

Rapport  
de recherche  
PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

**L'accompagnement pluriel et concerté du raccrochage scolaire des  
16-20 ans à l'éducation des adultes.  
Regards croisés Québec-Europe**

**Chercheure principale**

Danielle Desmarais, Université du Québec à Montréal

**Cochercheurs**

Gérald Boutin, professeur, département d'éducation et de formation spécialisées, UQAM Johanne  
Cauvier, professeure, module des sciences de l'éducation, UQAR  
Ghyslaine Dionne, agente SARCA, CSFL  
Lucie Raby, enseignante, CSGS et OCLD Ben-Ado

**Partenaires du milieu impliqués au départ dans la réalisation du projet**

Bineta Ba, (ROCLD), Réseau Réussite Montréal  
Bernard D'Amours, DG, Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs  
Michelle Pâquet, Directrice, CEA Champlain, CSMB  
Réjean Sirois, directeur, CEA Chandler/Paspébiac, CSRL

**Membres collaborateurs de départ hors Québec**

Francine Bombled, directrice de la Mission générale d'insertion,  
Académie de Grenoble Maurice Cornil, directeur, Service  
d'accrochage scolaire (SAS) Parenthèse, Bruxelles Francisca Salvà  
Mut, professeure, Université des Îles Baléares, Espagne

**Établissement gestionnaire de la subvention**

Université du Québec à Montréal

**Numéro du projet de recherche**

2012-RP-148064

**Titre de l'Action concertée**

Persévérance et réussite scolaires

**Partenaire(s) de l'Action concertée**

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)  
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

*L'accompagnement pluriel et concerté du raccrochage scolaire des 16-20 ans  
à l'éducation des adultes.*

*Regards croisés Québec-Europe*

**Rapport final**

**Résumé**

Le raccrochage scolaire constitue un phénomène social significatif qui recoupe une grande diversité de situations. Près de 250 000 jeunes Québécois de 16 à 24 ans (1/3 de ce groupe d'âge) n'ont aucun diplôme. Depuis un peu plus d'une décennie toutefois, on a observé une entrée massive des jeunes à l'éducation des adultes. Au Québec, 54,3% des apprenantEs ont moins de 25 ans (+ de 115 000 jeunes) à la FGA dans les CEA (MELS, 2008). De ce nombre, 62,5% n'ont pas 20 ans (Marcotte, Cloutier et Fortin, 2010). Toutefois, de 50% à 60 % des personnes en situation de raccrochage scolaire (pour l'ensemble du Canada) n'obtiennent pas leur diplôme (Raymond, 2008).

La triple finalité de notre **recherche-action-formation** est assumée conjointement par les chercheurs et les praticiens (participant au réseau PARcours): 1. comprendre les processus de raccrochage scolaire des 16-20 ans ; 2. formaliser l'accompagnement éducatif ; 3. créer une communauté de pratique (un espace de co-formation) fondée sur la mobilisation des connaissances en vue du développement, de l'amélioration et de l'expérimentation de pratiques d'accompagnement plurielles et concertées. D'autre part, notre équipe s'inscrit dans une approche compréhensive où sont articulés les points de vue d'acteurs sociaux (jeunes, enseignantEs, intervenantEs et autres professionnelLEs, gestionnaires (d'OC et de maisons d'enseignement) dans une perspective comparative entre 4 pays (Québec, Espagne, France, Belgique).

**1. Sur la compréhension des processus de raccrochage scolaire des 16-20 ans**

La fourchette d'âge comprise entre 16 et 20 ans inclut de très nombreux « passages » et de nombreuses transformations dans le développement du jeune. Deux constats surgissent: 1) des signes d'émergence du sujet sont déjà repérables à travers les multiples transformations caractéristiques du passage de l'enfance à l'adolescence; 2) les difficultés vécues par ces jeunes dépassent largement les difficultés scolaires.

Nous avons défini le raccrochage scolaire en termes de processus. Le raccrochage scolaire implique un réinvestissement actif du sujet-acteur dans un/des projet(s), une redynamisation du rapport au savoir et à l'apprendre (Desmarais et coll., 2003), mais il est aussi « épreuve sociale » (Dubet 2009; Martucelli, 2010 ; Gagnon et Brunel, 2005); il implique plus précisément un certain nombre de défis imposés socialement, mettant en jeu une ou des possibilité(s) de réussite ou d'échec. Du côté des transitions, celle du passage au secondaire reçoit de plus en plus d'attention dans les recherches. Nous avons pour notre part tracé la liste des deuils et les changements que le jeune doit vivre dans ce passage. À travers les événements marquants/transitions/ruptures dans les parcours des jeunes, nous notons la fragilisation, voire la fragmentation des liens sociaux en cette ère d'hypermodernité. De plus, l'autonomisation typique de cette période de la vie amène

beaucoup de changements dans le réseau social des jeunes. Dans la partie familiale de leur réseau, nous notons une non-unanimité dans le message qui leur est transmis à propos de l'école. Par ailleurs, les rapports inter-générationnels ont connu des transformations importantes depuis quelques décennies. Enfin, les parents eux aussi vivent des changements dans leur propre vie. Or la famille demeure une valeur fondamentale pour les jeunes d'aujourd'hui.

Une autre étude auprès de 13 jeunes en formation générale des adultes dans 3 régions du Québec nous a permis de produire une typologie des parcours. 7 types de parcours de jeunes en processus de rattachement scolaire sont identifiés. Nous avons repéré 3 moments névralgiques du processus de rattachement scolaire à l'éducation des adultes (CEA) : 1/L'arrivée au CEA ; 2/Après quelques semaines ; 3/Après quelques mois. Du premier moment, nous avons repéré 3 conditions gagnantes: une intentionnalité explicite, des informations sur le marché de l'emploi et un accompagnement pluriel et concerté. Du 2e moment, notons que l'engagement se développe progressivement ; la confiance en soi aussi. Certains éléments favorisent la persévérance : notamment certaines caractéristiques organisationnelles du CEA, la composante relationnelle et épistémique, ainsi que la nécessité pour le jeune de développer des ressources personnelles. Du 3e moment, nous notons certains irritants : la distance entre les difficultés rencontrées vs les difficultés anticipées ; des difficultés d'adaptation (re : EI). Font contrepois des expériences de réussite, des encouragements et, pour le jeune, la perspective de la fin du cursus scolaire.

Nous avons mené une recherche internationale comparative à partir d'entrevues biographiques auprès de 14 jeunes du Québec, d'Espagne, de la Belgique et de France qui sont engagés dans un processus de rattachement scolaire et qui, de plus, appartiennent très majoritairement à des classes populaires. Lors du décrochage, la mise à distance de l'école s'inscrit dans une inadéquation entre différents systèmes normatifs : l'école, la famille, les pairs. Dans les parcours de rattachement, l'engagement en formation doit reposer sur la volonté de chaque apprenantE. L'intentionnalité doit s'accompagner de l'espoir de réussir qui peut, toutefois, se développer progressivement dans le cheminement formatif. L'école prend sens au regard de l'avenir : « avoir un bon métier, une bonne place ». Mais, pour ces jeunes, l'école signifie également apprendre, grandir et vivre dans une structure-refuge contrastant avec la famille.

La thématique des relations est au centre des propos des jeunes. Celles qui se nouent avec les adultes qui les accompagnent dans l'ASBL ou dans le centre d'éducation des adultes (CEA), mais aussi les relations avec les pairs qui partagent leur cheminement éducatif. La relation éducative avec un adulte accompagnateur peut en soi être un moteur d'engagement du jeune dans une démarche formative. Une relation éducative se distingue par la capacité qu'elle offre au jeune apprenant de se construire en tant que sujet-acteur à l'entrée dans l'âge adulte, tout en prenant en compte son processus d'autonomisation.

Bref, nous souhaitons souligner ici l'importance de prendre en compte la globalité de la personne que devient le jeune. À propos du développement des jeunes à l'adolescence, tel qu'étudié dans notre recherche sur la contribution des organismes communautaires de lutte contre le décrochage scolaire (OCLD), nous dégagons quelques pistes d'action et retombées. Un suivi psychosocial et un accompagnement lors du passage de certaines étapes durant l'adolescence seraient sans doute plus indiqués et éviteraient surtout que le jeune ne soit stigmatisé et ne s'enlise dans une

accumulation d'échecs ayant un effet direct sur son estime de soi et sur son cheminement scolaire en général (Desmarais et coll. 2012 : 128).

Il convient par ailleurs de reconnaître les domaines au sein desquels les jeunes ont autorité et d'asseoir celle-ci. Valoriser l'engagement social, la responsabilisation, donner du pouvoir et de l'autorité en soutenant les initiatives sont les nouvelles méthodes de reconnaissance de l'autorité inscrites dans une pratique de la pédagogie particulièrement pertinente pour les 16-20 ans.

## **2. Sur la formalisation de l'accompagnement éducatif des jeunes en situation de rattachement scolaire**

La nécessité de développer une approche globale de l'accompagnement éducatif des jeunes en situation de rattachement scolaire nous a amenés à réaliser des études à plusieurs niveaux. Sont présentés successivement : 1. les résultats d'une étude sur l'accompagnement éducatif menée auprès d'enseignantEs en CEA ; suivent 2. quelques éléments de synthèse de notre étude de la contribution du milieu communautaire; enfin, nous terminons avec 3. les éléments synthèse de la documentation de pratiques novatrices (capsules vidéo) dans les milieux éducatifs formels et non formels

### **2.1 L'accompagnement éducatif : une relation entre 2 ou plusieurs sujets**

a) Les tensions dans les postures de l'adulte accompagnateur : entre contrôle, service et relation

Dans l'accompagnement des apprenants à l'éducation des adultes, l'enseignant accompagnateur se retrouve parfois dans une tension entre la peur de rompre des liens étroits avec l'apprenant et la nécessité de prescrire le comportement souhaité chez l'apprenant, au niveau tant personnel que scolaire. L'enseignant accompagnateur se trouve ainsi coincé entre une sanction qui doit faire sens, et la préservation d'une confiance et d'un respect mutuels difficiles à mettre en œuvre. Dans cette situation, la rigidité de la réglementation ainsi que la complexité et l'inflexibilité des procédures administratives peuvent être un frein au développement de la dynamique relationnelle. En plus de la posture d'agent exerçant un contrôle sur le jeune, l'adulte accompagnateur adopte d'autres postures dont celle de l'expert offrant un service. Ce service est de plusieurs ordres, dont celui de répondre, entre autres, à la diversité et à la complexité des problématiques vécues par les apprenants, de répondre à l'obligation de résultats et à l'obligation d'être en formation continue. Enfin, l'adulte accompagnateur endosse la posture de la personne investie dans une relation. D'une façon consciente et inconsciente, l'adulte accompagnateur transmet des valeurs, des croyances, des convictions et des principes sur le plan humain. Par la création de liens étroits avec le jeune apprenant, l'enseignante ou l'enseignant qui accompagne amène ce dernier à découvrir et à développer ses ressources intérieures afin de mettre fin au cumul d'échecs et de ruptures qui a hypothéqué sa réussite ainsi que son développement personnel et social. Pour ce faire, les enseignants accompagnateurs de notre étude misent sur le développement de l'estime de soi chez le jeune, la confiance, l'optimisme, le sentiment d'espoir, les aptitudes positives permettant de faire face à des problèmes, de les résoudre et d'en prévoir les conséquences à court, à moyen et à long terme. Cet accompagnement exige un travail à la fois scolaire et psychosocial adapté à chaque apprenant.

b) La dynamique pédagogique : complémentarité des stratégies pédagogiques et des processus épistémiques

D'une part, l'approche individualisée vise à accroître la responsabilité, l'émancipation sociale et l'autonomie. D'autre part, le désir d'apprendre prend forme au cœur de la relation entre l'enseignant accompagnateur, l'apprenant et les contenus proposés. Avec l'approche de groupe avec les jeunes apprenants, il introduit la dimension interactive à partir des échanges, du travail, de la co-construction de savoirs, de la collaboration. Le groupe relève du fonctionnement fondamentalement social de l'être humain. Faire l'expérience de soi, c'est aussi faire l'expérience d'autrui et du social. Les stratégies pédagogiques qui font appel à une diversité de processus épistémiques contribuent à la persévérance dans le raccrochage scolaire.

## **2.2 La spécificité de la contribution des OCLD à la lutte contre le décrochage scolaire : une approche autonome, une alliance éducative avec l'école**

Voici les caractéristiques principales de l'accompagnement éducatif pratiqué par les organismes communautaires de lutte contre le décrochage scolaire (OCLD) que notre étude de 2011-2012 a fait émerger. Six points nous semblent caractériser l'accompagnement des OCLD membres du ROCLD : 1) un milieu de vie pour les jeunes et les adultes qui les accompagnent; 2) un cadre d'action bien circonscrit; 3) un accompagnement en 4 étapes; 4) des figures plurielles d'accompagnement; 5) des pratiques novatrices articulées sur les besoins de la communauté; 6) un positionnement variable sur l'axe de l'autonomie et de la complémentarité. Plusieurs de ces points rejoignent la pratique et la philosophie de tous les organismes communautaires autonomes du Québec et d'organismes européens, tels le *SAS-Paranthèse* à Bruxelles et *Jovent* en Espagne. Notons toutefois que des disparités régionales existent dans les ressources communautaires d'accompagnement (OCLD). En guise de conclusion : avec un projet éducatif et une approche globale des jeunes, les OCLD québécois constituent un complément indispensable mais méconnu à une réussite éducative (et scolaire) des jeunes en difficulté.

## **2.3. Capsules vidéo de pratiques novatrices**

Voici les principaux invariants transversaux à toutes les capsules de pratiques novatrices d'accompagnement des jeunes en situation de raccrochage scolaire que nous avons documentées, à l'école ou dans la communauté. 1) une approche globale du jeune ; 2) l'importance pour l'apprentissage de créer un véritable milieu de vie pour les jeunes et pour les adultes qui les accompagnent ; 3) l'importance de relations significatives entre le jeune et un ou des adultes accompagnateurs ; 4) en complément d'un accompagnement individualisé, un accompagnement collectif (de groupe) ; 5) une nécessaire collaboration entre les secteurs (jeunes et adultes) d'une CS ; 6) une nécessaire collaboration entre les institutions du système éducatif formel (les CEA) et les organismes issus de la communauté, sur le territoire desservi par le CEA.

\* \* \*

À partir de l'analyse comparée de 2 sous-corpus (jeunes Québécois et Espagnols), nous avons dégagé quelques pistes d'action pour l'accompagnement éducatif recelant un potentiel de généralisation. Au Québec, l'autonomie financière et résidentielle s'acquiert plus tôt que dans les pays européens de culture latine avec lesquels nous collaborons. Or cette autonomie s'acquiert en tension - le plus souvent - avec un investissement dans les études, à l'école secondaire certes, mais aussi à l'école des adultes. Existente au Québec des initiatives d'organismes communautaires autonomes de concertation avec les employeurs d'une même région qui auraient intérêt à être connues et reproduites. De plus, nous avons conçu quelques projets de recherche-action qui pourraient s'ajouter aux pistes de solution déjà identifiées ici : un groupe d'aide mutuelle de jeunes inscrits dans un CEA, un projet-pilote de Service d'entrée en formation (SEF) dans un

CEA, une étude de cas de continuité éducative entre l'école et les autres organismes du territoire, dont les OCLD.

La perspective de l'éducation tout au long de la vie offre des voies de développement nombreuses pour l'éducation des adultes. Citons deux types de situations : la reconnaissance des acquis globaux du jeune. D'autre part, du côté des adultes accompagnateurs et du système éducatif formel, existent des initiatives pédagogiques et des idées novatrices. Il importe de faire connaître et reconnaître ces initiatives des adultes accompagnateurs pour créer une émulation, voire de la co-formation dans les équipes école en FGA et pour créer des passerelles avec les autres milieux.

Enfin, en guise de conclusion, des prospectives : que l'école devienne, à l'instar de l'OCLD, un *lieu* au sens anthropologique du terme (endossant un caractère identitaire, relationnel et historique) pour les jeunes en difficulté scolaire. Que l'école et l'OCLD deviennent de plus des lieux où se réarticule le rapport au temps.

### **3. Sur la création d'une communauté de pratique (un espace commun de co-formation)**

Une structure de réseau a été retenue pour la création d'un espace d'échanges commun aux partenaires et collaborateurs de PARcours, Une structure de réseau offre plus de souplesse dans les liens – que la communauté de pratique - et permet des interactions autonomes entre sous-groupes. L'équipe de recherche a organisé à 3 occasions un moment privilégié de rencontre avec ses partenaires et collaborateurs, Ce sont les Grandes Rencontres du réseau PARcours qui ont eu lieu à l'automne 2012, 2013, 2014. Les thématiques de travail, d'échanges et de réflexion ont été : la migration des savoirs (chercheurs/praticiens ; la santé au cœur de la formation des jeunes en situation de raccrochage scolaire et, enfin, les enjeux éthiques de l'accompagnement éducatif des jeunes en difficulté. Des NTIC ont été développées pour poursuivre et développer l'espace commun du réseau PARcours : un site web ([www.PARcours.uqam.ca](http://www.PARcours.uqam.ca)) et un bulletin mensuel où l'on retrouve régulièrement des échos des thématiques développées lors des Grandes Rencontres.