le parcours éducatif de Burak est complexe et marqué par des moments difficiles qui l'a amené à une expérience riche, soutenue par des relations de respect entre lui et les animateur·trices de *ruelle de l'avenir*. Le développement d'un rapport affectif avec les adultes, mais également la reconnaissance par ses pairs, semble avoir influencé son implication dans l'organisme. Comme mentionnée, la forme de participation initiale, qui était périphérique, s'est peu à peu transformée en une forme de participation légitime grâce à une reconnaissance de l'apport du jeune par les autres membres de la communauté (Lave et Wenger, 1991). Le tout nous donne des pistes de réflexion sur le développement d'écologies éducatives variées qui pourraient supporter la proposition d'espace-temps pluriel d'apprentissage pour « sortir les jeunes du cadre scolaire » afin de leur faire vivre des expériences riches en éducation. « Sortir du cadre » fait également référence à l'idée de co-enseignement, que sous-tendent de telles alliances entre école et communautaire, et réfère au fait que de telles activités peuvent nous aider à revoir nos pédagogies. Cela peut également servir d'inspiration pour le développement de relations éducatives saines et humaines, plus horizontales, en partie grâce à des activités sans évaluation directe. Dans cette perspective, les activités réalisées peuvent alors laisser place à l'apprentissage expansif, créatif et transformateur, et à l'agentivité des apprenant·es (Rahm et al., 2015).

Le rôle primordial d'une vision de co-construction et de co-enseignement

Finalement, il est important de souligner qu'entre apprenant·es et enseignant·es, il semble y avoir une vision de co-construction, de co-enseignement et d'un apprentissage partagé qui marquent toutes les personnes impliquées. Le tout fait appel à un dépassement d'une vision binaire de l'apprentissage et du développement des jeunes en éducation ou entre les espaces scolaires et informels (Nasir et al., 2020 ; Rogoff et al., 2016). Cela pourrait nous mener vers une véritable appréciation d'une ontologie relationnelle qui mettrait l'accent sur un regard critique de la circulation de personnes et de matériels parmi une multitude d'espaces (Gutiérrez, 2020). De plus, l'appréciation d'un regard multimodal, humaniste et féministe a beaucoup à offrir afin d'arriver à revoir l'éducation sous un angle plus holistique (Espinoza et Vossoughi, 2014).

Dans cet article, nous avons tenté de dégager un portrait d'un tel ancrage épistémologique, ontologique et axiologique. Le tout nous mène à une conceptualisation du système éducatif comme riche et complexe, marqué par des alliances écoles-familles-organismes communautaires fortes et par des innovations autour de l'apprentissage et du développement, et aussi marqué par l'agentivité des jeunes et de leur bagage culturel (Vossoughi, 2017). Cela démontre également l'importance de concevoir l'apprentissage en mouvement comme un processus tout au long de la vie. Cela est illustré notamment dans la vignette cuisine, où la mère apprend autant que son enfant au cours de l'atelier, et dans le cas spécifique de Burak, en ce qui a trait à sa participation continue aux activités de *ruelle de l'avenir* et à l'apport de ces relations et apprentissages à son développement et ses aspirations

Conclusion

> La pensée n'est pas l'instance la plus haute. La pensée elle-même ne nait pas d'une autre pensée, mais de la sphère motivationnelle de notre conscience qui embrasse nos inclinations et nos besoins, nos intérêts et nos impulsions, nos affects et nos émotions. Au-delà de la raison, il y a une tendance affective et volitive. Elle seule peut donner la réponse au dernier « pourquoi » dans l'analyse de la pensée. (Yvon et Zinchenko, 2011, p. 143 ; en anglais, Vygotsky, 1987, p. 282)

L'approche socioculturelle au cœur de la citation et que nous avons privilégiée comme cadre d'analyse de cet article nous a permis de mettre en évidence la dialectique entre la pensée et les émotions. Ce cadre offre un regard autre sur l'épistémologie au cœur de l'éducation et de l'école et nous a mené·s à porter un regard plus holistique sur l'éducation en valorisant la pluralité des espaces-temps éducatifs (Gaussel., 2013). Un tel regard nous a aidés à découvrir la richesse des activités offertes par *ruelle de l'avenir,* que nous percevons comme une écologie éducative, parmi lesquelles des jeunes comme Burak ont la chance de naviguer au fil du temps : un mouvement qui semble formateur pour leur avenir.

De plus, le tout nous a fait réfléchir au niveau de l'axiologie de l'éducation et au fait qu'apprendre peut être un acte créatif, possible grâce à l'agentivité du jeune, ainsi qu'un acte émotif, qui mène à des retombées, saisies uniquement par un regard longitudinal Essentiellement, la notion *d'apprentissage en mouvement* nous semble clé pour l'avenir

autant comme regard humaniste qui ouvrirait l'éducation à l'importance des relations réciproques marquées par le respect et la dignité que par la complémentarité des espaces-temps pluriels authentiques tels qu'offerts par le PC de *ruelle de l'avenir*

Références

Baldridge, B. J., Beck, N., Medina, J. C., et Reeves, M. A. (2017) Towards a new understanding of community-based education: The role of community based educational spaces in disrupting inequality for minoritized youth. *Review of Research in Education*, *41*(1), 381–402.

Barron, B., Gomez, G., Pinkard, N., et Martin, C.K. (2014). *The Digital Youth Network: Cultivating digital media citizenship in urban communities*. Cambridge, MA: MIT Press.

Barron, B., Martin, C. K., Takeuchi, L., et Fithian, R. (2009). Parents as learning partners in the development of technological fluency. *International Journal of Learning and Media*, *1*(2), 55—77. https://doi.org/10.1162/ijlm.2009.0021

Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., et Sesma Jr, A. (2007). Positive youth development: Theory, research, and applications. Dans R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (Vol. 1, pp. 894–941). John Wiley & Sons Inc.

Bohnert, A., Fredricks, J. et Randall, E. (2010). Capturing unique dimensions of youth organized activity involvement theoretical and methodological considerations. *Review of Educational Research, 80*(4), 576-610. doi: 10.3102/0034654310364533

Buckley, P., et Lee, P. (2021). The impact of extra-curricular activity on the student experience. *Active Learning in Higher Education*, *22*(1), 37-48

Chouinard, R., Levasseur, C., Bergeron, J., Bowen, F., Lefrançois, P., et Poirier, L. (2017). L'incidence du volet scolaire du projet Ruelle de l'Avenir sur la motivation et la performance d'élèves de milieux défavorisés. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 40*(3), 219-244. https://www.jstor.org/stable/10.2307/90014777

Cole, M. (2006). *The fifth dimension*. Russell Sage Foundation.

Côté, J., et Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International journal of sports science & coaching*, *4*(3), 307-323.

Denault, A. S., et Poulin, F. (2012). La participation à des activités de loisir organisées comme contexte de développement social à l'adolescence. *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent. Applications pratiques et cliniques*, *2*, 265-291.

Denault, A. S., et 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.

Deutsch N. L., Blyth D.A., Kelley J., Tolan P.H., Lerner R. M. (2017) Let's talk After-School: The promises and challenges of positive youth development for after-school research, policy, and practice. Dans Deutsch N. (dir.) *After-School programs to promote positive youth development.* Springer.

Espinoza, M., et Vossoughi, S. (2014). Perceiving learning anew: Social interaction, dignity, and educational rights. *Harvard Educational Review, 84*, 285–313.

Fahrni, L., Touioui, F., Rahm, J., Bergeron, J., et Charrette, F. (2021). Les alliances-école-organisme communautaire : un levier clé pour le soutien de l'apprentissage et de la réussite éducative de tous. *Vivre le primaire, 34*(2)*,*76-79.

Gaussel, M. (2013). Aux frontières de l'école ou la pluralité des temps éducatifs. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, (81), 1-20.

Goldman, R., P. Pea, P., B. Barron, B., et S. J. Derr, J. (Eds) (2007). *Video research in the learning sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gutiérrez, K., Jurow, S. A., et Vakil, S. (2020). Social design-based experiments: A utopian methodology for understanding new possibilities for learning. In N. S. Nasir, C. D. Lee, R. Pea, & M. McKinney de Royston (Eds.), *Handbook of the cultural foundations of learning* (pp. 330-347). Routledge.

Holt, N. L., Deal, C. J., et Pankow, K. (2020). Positive youth development through sport. *Handbook of sport psychology*, 429-446.

Jordan, B., et Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The Journal of the Learning Sciences, 4*(1), 39–103.

Kincheloe, J. L., et Berry, K. S. (2004). *Rigour and complexity in educational research. Conceptualizing the bricolage.* Open University Press.

Kindelberger, C., Le Floc'h, N., et Clarisse, R. (2007). Les activités de loisirs des enfants et des adolescents comme milieu de développement. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (36/4), 485-502.

Lave, J., et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press.

Lee, C. D., Nasir, N. S., Pea, R., et McKinney de Royston, M. (2020). Reconceptualizing learning: A critical task for knowledge-building and teaching. In N. S. Nasir, C. D. Lee, R. Pea, & M. McKinney de Royston (Eds.), *Handbook of the cultural foundations of learning* (pp. xvii-xxxv). Routledge.

Lemke, J. (2013). Thinking about feeling: Affect across literacies and lives. Dans O. Erstad & J. Sefton-Green (dir.), *Identity, community, and learning lives in the digital age* (pp. 57–69). Cambridge.

Malone, H. J. (2020). Community schools: bridging educational change through partnerships. *Journal of Educational Change*, *21*(3), 487-497.

Nasir, S., Lee, C. D., Pea, R. et McKinney de Royston, M. (2020). *Handbook of cultural foundations of learning*. Routledge.

Paillé, P., et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Persson, A., Kerr, M. et Stattin, H. (2007). Staying in or moving away from structured activities: Explanations involving parents and peers. *Developmental Psychology, 43*(1), 197-207. doi: 10.1037/0012-1649.43.1.197

Rahm, J. (2019). The restorying of STEM learning through the lens of multiples. *Cognition & Instruction, 37*(3)*,* 408–413.

Rahm, J. (2020). Moving beyond the singular: A deconstruction of educational opportunity in science through the lens of multiples in an era marked by globalization and neoliberalism. Dans P. Sengupta, M.-C. Shanahan, & B. Kim (dir.), *Critical,*

transdisciplinary and embodied approaches to STEM Education. New York: Springer.

Rahm, J., Boulanger, E., Hébert, I., Journet, G., et Lachaîne, A. (2015.) L'apprentissage expansif et construction identitaire des jeunes à travers la production d'un documentaire scientifique. *Revue International du CRIRES : Innover dans la tradition de Vygotsky, 3*(1), 1-19 *https://revues.ulaval.ca/ojs/index.php/RIC/article/view/41024*

Rahm, J., Gonsalves, A. et Lachaîne, A. (2021). Young women of color figuring science and identity within and beyond an afterschool science program, *Journal of the Learning Sciences, 31*(2), 199-236. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10508406.2021.1977646?journalCode=hlns20

Rahm, J., Malo, A., et Lepage, M. (2016). Youth-voice driven after-school science clubs: A tool to develop new alliances in ethnically diverse communities in support of transformative learning for preservice teachers and youth. *Alterstice, Revue internationale de la Recherche interculturelle, 6*(1), 39-56.

Rogoff, B., Callanan, M., Gutiérrez, K. D., et Erickson, F. (2016). The organization of informal learning. *Review of Research in Education*, *40*(1), 356-401.

Thouin, É. (2018). Activités parascolaires et décrochage scolaire au secondaire : liens en fonction des dimensions de la participation [mémoire de maitrise]. Université de Montréal. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/20327/Thouin_Eliane_2017_m%c3%a9moire.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Vadeboncoeur, J. A. (2017). *Vygotsky and the promise of public education*. New York: Peter Lang.

Vossoughi, S. (2017). Access and equity in Out-Of-School Learning. Dans K. Peppler (dir.), *The SAGE Encyclopedia of Out-Of-School Learning* (1–5). Sage.

Vygotsky, L. (1987) (Ed. R. W. Rieber & A. S. Carton). *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum Press.

Yvon, F., et Zinchenko, Y. (2011). *Vygotsky, une théorie de développement et de l'éducation. Recueil de textes et commentaires*. MGU. Retrieved https://archive-ouverte.unige.ch/unige:142283