

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 de recherche intégral

Partie A : contexte de la recherche (problématique, questions, objectifs)

Le raccrochage scolaire constitue un phénomène social significatif qui recoupe une grande diversité de situations. Bien que les phénomènes de décrochage/raccrochage scolaires soient très difficiles à cerner quantitativement, nous avons réuni quelques données chiffrées pour ce qui est du Québec et du Canada. Près de 250 000 jeunes Québécois de 16 à 24 ans (1/3 de ce groupe d'âge) n'ont aucun diplôme. Au Canada, le taux de raccrochage scolaire augmente progressivement entre 1990 et 2005, les femmes sont passées de 12 % à 22 %. Les hommes ont fait un bond de 10 % à 16 % (Raymond, 2008). Ce portrait changeant du raccrochage scolaire dans plusieurs pays occidentaux est lié notamment à l'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).

Objectifs de la recherche

Notre équipe de recherche s'investit depuis plusieurs années dans un double objet : 1) les parcours de jeunes (16-20 ans) en situation de raccrochage scolaire, et 2) l'accompagnement éducatif de ces jeunes. Plus précisément, nous pensons qu'une meilleure connaissance de la diversité et de la complexité des parcours de ces jeunes s'avère un prérequis indispensable à la mise en route de pratiques d'accompagnement éducatif plus adaptées à ces jeunes et plus susceptibles de favoriser leur persévérance scolaire jusqu'à la diplomation.

Une approche par la recherche-action-formation

Ce choix se révèle exigeant pour l'équipe car il implique une multiplicité d'activités. La production de connaissance liée à la pratique même de la recherche se réalise en concertation avec les partenaires terrain, idéalement à toutes les étapes du processus de production de connaissance. De plus, la recherche-action implique de la part même des chercheurEs de l'équipe un engagement dans l'action (en l'occurrence ici, des pratiques novatrices d'accompagnement des jeunes en situation de raccrochage scolaire) avec les partenaires. Nous avons fait ce choix méthodologique très exigeant car nous pensons qu'il est porteur pour la transformation des actions éducatives auprès des jeunes en difficulté. Néanmoins, nous ne sommes pas sans savoir que cette transformation ne peut le plus souvent se réaliser que dans la durée. Enfin, une part non négligeable de l'investissement de l'équipe de recherche est dédiée à des activités de restitution (transfert) et à des activités connexes de recherche-formation.

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 et

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

La situation financière constitue un exemple d'opérationnalisation du double objet. Durant la période de 3 ans couverte par – en l'occurrence ici - la subvention Action concertée du FRQSC, l'équipe PARcours a accumulé plusieurs autres subventions. Notre équipe a obtenu une subvention de développement de partenariat, une subvention pour la production d'un documentaire sur les parcours de jeunes dans 4 pays et, enfin, un financement pour produire des capsules vidéo de pratiques novatrices d'accompagnement des jeunes en situation de raccrochage scolaire. Ces subventions ont galvanisé les objectifs et productions liés à la subvention du FRQSC. Ajoutons qu'il est difficile de toujours distinguer dans le présent rapport ce qui relève spécifiquement de la subvention du FRQSC de ce qui relève des autres subventions et de leurs activités propres. Nous tentons néanmoins de le faire.

Partie B : pistes de solution et retombées

➤ **Un accompagnement psycho-social**

Sans doute est-ce en référence à l'expérience [de ces] des métamorphoses [vécues à l'adolescence] que les jeunes évoquent un besoin que soit pris en compte leur vécu personnel par les adultes à l'école. 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 (qu'il croit scolaires) ayant un effet direct sur son estime de soi et sur son cheminement scolaire en général (Desmarais et coll. 2012 : 128)

➤ **Dans l'accompagnement éducatif des jeunes, valoriser l'engagement et les initiatives du jeune...**

Il convient de reconnaître les domaines au sein desquels les jeunes ont autorité et d'asseoir celle-ci. Cette dynamique permet l'émergence des personnalités et confère aux jeunes une valeur et un rôle social. 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. Car, en fait, l'autorité d'aujourd'hui est bidirectionnelle: «on la reconnaît à partir du moment où l'on y est reconnu» (Pain, 2006, p. 121 *in* Desmarais et coll. 2012 : 128)

➤ **Dans l'accompagnement éducatif, reconnaissance des acquis des jeunes**

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 que nous avons eu l'occasion de connaître. Dans un premier temps, la thématique de la reconnaissance des acquis globaux du jeune. Dans les transitions d'un parcours scolaire discontinu, les jeunes acquièrent des apprentissages qui ne sont pas encore reconnus à l'éducation des adultes, que ce soit au travail ou dans leurs relations sociales quotidiennes et qui pourraient faire l'objet d'une « validation des acquis de l'expérience » (VAE) à l'image du dispositif du même nom qui existe en France

➤ **Un accompagnement éducatif pluriel et concerté (avec les employeurs)**

Les jeunes en processus de raccrochage scolaire au Québec et en Espagne acquièrent progressivement l'un ou l'autre des trois volets de l'autonomie qui marquent leur entrée dans l'âge adulte. Au Québec, l'autonomie financière et résidentielle s'acquiert plus tôt que dans les pays européens de culture latine avec lesquels nous collaborons; elle est facilitée par une organisation du travail où les emplois à temps partiel, quoique précaires, sont nombreux. 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 où il existe toutefois une certaine souplesse dans les horaires, autorisant une plus facile conciliation études/travail. Existente au Québec des initiatives de concertation avec les employeurs d'une région (ex. : le PREL dans les Basses-Laurentides) - provenant du milieu communautaire - pour faciliter la conciliation que les jeunes doivent assumer

➤ **Dans l'accompagnement éducatif, reconnaissance des initiatives des enseignantEs (et autres professionnelLEs du CEA)**

D'autre part, du côté des adultes accompagnateurs et du système éducatif formel, existent des initiatives pédagogiques et des idées novatrices qui ne se font que timidement connaître. 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 où l'humain se forme, afin que l'éducation des adultes ne demeure pas refermée sur elle-même et oublieuse des collectivités locales et des organismes qui y oeuvrent en les enrichissant

➤ **Dans l'accompagnement éducatif, des dispositifs novateurs à créer**

Plusieurs pistes de solution et retombées ont été formulées vers la fin du cycle actuel de financement (2011-2014) dans la construction d'une programmation de recherche qui permet d'articuler mieux le double objet de notre équipe, à savoir les parcours de jeunes en situation de raccrochage scolaire d'une part, et les pratiques d'accompagnement éducatif d'autre part. Voici quelques-uns des 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. D'autres pistes et retombées sont classées dans la section sur le transfert des connaissances

➤ **Les invariants de l'innovation dans l'accompagnement éducatif des jeunes**

Il nous semble pertinent de présenter ici les principaux invariants transversaux à toutes les capsules de pratiques novatrices d'accompagnement des jeunes en situation de raccrochage scolaire que nous avons documentées. 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

➤ **Retombées au niveau de la dynamique des rapports chercheurs/praticiens**

Retombées des pratiques de recherche-action-formation de l'équipe eu égard à la lutte contre le décrochage scolaire ou à l'accompagnement du raccrochage scolaire :

-Témoignage des acquis de la recherche-action-formation d'une praticienne chercheure agente SARCA (CSFL)

-Demandes de collaboration/accompagnement provenant des milieux de pratique :

-Demande de formation d'une coordonnatrice des activités pédagogiques dans une CS

- demande d'une CO pour accompagner la coordination d'une stratégie de lutte contre le décrochage scolaire dans sa CS

-activités de transfert (réflexion, information, identification de pistes d'action) sur un territoire donné (CRÉ)

-journées de recherche-formation avec des équipes-école de CEA

-demande d'accompagnement d'une équipe-école de CEA sur quelques années dans le renouvellement de son accompagnement éducatif des jeunes en situation de raccrochage scolaire

En guise de conclusion, des prospectives...

- Que l'école devienne, à l'instar de l'OCLD, un lieu, au sens anthropologique du terme, pour les jeunes en difficulté scolaire. Un espace, construit concrètement et symboliquement, auquel se réfèrent tous ceux et celles à qui il assigne une place : les jeunes apprenants, les enseignantEs, les gestionnaires. « Le lieu [...] est simultanément principe de sens pour ceux qui l'habitent et principe d'intelligibilité pour celui qui l'observe » (Augé, 1992 : 68). « Ces lieux ont au moins 3 caractères communs : ils se veulent (on les veut) identitaires, relationnels - « Le lien au lieu, c'est avant tout du lien aux gens d'un lieu » (Paquot, 2008 : 13) et historiques (Augé, 1992 : 69).
- Que l'école et l'OCLD deviennent des lieux où se réarticule le rapport au temps. À rebours d'une tendance dominante dans la contemporanéité, le raccrochage scolaire prend sens dans une réarticulation du présent/passé/futur où le présent est chargé du passé, certes, mais revisité par des réussites présentes et ouvert sur un avenir chargé de sens

Partie C : métho

Repères méthodologiques et choix des jeunes

Les 3 objectifs de la présente recherche ont été au mieux desservis par une approche de recherche-action-formation que nous définissons de la manière suivante : « La recherche-action, comme approche générale, s'appuie sur cette idée centrale de la production d'un savoir qui se développe dans et par l'action réalisée par des groupes sociaux. Elle implique également un mode d'interaction réciproque entre les chercheurs, les praticiens et les diverses 'clientèles' visées dans le changement. Elle comporte enfin une dimension éducative ou 'rééducative' » (Rhéaume 1982: 44).

D'autre part, notre équipe s'inscrit dans une approche compréhensive où sont articulés les points de vue d'acteurs sociaux dans 4 pays, une recherche-action impliquant des partenaires en milieu scolaire et en milieu communautaire et de nombreux types d'acteurs (jeunes, enseignantEs, intervenantEs et autres professionnelEs, gestionnaires (d'OC et de maisons d'enseignement). L'approche biographique a constitué la méthode centrale pour comprendre les parcours des jeunes en difficulté. Nous avons de plus pratiqué d'autres méthodes de cueillette de données, telle l'observation participante ou des entretiens semi-dirigés et non directifs avec divers types d'adultes accompagnateurs. L'analyse et l'interprétation des données ont été faites avec des méthodes qualitatives. Les choix méthodologiques sont présentés en détail dans les annexes 1 et 2 du présent document.

La recherche menée auprès de jeunes de quatre pays occidentaux avait comme objectif principal de comparer les processus de décrochage et de rattrapage scolaires pour dégager à la fois les convergences transnationales et les spécificités nationales dans les parcours de vie de ces jeunes de milieux défavorisés. Les jeunes interviewés ont été sélectionnés par des adultes accompagnateurs (écoles pour adultes ou organismes communautaires) offrant un accompagnement à des jeunes ayant vécu un décrochage scolaire ou étant catégorisés « à risque » de décrochage. Le temps de fréquentation de chacun des écoles/organismes varie de moins d'un mois à plus de trois ans.

Les critères de sélection des jeunes étaient les suivants: 1) âgés entre 16 et 20 ans; 2) fréquentant une école ou un organisme communautaire; 3) deux des trois jeunes sélectionnés dans chaque site devaient être de sexe masculin; 4) provenant principalement de milieux défavorisés; 5) ces jeunes acceptent de raconter leur histoire devant une caméra pour la réalisation d'un documentaireⁱ. Ils acceptent également de nous piloter à travers la ville dans des lieux qu'ils investissent. Les entretiens européens ont été réalisés au printemps 2012 et ceux du Québec, à l'automne de la même année.

Le corpus totalise quatorze jeunes (six filles et huit garçons) provenant du Québec (cinq jeunes de Montréal, du Bas Saint-Laurent et de la Gaspésie), de France (trois jeunes de Grenoble), de Belgique (trois jeunes de Bruxelles) et d'Espagne (trois jeunes de Palma de Majorque). La moyenne d'âge des 14 jeunes est de 17,8 ans. Globalement, les jeunes hommes sont plus âgés d'un an. Par ailleurs, les sous-corpus de Bruxelles et de Grenoble sont les plus jeunes, le corpus du Québec étant le plus âgé. On retrouvera une reconstruction des parcours des jeunes interviewés en annexe 3.

Partie D : principaux résultats, conclusions, contributions

Les principaux résultats de notre recherche s'articulent autour des 3 objectifs de la recherche-action-formation.

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. Nous nous sommes intéressés successivement à l'entrée dans cette période de vie (l'adolescence à proprement parler) et à sa sortie (l'entrée dans l'âge adulte).

La parution de notre ouvrage en 2012 (Desmarais et coll.) réunit les principaux acquis des travaux des années précédentes et les connaissances produites d'une part sur le développement des jeunes en difficulté. À ce propos, nous avons distingué 3 moments de leur parcours de vie : avant l'accompagnement dont ils ont bénéficié par un OCLD, durant et après leur séjour en OCLD, dans ce dernier cas, sous forme de projection de soi dans l'avenir. D'autre part, les travaux ont porté sur la spécificité de l'apport des OCLD dans le processus d'accrochage scolaire. Les principaux acquis de ce dernier aspect sont présentés au point 2 qui suit.

En résumé, l'étude des parcours de 7 jeunes (moyenne d'âge : 16 ans) accompagnés par un OCLD dans l'une ou l'autre de 3 régions du Québec aboutit d'abord à 2 constats :

- 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.

Ainsi, aux défis liés aux transformations incontournables qui adviennent à **l'adolescence** et auxquelles tout jeune doit faire face (deuil de l'enfance, autonomisation, etc.) s'ajoutent, pour les jeunes rencontrés, des difficultés liées aux trois niveaux de réalité: des difficultés personnelles au niveau micro-social (problème de comportement, de consommation, etc.), au niveau méso-social des milieux de vie habituels des jeunes (relations avec la famille, les pairs, le personnel scolaire, etc.) et, plus largement, des écueils dressés par la société en général. Ces constats nous ont amenés à créer un schéma de la **spirale du décrochage scolaire** où tous les éléments interagissent comme un jeu de dominos parce que c'est toujours une seule et même personne qui vit l'accumulation de ces difficultés. En corollaire, 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.

Nous avons développé la notion de *parcours de vie* qui est devenue une assise de notre production de connaissance. Y sont attachées notamment les notions connexes de *transition*, de *rupture*.

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. L'autonomisation typique de cette période de la vie amène beaucoup de changements dans le **réseau social du jeune**. Ces remaniements ont des incidences sur le jeune. D'autre part, dans la **partie familiale** du réseau social des jeunes, nous notons une non-unanimité dans le message transmis aux jeunes à propos de l'école, ce qui ne peut pas ne pas avoir d'effets sur les logiques d'action des jeunes eu égard à l'école. Par ailleurs, les rapports inter-générationnels ont connu des transformations importantes depuis quelques décennies, autour de la reconnaissance des droits des enfants, ce qui force notamment à repenser la question de l'autorité. Or ce ne sont pas que les jeunes qui vivent des changements dans cette étape de leur vie. Les parents eux aussi vivent des changements dans leur propre vie. Sans perdre de vue que la famille demeure une valeur fondamentale pour les jeunes d'aujourd'hui ; la plupart des jeunes en difficulté tiennent à garder un lien avec leur famille, aussi problématique soit-elle !

Une autre étude effectuée dans la période antérieure au cycle de financement actuel auprès de 13 jeunes (moyenne d'âge : 19 ans, avec un écart type important)¹ inscrits en formation générale des adultes dans 3 régions du Québec (urbaine, semi-urbaine et rurale) nous a tout de même permis durant la période actuelle de produire **une typologie des parcours** qui s'appuie sur les ruptures/transitions dans les vies de ces jeunes. Nous avons identifié une très grande diversité de parcours. Pas moins de 7 types de parcours de jeunes en processus de raccrochage scolaire sont identifiés : 1/Retour/poursuite à l'école secondaire; 2/CEA sans abandon avéré (au moment de l'entretien); 3/Programme d'insertion socioprofessionnel (PIS), puis inscription dans un CEA, 4/PIS, suivi de l'obtention d'un emploi; 5/Inscription dans un CÉA, puis abandon, puis PIS, puis nouvelle inscription dans un CÉA; 6/ Inscription dans un CÉA, puis abandon, puis PIS sans suite identifiable; 7/ une suite ininterrompue d'inscriptions dans un CÉA et d'abandons.

Nous avons repéré **3 moments névralgiques** du processus de raccrochage scolaire à l'éducation des adultes (CÉA). Des moments cruciaux, des passages dans le raccrochage scolaire à l'ÉA, vécus comme des transitions : 1/L'arrivée au CEA ; 2/Après quelques semaines ; 3/Après quelques mois. Le premier moment : l'arrivée au CÉA. Un phénomène récent : des jeunes en difficulté scolaire quittent l'école secondaire pour s'inscrire à l'ÉA. Certains pensent que le parcours scolaire y est plus facile et plus rapide. Au niveau de la construction de soi, cette transition et ses suites s'avère une expérience scolaire difficile (avant/maintenant). Certains songent à abandonner dès cette étape. Des conditions gagnantes de ce passage, nous en avons repéré 3 : une intentionnalité explicite, des informations sur le marché de l'emploi et un accompagnement pluriel et concerté. Du 2e moment, après quelques semaines, nous pouvons dire que l'engagement se développe progressivement ; la confiance en soi aussi. Certains éléments favorisent la persévérance : notamment certaines caractéristiques organisationnelles du CÉA, la composante relationnelle et épistémique, ainsi que la nécessité pour le jeune de développer des ressources personnelles. Le 3e moment, après quelques mois, s'avère tout aussi crucial. Un constat émerge de d'autres études pour des 17-41 ans (1998) : dans les CEA, on a compté 58 % d'abandons (Gagnon et Brunel, 2005). Ces chercheurs ont identifié certains irritants : la distance entre les difficultés rencontrées vs les difficultés anticipées ; des difficultés

¹ L'un des jeunes avait presque 30 ans au moment de l'entretien.

d'adaptation (re : EI). Font contreponds des expériences de réussite, des encouragements et, pour le jeune, entrevoir la fin du processus.

Avec le début du cycle actuel de financement et après la sortie de l'ouvrage déjà cité, nous avons entrepris une nouvelle phase de la recherche. Nous avons mené une recherche internationale comparative à partir d'entretiens biographiques auprès de 14 jeunes du Québec, d'Espagne, de la Belgique et de France qui sont engagés dans un processus de raccrochage scolaire et qui, de plus, appartiennent très majoritairement à des classes populaires. Plusieurs caractéristiques de leur parcours convergent. 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 raccrochage, 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.

Le point de vue de jeunes de 2 pays (Québec et Espagne)

Aux fins d'une présentation dans un colloque international en éducation des adultes, nous avons comparé 2 sous-corpus : 5 jeunes Québécois et 3 jeunes Espagnols. Chaque sous-corpus national comprend plus de jeunes hommes que de jeunes filles pour refléter le fait que globalement dans les pays occidentaux, les 2/3 des jeunes ayant vécu une situation de décrochage scolaire sont des jeunes hommes. L'âge moyen des 8 jeunes est de 18 ans.

Le processus de raccrochage scolaire. Les thématiques abordées par les deux corpus de jeunes du Québec et de l'Espagne sur l'expérience du raccrochage scolaire indiquent les ingrédients d'un raccrochage scolaire porteur de persévérance et incluent l'intentionnalité du retour à l'école et l'importance d'un engagement volontaire, les activités qui plaisent aux jeunes, la relation éducative avec les adultes accompagnateurs et avec les pairs, le milieu de vie, les contenus scolaires et la pédagogie.

L'intentionnalité dans le retour à l'école. Clairement, la perspective de s'engager dans des activités qui plaisent semble une condition d'investissement dans le processus de raccrochage scolaire. Les jeunes eux-mêmes le répètent, et ils sont totalement appuyés en cela par les adultes qui les accompagnent : l'engagement en formation doit reposer sur la volonté de chaque apprenant. Si l'engagement individuel en formation est essentiel, l'intentionnalité doit s'accompagner de l'espoir de réussir qui peut, toutefois, se développer progressivement dans le cheminement formatif. Enfin, l'intentionnalité du retour en formation à l'éducation des adultes ne comprend pas que des intentions articulées sur l'emploi. Certains formulent des objectifs de construction de soi en tant que sujet-acteur.

La relation éducative : une rencontre entre deux (ou plusieurs) sujets. La thématique des relations est au centre des propos des jeunes des deux corpus. D'abord la relation éducative 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. Le désir de l'adulte sert de bougie d'allumage au désir du jeune (de Villers, 2002). Les institutions qui offrent un maximum d'atouts aux jeunes qui s'engagent dans un processus de raccrochage scolaire sont d'abord celles qui constituent un véritable **milieu de**

vie où les relations entre tous et toutes sont empreintes de respect et de chaleur (Desmarais, 2012c), une situation inédite pour plusieurs jeunes qui ont vécu dans des familles éclatées et/ou dysfonctionnelles. Ils auront d'ailleurs à s'approprier aux caractéristiques, règles et attentes d'un tel milieu. 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. L'adulte accompagnateur doit ainsi endosser plusieurs postures : encadrement souple, conseil, etc.

Les contenus et la pédagogie. Les contenus proposés et la pédagogie qui sert de support à l'apprentissage ne peuvent être dissociés des relations éducatives qui leur servent également de support. Le régime pédagogique en place à l'éducation des adultes, du moins au Québec, favorise l'autonomie de l'apprenant. Plusieurs apprenants l'apprécient. D'autres en soulignent les limites.

Rappelons que des jeunes de Palma et du Québec ont déjà exprimé leur malaise face à un enseignement à l'école secondaire qui sous-tend l'apprentissage par un seul processus épistémique que Charlot (2002) nomme « appropriation-objectivation ». L'absence de l'« imbrication du Je dans la situation », *i.e.* d'un apprentissage par le corps, avec le corps, en tant que processus épistémique, déplorée par ces jeunes notamment, a contribué à les pousser dans la spirale du décrochage scolaire. À l'inverse, la présence de stratégies pédagogiques qui font appel à une diversité de processus épistémiques contribue à la persévérance dans le rattrapage scolaire.

Bref, nous souhaitons souligner ici l'importance de prendre en compte la globalité de la personne que devient le jeune dans l'accompagnement éducatif de son rattrapage scolaire. Nous reprendrons plus bas un autre apport de l'ouvrage produit par notre équipe: celui d'une modélisation de l'accompagnement spécifique offert aux jeunes en difficulté par les OCLD.

2. Sur la formalisation de l'accompagnement éducatif

La nécessité de développer une approche globale de l'accompagnement éducatif des jeunes en situation de rattrapage scolaire nous a amenés à réaliser des études à plusieurs niveaux. Sont présentés successivement : 1. l'aspect relationnel de l'accompagnement éducatif et plus précisément les tensions que vit l'adulte accompagnateur dans ses différents rôles auprès du jeune ; 2. quelques éléments de synthèse de notre étude de la contribution du milieu communautaire; 3. les éléments synthèse de la documentation de pratiques novatrices (capsules vidéo) dans les milieux éducatifs formels et non formels.

Une approche territoriale permet d'articuler et d'opérationnaliser la contribution de tous les acteurs dans l'accompagnement éducatif du rattrapage scolaire des jeunes. C'est d'ailleurs ce que pratiquent tous les acteurs des pays concernés par cette recherche.

Eu égard à cette approche globale territoriale, il nous faut d'emblée rappeler des disparités régionales dans la lutte au décrochage scolaire/l'accompagnement du rattrapage scolaire au Québec, telles que documentées par un chercheur québécois pionnier de cette lutte : Michel Perron. Des disparités régionales sont manifestes dans les taux de scolarisation (Perron, 2008).

Les inégalités de scolarisation persistent au Québec selon le genre, le réseau public ou privé, le type de programme et le milieu d'origine (Perron, 2008).

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 la profession enseignante, le travail d'accompagnement trouve une antinomie dans l'action entre le contrôle, le service et la relation. Dans la logique du **contrôle**, l'enseignant accompagnateur a comme responsabilité de donner un cadre explicite à l'apprenant, avec le moins de contradiction possible, avec rigueur, mais sans rigidité, en prônant une égalité des chances pour tous. Il s'agit pour lui de construire une relation sans que ce contrôle menace le développement et l'apprentissage de l'apprenant. 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. Des études québécoises et européennes ont démontré que la rigidité de la réglementation ainsi que la complexité et l'inflexibilité des procédures administratives peuvent être un frein, décourager les bonnes volontés ou entraver toute initiative (Huerre, 2006 ; Langevin, 1998).

Dans son rôle d'expert, l'enseignant accompagnateur a également comme fonction de donner un **service** répondant aux besoins de chaque apprenant. 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 (difficultés ou troubles d'apprentissage, difficultés de comportement, problèmes familiaux, économiques, et ainsi de suite), de répondre à l'obligation de résultats et à l'obligation d'être en formation continue, c'est-à-dire de s'inscrire à du perfectionnement afin de construire des compétences professionnelles cohérentes en regard de l'évolution du métier d'enseignant et du système éducatif. Toutefois, les tâches techniques de la formation, comme le mentionne Dubet (2002), ne seront transférées dans la pratique que dans la mesure où elles colleront à la personnalité de l'enseignant. Dans notre société où l'instruction largue sa mission éducative, où l'éclatement et la fragmentation identitaires requièrent une cohésion sociale pour subsister, l'enseignant accompagnateur devient le porteur de la mission éducative (Dubet, 2002) qui consiste à développer l'apprenant dans l'ensemble de ses dimensions psychosociales afin qu'il devienne autonome et responsable. Ce sont elles et eux qui résolvent les problèmes que l'institution ne peut prendre en charge.

Enfin, la dimension de la **relation** dans l'accompagnement auprès de l'apprenant constitue une forme d'engagement de la subjectivité de l'enseignant accompagnateur. D'une façon consciente et inconsciente, ce dernier transmet des valeurs, des croyances, des convictions et des principes sur le plan humain. Dans l'accompagnement éducatif, l'enseignant accompagnateur se concentre à la fois sur la dynamique de la relation et sur le projet scolaire à réaliser. 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 corpus misent sur le développement de l'estime

de soi, 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. Dans la relation, l'enseignant accompagnateur est porteur d'un savoir-être-avec qui permet de réguler les comportements, d'être coresponsable de l'enseignement, d'être impliqué, persévérant, engagé, et d'avoir de la sollicitude envers les apprenants. Cette relation se traduit par des attitudes comme être à l'écoute, échanger, construire des liens, partager, accompagner, mais il s'y produit aussi une transmission d'attitude existentielle. Ainsi, de nouveaux savoir-être et de nouveaux savoir-devenir émergent. Quant aux apprenants, ces derniers s'intéressent aux professeurs qui s'intéressent à eux tels qu'ils sont, qui ont des ambitions pour eux, qui les considèrent comme des individus tout en étant justes et en veillant à préserver l'unité de la classe (Dubet, 2002).

b) La dynamique pédagogique : complémentarité des stratégies pédagogiques

Une offre de service spécifique alliant une approche individualisée et un enseignement différencié pourrait soutenir la majorité de la clientèle des CEA, c'est-à-dire des jeunes fragilisés, qui sont souvent les moins dotés en ressources économiques et culturelles et les moins soutenus par leur famille. D'une part, l'approche individualisée vise à accroître la responsabilité, l'émancipation sociale et l'autonomie. Elle est une approche de reconnaissance sociale qui prend en compte toutes les dimensions de la vie de l'apprenant et où l'interaction entre l'enseignant accompagnateur ou l'enseignante accompagnatrice et l'apprenant serait le moteur de l'échange et de la réciprocité. Par ailleurs, le désir d'apprendre prend forme au cœur de la relation entre l'enseignant accompagnateur, l'apprenant et les contenus proposés. Pour ce faire, l'enseignant ou l'enseignante présente un ou des contenus relativement incomplets (de Villers, 1999) pour que l'apprenant s'engage dans le processus de construction de savoirs. Ces contenus doivent être pertinents et faire sens pour l'apprenant. Ce dernier doit aussi se sentir capable de relever les défis (Viau, 2009). Ce qui est recherché par l'enseignant accompagnateur, c'est l'appropriation du savoir par l'apprenant. Pour ce faire, l'apprenant doit mobiliser ses ressources propres de compréhension, de mémorisation et de réflexion afin de devenir autonome dans l'acquisition de ses savoirs. Enfin, pour l'apprenant, éprouver le plaisir d'une réussite, c'est permettre d'anticiper le plaisir de réussites additionnelles. D'autre part, l'approche de groupe avec les jeunes apprenants 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.

Conclusion

Nous avons présenté une modélisation de l'accompagnement éducatif des jeunes apprenants en processus de rattachement scolaire à l'éducation des adultes. À travers les propos de six enseignants et enseignantes, nous avons cherché à comprendre le processus et la spécificité de cet accompagnement. À ce propos, nous pouvons dire que l'accompagnement éducatif des jeunes en processus de rattachement scolaire représente un défi de taille pour l'enseignant accompagnateur ou l'enseignante accompagnatrice, puisque faire œuvre d'éducation auprès de ces jeunes apprenants demande un engagement personnel et social qui place l'enseignant accompagnateur dans différentes postures. Un travail réflexif et compréhensif de son accompagnement l'amène à pénétrer dans la profondeur de l'acte pédagogique, à porter une attention consciente sur son vécu

expérimenté afin de mieux saisir et orienter certains apprentissages et certains enjeux de la vie du jeune apprenant accompagné, voire de sa propre vie.

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

(à partir de l'étude des parcours des jeunes en difficulté)

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 même d'organismes à l'étranger, tels le *SAS-Paranthèse* à Bruxelles et *Jovent* en Espagne.

Par ailleurs, les OCLD collaborent largement avec les écoles. Cette collaboration est identifiée comme une force par les milieux. Le référencement permet de répondre aux besoins des jeunes de la communauté. Les retombées de l'accompagnement des OCLD pour les jeunes en difficulté scolaire ne peuvent que varier en fonction de la durée de la fréquentation; néanmoins, nous n'excluons nullement, à l'occasion d'un séjour de courte durée, un « déclic » au niveau épistémique chez des jeunes qui auront retrouvé un mieux-être et vécu des expériences positives.

Notons toutefois que des disparités régionales existent dans les ressources communautaires d'accompagnement (OCLD). Les OCLD se sont en effet développés surtout en région urbaine, et plus particulièrement à Montréal; il n'existe pas (encore) de ces OCLD en région éloignée alors que les besoins sont criants.

Nous avons de plus comparé le modèle d'accompagnement de ces OCLD avec un ASBL belge.

Sur l'axe autonomie/interdépendance...

Principales caractéristiques de **L'Ancre des jeunes** :

1. L'Ancre des jeunes est un organisme (re : financement) autonome.
2. Référencement à L'Ancre surtout par l'école
2. Accompagnement sur une durée d'une année scolaire + transition vers l'école des adultes + accompagnement parallèle

À noter : Au Québec, les ressources professionnelles sont presque inexistantes au secteur des adultes (situation en changement)

Sur l'axe de l'autonomie/interdépendance, il existe au Québec d'autres modèles d'accompagnement éducatif par des OC :

- a)Modèle de complémentarité (cf. : Ben-Ado);
- b)Modèle de totale collaboration des acteurs du milieu (Ex: Bas Saint-Laurent : COSMOSS; Saguenay/Lac St-Jean : CRÉPAS).

Principales caractéristiques du **SAS-Paranthèse** :

1. SAS à l'intersection des secteurs de l'Aide à la jeunesse et de l'enseignement;
2. accompagnement pendant 6 mois + raccrochage à un établissement scolaire régulier
3. travail sur la valorisation du jeune et sur la confiance en l'adulte;
4. se détacher de l'école-prison pour aller vers l'école-projet;
5. "clinique de l'adolescence"

- Nous avons documenté un exemple comparable d'approche globale, plurielle et concertée à Palma (Espagne) :

- Une école pour les jeunes en processus de raccrochage scolaire
- Intervention auprès des familles du quartier (par un organisateur communautaire)
- Présence d'un organisme communautaire qui offre de la formation générale + professionnelle de base : *Jovent*

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

L'équipe PARcours a produit une série de capsules de pratiques novatrices qui sont universellement accessibles sur le site de PARcours (www.PARcours.uqam.ca). En voici la liste. Leur description est présentée en annexe. 1) Échanges avec des jeunes en situation de raccrochage scolaire à l'éducation des adultes suite au visionnement du documentaire : « L'école pour moi. Parcours de raccrochage scolaire » (60 min.) produit par l'équipe PARcours ; 2) *Le Cadre Intégrateur au Service des Élèves (CISE) du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine* : un souci de cohérence ; 3) 2 récits autobiographiques de jeunes en processus de raccrochage scolaire en ligne ; 4) *Le courage de persévérer* (propos en groupe de jeunes qui fréquentent une école pour raccrocheurs) ; 5) *Commun'École* ; 6) *L'école Amos* ; 7) *Bien dans mes Baskets* ; 8) *Le SAS-Paranthèse* ; 9) Témoignage d'une praticienne chercheuse membre de l'équipe PARcours sur les acquis de la recherche dans sa pratique d'agente SARCA ; enfin, 2 capsules sont en production : 10) PJJ (CJIUM) et 11) Groupe d'aide mutuelle (de jeunes) dans un CEA (CSDM). En analysant les caractéristiques transversales de ces pratiques novatrices, nous avons dégagé plusieurs invariants qui sont présentés dans la Partie B du présent document : pistes de solution et retombées.

3. Sur la création d'une communauté de pratique (un espace de 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

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 a offert 3 moments privilégiés de rencontre en présence de 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) et un bulletin mensuel où l'on retrouve régulièrement des échos des thématiques développées lors des Grandes Rencontres.

Partie E (max. 1 p.) : pistes de recherche

- Analyse des parcours de jeunes en situation de raccrochage scolaire selon le genre
- Les enjeux de pauvreté des jeunes dans les parcours et dans l'accompagnement éducatif

- Poursuite de l'analyse comparative internationale des parcours de jeunes en difficulté et des pratiques d'accompagnement éducatif en analysant dans les systèmes d'éducation nationaux les filières s'adressant aux jeunes en difficulté

- En collaboration avec nos partenaires, expérimentation de pratiques novatrices d'accompagnement éducatif dans les CEA en particulier et entre les institutions d'un même territoire (continuité éducative).

Partie F (max. 2 p.) : références citées

- AUGÉ, M. 1992. *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris, Seuil.
- CHARLOT, B. 2002. *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- DESMARAIS, D., SALVA MUT, F. and F.-X. CHARLEBOIS. With the coll. of J. DURAND. 2013. «New Youth in Quebec and Spain's Adult Schools : New Challenges for LLL in Adult Education », Communication à : *The 7th European Research Conference*. European Society for Research on the Education of Adults (ESREA), Berlin, September 4-7.
- DESMARAIS, D. avec la coll. de CHARLEBOIS, F.-X., È. LAMOUREUX, F. DUFRESNE, S. DUFRESNE et M.-F. BLOUIN-ACHIM. 2012. *Contre le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif. Une étude sur la contribution des organismes communautaires*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- DESMARAIS, D. avec la coll. de AUDET, L., DANEAU, S., DUPONT, M., et F. LEFEBVRE. 2003. *L'alphabétisation en question*. Outremont, Éditions Quebecor, 264 p.
- DUBET, F. 2009. *Le travail des sociétés*, Paris, Seuil.
- DUBET, F. 2002. *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- GAGNON, C. et M.-L. BRUNEL 2005. «Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études au niveau secondaire», *Carriéologie*, vol. 10, nos 1-2, p. 305-330.
- HUERRE, P. 2006. *L'absentéisme scolaire ; du normal au pathologique*. Paris : Hachette littératures.
- LANGÉVIN, L. 1998. *L'abandon scolaire*. Québec : Les éditions Logiques, 2^e édition.
- MARCOTTE, CLOUTIER ET FORTIN. 2010. *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires*. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- MARTUCELLI, D. 2010. *La société singulariste*, Armand Colin
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 2008. *Statistiques de l'éducation – Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire (Édition 2008)*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/StatEduc_2008.pdf>.
- PAIN, J. 2006. *L'école et ses violences*, Paris, Anthropos.
- PAQUOT, T. 2008. « Entretien ». *Diversité*, no 155, décembre, pp. : 7-13.
- PERRON, M. 2008. « Un regard territorial pour soutenir l'action des instances régionales ». *Savoir*, juin, pp. : 8-9.

RAYMOND, M. 2008. *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*. Statistique Canada, Division de la culture, tourisme et centre de la statistique de l'éducation, avril.

RHÉAUME, J. 1982. « La recherche-action : un nouveau mode de savoir ? » *Sociologie et Sociétés*, (XIV :1). Pp.43-51.

VIAU, R. 2009. *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Québec, Éditions du Renouveau pédagogique.

VILLERS, G. de. 2002. «La dimension éthique de la fonction d'éducateur», dans C. GOHIER (dir.), *Enseigner et libérer : les finalités de l'éducation*. Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 105-124..

VILLERS, G. de. 1999. «Le sujet divisé et le désir de formation», dans É. BOURGEOIS et J. NIZET (dir.), *Regards croisés sur l'expérience de formation Action et savoir*, Paris, L'Harmattan, p. 81-107.

Annexe 1

Choix méthodologiques

Le choix des informatrices et informateurs

Ce sont nos partenaires qui nous ont proposé des jeunes, à partir des caractéristiques spécifiées dans ce qui suit. Ces jeunes ont accepté de participer à la recherche, c'est-à-dire d'être interviewés devant une caméra vidéo, car le projet principal consistait dans la réalisation d'un documentaire sur les parcours de jeunes en processus de raccrochage scolaire dans les 2 pays susmentionnés.

Pour chacun des sites : Palma (Majorque, Baléares), Montréal, Bas Saint-Laurent et Gaspésie (Québec), les critères explicites de choix des jeunes étaient les suivants :

- ✓ de 16 à 20 ans qui vivent actuellement un processus d'accompagnement d'un dit raccrochage scolaire
- ✓ il est possible que l'unE d'eux/elle soit plus âgéE et ait ainsi pris une distance sur son vécu de raccrochage scolaire
- ✓ 2 garçons/1 fille (pour Palma) et 3 jeunes hommes/2 jeunes filles pour le Québec
- ✓ provenant principalement de milieux défavorisés
- ✓ ces jeunes acceptent de parler d'eux, de ce qu'ils vivent
- ✓ ces jeunes acceptent de nous piloter dans la ville afin que nous prenions connaissance des lieux qu'ils fréquentent...
 - y compris, peut-être, dans leur famille...
 - ces espaces incluent son ou ses écoles (école actuelle, écoles antérieures).
 - une partie d'entretien formel (environ 1 h.) a eu lieu dans l'espace de l'école/organisme

Le corpus constitué correspond assez précisément aux caractéristiques recherchées chez les jeunes, comme on le constatera dans ce qui suit.

L'équipe de tournage (un caméraman/réalisateur, une personne preneuse de son, 2 interviewers) a passé une journée avec chaque jeune. Ce que nous cherchons à comprendre, à savoir ce que le jeune vit et qui constitue son parcours, et aussi son univers valoriel (entre autres) peut être obtenu en partie par la mise en mots du vécu, mais aussi par les images... le non-verbal. Nous avons donc partagé le temps passé avec chaque jeune en deux parties d'inégale durée : la première partie de la journée se déroulait sur un mode plus décontracté, en parcourant les lieux que le jeune fréquente, en marchant, en visitant avec le jeune. Ceci afin de nous puissions nous familiariser avec le jeune et que de son côté, il puisse nous apprivoiser. Pour briser la glace, et après avoir été présentés au jeune par l'équipe de l'organisme référent, nous avons invité le jeune à nous emmener visiter son école et nous lui avons demandé de nous parler de ce qu'il a vécu dans cette école. La deuxième partie de la journée était consacrée à une entrevue formelle avec le jeune et à la passation d'un questionnaire sociodémographique.

Le schéma d'entretien

Le schéma d'entretien comprenait les thématiques suivantes :

- histoire familiale

- parcours scolaire (école primaire, secondaire) ; le moment de rupture (le cas échéant)²
- transitions (emploi, autre, etc.)
- acquis, difficultés, défis, épreuves
- « désir » d'apprendre...
- éléments de construction de soi (image de soi, etc.)
- acquis de l'accompagnement actuel (ce qui est bénéfique et qui permet au jeune de se développer)
- univers valoriel
- projets

Les entretiens réalisés

Les entretiens ont été réalisés entre les mois de mai et d'octobre 2012 (mai et juin pour les entretiens européens et septembre/octobre pour les entretiens québécois).

Voici le tableau qui répertorie l'ensemble des entretiens réalisés dans le cadre de la présente étude

Tableau 1 : Liste des informateurs et informatrices, par pays

Pays/Ville	Jeunes hommes/ Jeunes filles	Âge	Total
Canada/ Palma	José Miguel Yaya Melisa	17 19 17	3
Québec/Montréal	Marc Jonathan Annie	19 19 17	5
/Bas saint- Laurent	Bobby	20	
/Gaspésie	Christiane	18	
Totaux	5/ 3	X= 18	8

² Certains jeunes, en rupture avec l'école secondaire, considèrent toutefois qu'ils n'ont pas décroché! De leur point de vue, ils ont tout simplement changé d'école.

Annexe 2

Tableau 2 : Pays, ville, école/organisme d'affiliation et durée de fréquentation actuelle de l'école ou de l'organisme

Pays/organisme	Jeunes hommes	Jeunes filles	Temps de fréquentation en mois	Total
Canada/Palma/Jovent (+ESPA/école pour adultes)	-José Miguel -Yaya	-Melisa	11 - 2	3
Québec/ Montréal/L'Ancre des jeunes	-Marc		37	1
Montréal/CEA Gédéon-Ouimet	-Jonathan	-Annie	6 ,75	2
Dégelis/CEA Cabano	-Bobby		12	1
Bonaventure/CEA L'Odyssée		-Christiane	2	1
Total	5	3	X= 10	8

Annexe 3

Reconstruction sociohistorique des parcours

Le lecteur trouvera en annexe 3 la reconstruction sociohistorique des parcours des jeunes des 4 pays dans laquelle nous mettons de l'avant les convergences dans les parcours.

Eu égard à la position sociale des familles, précisons d'entrée de jeu que Plusieurs jeunes – le tiers dans les pays européens- ne connaissent pas la scolarité de leur mère ; d'autres sont imprécis. Le phénomène est plus important pour les pères. En moyenne, le plancher de scolarité des mères semble plus élevé que celui des pères, car elles ont toutes au moins débuté des études secondaires. De plus, le niveau de scolarité des mères semble comparable d'un pays à l'autre. Concernant les retards scolaires de la fratrie des jeunes, l'information est, de même, très partielle³. Cependant, au moins une fois sur trois (dans trois corpus nationaux), un membre de la fratrie a accumulé un retard scolaire. Huit mères (sur 13) sont en situation d'emploi. Plusieurs femmes occupent des emplois dans les services. Cinq d'entre elles ne travaillent pas. Huit pères (sur 12) sont en situation d'emploi, surtout dans les secteurs primaire et secondaire. Comme dans la situation des mères, trois pères sont sans emploi et un autre est inapte. En bref, la majorité des parents n'ont pas poursuivi des études post-secondaires. On observe de plus des variations importantes dans la scolarité des parents ainsi que dans le domaine et le type d'emploi.

Presque tous les jeunes fréquentaient l'école régulière au primaire. Le nombre d'écoles fréquentées est un indicateur supplémentaire de perturbations dans le parcours scolaire. Les jeunes Espagnols et Français n'ont pas vécu ce type de rupture durant le primaire. Un jeune Bruxellois a fréquenté deux écoles et une autre en a fréquenté trois à l'école primaire. Deux jeunes du Québec ont fréquenté deux écoles primaires et un autre en a fréquenté trois. De plus, ces changements se sont effectués en cours d'année scolaire. Au secondaire, les cheminements particuliers restent marginaux pour l'ensemble des jeunes. Par contre, plus de la moitié des jeunes ont doublé une année et ce, dès la première ou la deuxième année du secondaire. Une majorité des jeunes (8) ont changé d'école au secondaire, et trois d'entre eux, en cours d'année. La moyenne d'écoles fréquentées est plus élevée pour les garçons que pour les filles.

Au moment de quitter l'école, les jeunes Espagnols ont 14 ans, les jeunes Français ont 15 ans en moyenne, les jeunes Bruxellois ainsi que les jeunes Québécois ont, pour leur part, en moyenne 16 ans. Les jeunes Espagnols et les jeunes Québécois étaient les moins avancés dans leur cursus scolaire. Les motifs avoués du décrochage scolaire, regroupés en quatre catégories, se répartissent à peu près également dans les quatre sous-corpus : 1) l'expulsion de l'école, 2) les motifs liés à un emploi ou à une recherche d'emploi, 3) la perte de sens (ex. : déclassement lors de l'arrivée au pays d'accueil, échecs répétés, etc.) et, enfin, 4) un ensemble de motifs personnels dont la dépression (re : migration, intimidation à l'école, consommation.

Globalement, ces jeunes ont amorcé un processus de raccrochage scolaire avec une visée d'insertion professionnelle.

³ Nous ne possédons aucune information à propos de la fratrie des jeunes Belges.

Les situations de vie actuelle sont variables⁴ : six jeunes vivent avec leur famille d'origine, trois jeunes vivent en couple, deux jeunes vivent avec la famille élargie, deux autres jeunes vivent en famille ou foyer d'accueil et, enfin, un jeune habite officiellement seul. 5 jeunes ont des revenus au moment de l'entretien, mais seuls 2 jeunes Québécois perçoivent des revenus leur permettant une autonomie financière (de Emploi Québec) et quatre mentionnent un projet d'emploi à venir.

La moitié des jeunes interviewés fument la cigarette et la consommation d'alcool est occasionnelle pour tout le corpus. La moitié des jeunes disent avoir déjà consommé des drogues douces. Le phénomène semble plus important chez les jeunes Québécois. Quatre jeunes disent avoir consommé/ou consomment des drogues dures. Enfin, une petite minorité de jeunes déclarent un problème de santé : asthme, anxiété, maux de dos, fracture. Cinq jeunes ont par ailleurs dit prendre des médicaments. Enfin, s'agissant des loisirs, 11 sur 14 jeunes disent pratiquer des loisirs à l'extérieur de l'école ou de l'organisme.

⁴ Pour rappel, les jeunes ont en moyenne 18 ans au moment de l'entretien.

Annexe 4

Capsules de pratiques novatrices

L'équipe PARcours a produit une série de capsules de pratiques novatrices qui sont toutes universellement accessibles sur le site de PARcours (www.PARcours.uqam.ca). En voici la liste. Leur description est présentée dans ce qui suit. 1) Échanges avec des jeunes en situation de rattachement scolaire à l'éducation des adultes suite au visionnement du documentaire : « L'école pour moi. Parcours de rattachement scolaire » (60 min.) produit par l'équipe PARcours ; 2) *Le Cadre Intégrateur au Service des Élèves (CISE) du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine* : un souci de cohérence ; 3) 2 récits autobiographiques de jeunes en processus de rattachement scolaire en ligne ; 4) *Le courage de persévérer* (propos en groupe de jeunes qui fréquentent une école pour rattachement) ; 5) *Commun'École* ; 6) *L'école Amos* ; 7) *Bien dans mes Baskets* ; 8) *Le SAS-Paranthèse* ; 9) Témoignage d'une praticienne chercheuse membre de l'équipe PARcours sur les acquis de la recherche dans sa pratique d'agente SARCA ; enfin, 2 capsules sont en production : 10) PQJ (CJIUM) et 11) Groupe d'aide mutuelle (de jeunes) dans un CEA (CSDM).

1. Échanges avec des jeunes en situation de rattachement scolaire à l'éducation des adultes suite au visionnement du documentaire : « L'école pour moi. Parcours de rattachement scolaire » (60 min.) produit par l'équipe PARcours (www.PARcours.uqam.ca)

Points d'intérêt de l'échange **avec les jeunes** après le visionnement du documentaire

- Le film a suscité un intérêt certain chez la majorité des **apprenantEs**
 - Beaucoup se sont retrouvés dans le film
 - CertainEs se trouvaient « non représentés » (parents, 35 ans et plus)
- Thèmes émergents
 - Désir de partager sur leur vécu vs. Individualisme
 - Parcours de vie/décrochage/rattachement = sujet à forte charge émotionnelle
 - Désir de faire sens de leur situation par comparaison et relativisation
 - Désir de voir des modèles de succès
 - Désir de mettre leur expérience au profit de la prévention du décrochage vs. Le sentiment de devoir apprendre par l'expérience
 - Reconnaissance du décrochage scolaire comme un énorme défi... choisi
 - La relation parents-enfants en lien avec le parcours scolaire (manque)
 - La relation professeurs-élèves
 - Le besoin/désir d'économie de temps (sentiment d'urgence)
 - Les impératifs (cachés) de performance et d'autonomie en FGA vs. Opportunité de 2^e chance qu'est la FGA
 - Le besoin d'une approche plurielle et concertée

2. Capsules de pratiques novatrices sur le site de PARcours (www.PARcours.uqam.ca)

- *Le Cadre Intégrateur au Service des Élèves (CISE) du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine* : un souci de cohérence

- *Le courage de persévérer* (propos de jeunes qui fréquentent une école pour rattachement dans un échange de groupe)

- 2 récits autobiographiques de jeunes en processus de rattachement scolaire en ligne

-*Commun'École*

-L'école Amos

-*Bien dans mes Baskets*

-Le SAS-Paranthèse

-Témoignage d'une praticienne chercheuse membre de l'équipe PARcours sur les acquis de la recherche dans sa pratique d'agente SARCA

-2 capsules en production : PQJ (CJIUM) et Groupe d'aide mutuelle dans un CEA (CSDM)

CISE : Un Cadre Intégrateur au Service des Élèves, le CISE, a été conçu afin de soutenir les directions d'établissement dans leur appropriation d'une meilleure connaissance des encadrements et des leviers pour déployer les services aux élèves. Le CISE résulte d'une volonté des directions générales de la région du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine d'accompagner les directions d'établissement dans l'organisation des services aux élèves. Afin de mieux comprendre cet outil, une entrevue a été réalisée par madame Ghyslaine Dionne, agente SARCA de la Commission scolaire Fleuve-et-des-Lacs, avec le directeur régional au MELS de la région du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie – Îles-de-la-Madeleine, monsieur Gérard Bédard.

Le courage de persévérer : Le 21 février 2013, l'équipe PARcours est allé rencontrer une classe de jeunes de 16 à 18 ans à l'école du Tournant (CSGS), à Saint-Constant. La discussion que nous avons eue avec eux – et que les jeunes ont accepté de partager – via la vidéo – visait à atteindre un double objectif d'intervention : favoriser l'expression des jeunes et favoriser l'écoute de cette expression dans le public. L'expression de soi permet au jeune de se connaître, de s'affirmer, en somme, de développer des habiletés réflexives essentielles à la poursuite d'un projet scolaire. Durant l'activité, les jeunes réfléchissent à des questions comme « Qu'est-ce que j'ai vécu ? Quel sens cela prend-il pour moi ? », etc. Nous avons mené cette activité en groupe avec eux, parce que nous savons qu'en groupe, cette capacité réflexive est décuplée. D'autre part, la production de cette capsule ne vise pas seulement à inspirer d'autres jeunes qui pourraient se reconnaître dans les propos tenus. Elle invite tout adulte qui se sent concerné par le cheminement des jeunes en difficulté, ou qui assume une fonction éducative auprès d'eux, à prendre connaissance des réalités qu'expriment les jeunes. Pour atteindre ces objectifs, nous avons réfléchi ensemble à partir d'un texte écrit par un jeune du Témiscouata à propos de son processus de décrochage/raccrochage, texte qu'il a voulu diffuser dans notre réseau de recherche. Nous avons ainsi réfléchi aux réalités plurielles que vivent les jeunes raccrocheurs. L'échange s'amorce avec le thème de l'intimidation à l'école.

Commun'École : Le projet Commun'école est le fruit d'une collaboration entre le secteur des adultes de la Commission scolaire Eastern Township et le *Carrefour jeunesse-emploi* des Cantons de l'Est. Situé à Cowansville, en milieu rural, l'organisme accueillait 12 jeunes en 2012-2013. Le dispositif s'adresse à des jeunes âgés entre 16 et 24 ans qui ont décroché du secteur jeune ou adulte. Les jeunes sont totalement volontaires et sont référés par les différents programmes du CJE ou par des intervenantEs du CLSC. Ces jeunes ont tous vécu des difficultés importantes à l'école. Aussi, l'organisme communautaire *Commun'École* leur propose de vivre une expérience scolaire alternative, d'une durée variable, jusqu'à l'obtention des préalables à l'entrée en formation professionnelle, ou jusqu'à ce que les jeunes ressentent le désir de retourner au CEA. Les jeunes expérimentent ce que les praticienNEs appellent une pédagogie mixte. L'accompagnement est mené en présentiel et en ligne. Une tutrice, à distance, dispense un

enseignement individuel aux jeunes et une intervenante psychosociale les encadre et les accompagne en présence, sur des aspects psychosociaux de leur vie. Cette pratique novatrice est très adaptée à des jeunes de milieu rural. Les jeunes, l'intervenante et l'enseignante décrivent l'organisme *Commun'École* comme un milieu chaleureux dans lequel il est plaisant d'apprendre.

L'école Amos : L'école Amos existe depuis 1998. Elle est le fruit d'une collaboration originale entre les différents secteurs de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI) à Montréal. L'école est attachée au secteur des adultes mais elle accueille des élèves qui sont financés par le secteur jeune jusqu'à 18 ans. Ceci entraîne une meilleure stabilité financière et l'octroi de ressources plus importantes pour bien accompagner les jeunes. L'enseignement y est pratiqué de façon magistrale, car les classes regroupent des jeunes qui visent l'atteinte des mêmes objectifs d'apprentissage. Cette école dynamique à vocation particulière accueille, chaque année, jusqu'à 850 jeunes de 16 à 20 ans ayant décroché ou à risque de décrocher. L'accompagnement éducatif vise à permettre aux jeunes de terminer leurs matières obligatoires dans un calendrier semestriel de 4 mois. L'école accueille deux contingents d'élèves par année. L'équipe-école comprend la directrice-adjointe, 23 enseignantEs et 4 technicienNEs et professionnelles. Cette pratique novatrice consiste en un accompagnement éducatif cohérent tout à la fois avec les besoins scolaires et psychosociaux des jeunes qui fréquentent l'école. En effet, l'école accueille des jeunes vivant des épreuves personnelles et sociales importantes. L'approche globale préconisée par l'équipe-école consiste à prendre en compte toute la réalité du jeune dans la démarche d'accompagnement éducatif et à travailler de façon concertée avec les autres organismes du quartier qui sont aussi en relation éducative avec les jeunes. –Notons que l'école Amos est située dans un milieu socio-économique défavorisé. –Dans ce sens, les élèves bénéficient de programmes tel *Agir Autrement* ou *L'école orientante* à titre d'exemples.

Bien dans mes Baskets : Le programme *Bien dans mes baskets* est le fruit d'une collaboration originale entre le CSSS Jeanne-Mance et l'école secondaire Jeanne-Mance. Située à la frontière du Plateau Mont-Royal et du Centre-sud, à Montréal, l'école Jeanne-Mance est une école publique qui rassemble des jeunes provenant d'origines culturelles et socio-économiques très diversifiées. Le projet fut initié en 2005 et est majoritairement financé par la Fondation Lucie et André Chagnon. Chaque année, 115 élèves de l'école Jeanne-Mance âgés entre 12 et 18 ans participent au programme. Les jeunes sont sélectionnés en fonction de leurs besoins psychosociaux et de leurs talents au basketball. Pour faire partie d'une équipe des Dragons, ils doivent aussi s'engager dans toutes les facettes du programme et épouser la philosophie originale de *Bien dans mes baskets*. Le projet se distingue des programmes de sport-études habituels. L'équipe d'entraîneurs est composée de 20 intervenants dont 4 travailleurs sociaux. Ils préconisent une approche axée sur la relation d'aide, l'aide mutuelle de groupe, l'engagement dans la communauté et l'approche globale du jeune. Les intervenants cherchent à devenir des adultes significatifs pour les jeunes et à les accompagner dans toutes les sphères de leur vie. Une équipe de recherche du département de kinésiologie de l'Université de Montréal, coordonnée par la professeure Suzanne Laberge, a récemment évalué le programme *Bien dans mes Baskets* dans le cadre d'une recherche-action au cours de laquelle ils ont mis en évidence les différentes retombées du programme. Avec cette pratique novatrice, les jeunes développent un fort sentiment d'appartenance et d'attachement à l'équipe. Les jeunes qui y participent se protègent contre les influences négatives de leur environnement social. L'ensemble de ces aspects a un effet positif

sur le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école et cela contribue à la persévérance scolaire des jeunes.

Le SAS Parenthèse (à Bruxelles) : Les SAS, les Services d'accrochage scolaire, forment un réseau de 14 organismes communautaires implantés sur tout le territoire de la Wallonie et de Bruxelles, en Canada, où la fréquentation scolaire est obligatoire jusqu'à 18 ans. L'organisme SAS Parenthèse accueille jusqu'à 20 jeunes de 14 à 18 ans ayant décroché ou à risque de décrocher. Les jeunes peuvent être admis au SAS et retourner vers l'école à n'importe quel moment de l'année. Ils sont référés par d'autres jeunes, par les professionnelLES des écoles et du milieu de la santé et par des intervenantEs des autres organismes communautaires. Chaque équipe des SAS offre aux jeunes une gamme d'activités thématiques spécifiques. À titre d'exemple, l'équipe du SAS – Parenthèse est composée de 8 membres à temps plein dont les spécialisations sont variables. Les personnes sont vidéastes, assistantes sociales, photographes, juristes, éducatrices en plus du directeur qui est enseignant de formation. Cette équipe hétérogène et polyvalente accueille des jeunes de la région de Bruxelles qui sont intéressés par les arts visuels et médiatiques. L'équipe du SAS – Parenthèse propose aux jeunes un véritable temps de pause de l'école qui peut durer une année complète. Durant cette année, les jeunes mènent des projets de création et d'expression artistique en groupe. Ils sont aussi accompagnés individuellement dans le but de comprendre leur parcours difficile et d'ouvrir des horizons nouveaux dans leur parcours. L'équipe PARcours travaille avec le SAS-Parenthèse depuis de nombreuses années à développer différentes avenues de partenariat.

ⁱ Ce documentaire peut être visionné sur la page du réseau PARcours : <http://parcours.uqam.ca/>