

Observatoire Jeunes et Société

Numéro sous la direction de
Sylvain Bourdon et
Nicole Gallant

BULLETIN
D'INFORMATION
Vol. 13, no 2
Printemps 2016

Le soutien à la persévérance scolaire par les acteurs non scolaires

SYLVAIN BOURDON

*Professeur titulaire, CÉRTA, Université de
Sherbrooke*

De nombreuses études ont été menées au cours des dernières années sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec, notamment dans le cadre du programme des actions concertées financé conjointement par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). Celles-ci sont toutefois majoritairement centrées sur les interventions en milieu scolaire, par le milieu scolaire. Dans un contexte de passage à l'âge adulte, et particulièrement lorsque vient le temps d'intervenir auprès des jeunes en grande difficulté, de nombreuses recherches soulignent toutefois l'importance de miser sur un

accompagnement soutenu qui embrasse toutes les sphères de la vie. Ce type d'approche appelle des collaborations intersectorielles dont les modes d'intervention et de concertation dépassent les divisions administratives courantes. Certaines de ces collaborations ont déjà montré des résultats intéressants.

Les textes rassemblés dans ce bulletin font état d'une variété de travaux menés au cours des dernières années sur la contribution des acteurs non scolaires à la persévérance. Deux textes abordent les diverses facettes du rôle joué par des organismes communautaires qui interviennent spécifiquement pour favoriser le maintien (A. Lessard, S. Bourdon et J.G. Ntebutse) et ou le retour en formation (N. Rousseau). Un texte (R. Bélisle) propose une analyse de

ONT CONTRIBUÉ À CE NUMÉRO...

| | |
|---|----|
| Sylvain Bourdon | 1 |
| Anne Lessard, Sylvain Bourdon et Jean Gabin Ntebutse | 2 |
| Nadia Rousseau | 4 |
| Rachel Bélisle | 6 |
| Patricia Dionne | 8 |
| Ysabel Provencher | 9 |
| Jean-Pierre Mercier | 11 |
| François Larose et Dany Boulanger | 13 |
| Sylvain Bourdon et David Baril | 15 |



490, rue de la Couronne
Québec (Québec) G1K 9A9
Téléphone : (418) 687-6405

obsjeunes@ucs.inrs.ca
www.obsjeunes.qc.ca

l'apport particulier de la programmation ouverte à la persévérance. Ce soutien à la persévérance n'est pas que le fait des organismes dont c'est la mission principale. Un texte (P. Dionne) analyse le rôle du personnel des organismes d'employabilité et un autre (Y. Provencher) celui des agents d'aide sociale dans le retour en formation. Certains contextes de vie, comme la

parentalité, peuvent ouvrir une fenêtre d'opportunité particulière au regard de la scolarisation. La contribution d'acteurs non scolaires à l'apprentissage de Jeunes mères dans les cours d'insertion sociale et professionnelle (J.-P. Mercier) et leur engagement dans une « école de parents » (F. Larose et D. Boulanger) sont aussi abordés.

Enfin, un dernier texte (S. Bourdon et D. Baril) résume les conclusions d'une recension des écrits sur le sujet qui permet de confirmer qu'une variété d'acteurs non scolaires sont engagés dans une diversité de formes de soutien à la persévérance scolaire.

Le programme Accès 5 : 5 sphères d'intervention d'acteurs non-scolaires visant le soutien à la réussite et la persévérance des élèves du secondaire

ANNE LESSARD

Professeure titulaire, CÉRTA, Université de Sherbrooke

SYLVAIN BOURDON

Professeur titulaire, CÉRTA, Université de Sherbrooke

JEAN GABIN NTEBUTSE

Professeur agrégé, CÉRTA, Université de Sherbrooke

Le programme Accès 5 a été mis en place en 2013 par l'organisme communautaire Maison Jeunes-Est (MJE), de concert avec l'école de La Montée et plusieurs autres partenaires. Ce programme combine une approche communautaire et territoriale à un outil de dépistage qui permet de cibler les élèves à risque de décrochage qui feront l'objet d'interventions préventives, systémiques et motivationnelles. Le soutien offert relève de cinq « sphères d'intervention » : 1) suivi psychosocial individuel; 2) soutien scolaire; 3) programmation parascolaire; 4) aide financière ou matérielle et 5) actions spécifiques ciblées.

Une recherche évaluative présentement en cours (Lessard, Bourdon, Ntebutse, FRQSC Action concertée persévérance et réussite scolaire 2014-2017) a permis

de documenter l'évolution du partenariat, des interventions et des indicateurs de persévérance et de réussite des élèves au cours de la mise en œuvre du programme et de soutenir son déploiement. Des données quantitatives et qualitatives ont été recueillies auprès des élèves appartenant aux quatre premières cohortes du programme (n=140), des huit intervenants pivot, des cinq gestionnaires et des bénévoles. L'analyse des dossiers scolaires fait notamment état d'effets positifs sur le rendement des élèves ciblés par le programme. Alors que leurs rendements moyens en français, anglais et mathématique sont inférieurs de 10 à 14 points à ceux de l'ensemble des élèves de la commission scolaire en 6^e année du primaire, l'écart se rétrécit dès le début de leur participation au programme en première secondaire, et encore plus en deuxième secondaire, au point où il devient non significatif en anglais, et

[L'intervenant pivot] devient la personne de référence pour l'élève et sa famille, assurant ainsi un suivi personnalisé, constant et cohérent.

franchit tout juste le seuil de signification en français.

Les données recueillies ont aussi permis de documenter le rôle crucial que jouent deux types d'acteurs non scolaires dans cet effet sur la persévérance et la réussite scolaire : les intervenants pivot et les bénévoles. L'intervenant pivot offre à l'élève un accompagnement soutenu dans toutes les sphères de sa vie pendant les cinq années du cheminement secondaire. Il devient la personne de référence pour l'élève et sa famille, assurant ainsi un suivi personnalisé, constant et cohérent. Il est présent à l'école le midi, à l'aide aux devoirs après les classes, et pendant les activités parascolaires. En plus d'effectuer un suivi mensuel formel auprès de chaque jeune, il fait le pont entre l'école et la famille, laquelle offre aussi une aide sur le plan social lorsque des difficultés surgissent. Il trouve les sources de motivation de l'élève et l'encourage constamment vers des buts positifs. En entrevue, les élèves soulignent l'accessibilité des intervenants pivot et la pertinence de leurs interventions pour les mener vers la réussite. Les intervenants parlent de leur rôle comme étant parfois invisible, parce qu'ils travaillent dans les coulisses pour établir des conditions favorables à la réussite, mais ils parlent également d'un « beau rôle », parce qu'il implique

d'établir une relation positive avec les jeunes, qui passe souvent par les activités parascolaires et les récompenses.

Les bénévoles jouent aussi un rôle très important dans le programme car les élèves sont nombreux à participer à l'activité d'aide aux devoirs qui se déroule quotidiennement après l'école. Issus d'horizons variés (ex. étudiants, enseignants à la retraite, ...), ils ont été plus de 125 en 2014-2015 à consacrer au moins une période par semaine, parfois jusqu'à quatre, au soutien scolaire offert aux élèves du programme Accès 5. Certains avouent que ce bénévolat n'est pas toujours facile, parce que les élèves ont de grandes difficultés et peuvent se décourager facilement, mais les petites réussites et le suivi des élèves dans le temps leur apportent beaucoup de satisfaction. De l'aveu du coordonnateur, le programme Accès 5 ne pourrait avoir la même portée sans l'engagement des bénévoles dans la sphère du soutien scolaire.

Le fait que le programme se déploie dans plusieurs lieux, dont l'école secondaire de quartier où se déroulent les activités liées au soutien scolaire et les activités parascolaires, ainsi que l'accueil des intervenants communautaires au sein de l'école, est révélateur d'un partenariat

particulièrement mature et intensif. Celui-ci est le fruit de plusieurs années de concertation et de collaboration entre les gestionnaires de la MJE, de l'école, de la CSRS et d'autres membres de la communauté dans le but d'augmenter le taux de diplomation et de diminuer

l'effet de la pauvreté dans le quartier Est de la Ville de Sherbrooke. Pour soutenir ce partenariat, la MJE a établi des structures de collaboration et de communication à différents niveaux. Un comité de pilotage a été mandaté pour soutenir le coordonnateur dans le développement et la gestion du programme. Deux autres types de structures ont aussi permis que le partage des rôles et responsabilités entre les acteurs scolaires et non-scolaires sur le terrain, auprès des élèves, s'effectue de manière concertée, dans le respect des expertises : 1) des rencontres hebdomadaires entre le coordonnateur du programme et la directrice adjointe de l'école et 2) l'attribution à une intervenante MJE d'une place à la table de l'équipe multidisciplinaire de l'école qui se rencontre une fois par cycle de 9 jours pour discuter des situations plus difficiles que vivent certains élèves.

La recherche en cours permet déjà d'identifier plusieurs éléments contri-

buant à la réussite de ce programme. Les acteurs et les partenaires sont centrés sur un même but : améliorer la persévérance et la réussite des élèves en changeant la culture de la réussite scolaire dans le quartier. En dépit des obstacles qui peuvent se présenter dans le déploiement d'un programme d'une telle envergure, les acteurs de-

meurent pragmatiques et choisissent de mettre l'accent sur ce qui est possible. Ils ont fait une place à des intervenants communautaires dans l'espace scolaire et ont su développer un langage commun et des opportunités hebdomadaires de communication et de partage.

L'ouverture apparaît aussi comme une condition essentielle à la réussite de ce programme, tout comme l'est le respect des expertises respectives des différents acteurs et le rôle que chacun peut jouer dans le chemin qu'a à parcourir chaque élève pour atteindre ses buts. L'ouverture, le respect et la confiance ont été développés entre les acteurs, dans le temps, au point où il est devenu possible de s'ouvrir à l'observation des chercheurs pour documenter le fonctionnement et les résultats du programme. On constate aussi qu'au démarrage du programme, le milieu était mûr pour une innovation, la Maison Jeunes-Est avait développé plus de 25 années d'expertise à œuvrer auprès des jeunes en situation de précarité, et de grands partenaires ayant pour mission de favoriser la réussite et la persévérance scolaires étaient disposés à investir en faisant le pari que ce programme pourrait changer la vie de plusieurs élèves.

Au final, on constate qu'outre le financement, les enjeux liés à la transférabilité du programme reposent largement sur deux éléments : la maturité du milieu et la stabilité des personnes ressources qui mettent en place le programme. Bien qu'il soit impossible d'éliminer entièrement le mouvement du personnel, tant à la MJE qu'à l'école, les partenaires impliqués dans ce programme ont exigé que les personnes voulant s'investir dans le programme prennent un engagement de cinq ans, un engagement qui a été largement respecté. Les acteurs ont ainsi pu développer une visée commune à moyen-long terme, un pari qu'ensemble, il est possible de faire une différence dans la vie des jeunes et qu'avant de solliciter leur engagement, comme acteur dans le programme, il faut d'abord démontrer l'ampleur du sien.

Les acteurs ont ainsi pu développer une visée commune à moyen-long terme, un pari qu'ensemble, il est possible de faire une différence dans la vie des jeunes et qu'avant de solliciter leur engagement, comme acteur dans le programme, il faut d'abord démontrer l'ampleur du sien.

Le Carrefour jeunesse-emploi : un maillon important du retour en formation des jeunes de 16 à 24 ans

NADIA ROUSSEAU

Professeure chercheuse à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Titulaire de la Chaire de recherche Normand-Maurice et responsable du QISAQ (équipe FRQSC)

« ON EST UNE GANG DE DÉCROCHEURS, MAIS ON N'EST PAS JUSTE ÇA »

L'évaluation qualitative de cinq projets visant à soutenir la persévérance et la réinsertion scolaires des jeunes (en collaboration avec la Table régionale de l'éducation de la Mauricie, son comité COMPÈRES et les Carrefours jeunesse-emploi du territoire.) a permis d'être témoin d'une variété d'actions entreprises par les Carrefours jeunesse-emploi (CJE). Ce texte pose un regard sur ces actions sous deux grandes catégories, soit celle s'adressant aux jeunes de 16 à 24 ans sans diplôme de niveau secondaire, et l'autre visant les jeunes de 12 à 24 ans toujours actifs au secteur des jeunes ou des adultes. Les constats qui y sont présentés visent à susciter une réflexion sur les apports de ces projets de même que sur certaines conditions facilitantes.

Projets s'adressant aux jeunes de 16 à 24 ans sans diplôme (projets Temps-Go et Podium)

Ces projets visent le maintien scolaire et l'intégration socioprofessionnelle des jeunes adultes non diplômés. Pour ce faire, les CJE proposent une démarche structurée auprès des jeunes qui envisagent un retour à l'école, notamment au Centre d'éducation des adultes (CEA). Ces projets assurent ainsi une période transitoire pouvant varier de six à huit semaines précédant l'intégration au CEA. Pour atteindre leurs objectifs, les jeunes sont invités à participer à des

ateliers de groupe, à des rencontres individuelles avec un intervenant du CJE et à des activités de rattrapage scolaire. Ils peuvent également développer des projets personnels et bénéficier de services d'orientation scolaire et professionnelle. Les cibles d'intervention dans ces projets sont de l'ordre personnel (autocontrôle, conduites sociales, estime de soi, etc.), scolaire (soutien aux élèves, climat scolaire, etc.), social (ressources disponibles) et familial (pratiques éducatives).

Appréciation positive par les jeunes, un consensus. Les jeunes se disent motivés et ils apprécient plus particulièrement l'intégration progressive au CEA, le climat du groupe, les apprentissages réalisés, le soutien et l'accompagnement dans certaines démarches. Ils reconnaissent la relation de soutien qui prévaut entre eux et les intervenants, notamment le renforcement positif, leur soutien, leurs attitudes positives, la relation respectueuse, leur disponibilité et leurs expériences. Certains ateliers proposés suscitent un fort intérêt. C'est le cas des ateliers d'orientation scolaire et d'intégration socioprofessionnelle, de gestion de stress, de saines habitudes de vie et de développement personnel et social. Précisons que, pour ces jeunes, c'est par l'orientation socioprofessionnelle que l'école semble retrouver son sens.

Réel lien de collaboration entre les CJE et les CEA. Les intervenants du CJE jouent un rôle de communication et de concertation important auprès de l'en-

semble des personnes qui gravitent autour de ces projets. Les principes sous-jacents à l'accompagnement, à l'écoute active, à la participation de tous et à l'introspection sont clairement explicités. Par leur ouverture et une approche sans jugement, les intervenants cherchent à soutenir les jeunes par l'entremise du développement d'attitudes et de connaissances nécessaires à la croissance personnelle et professionnelle. La qualité du partenariat CJE/CEA est mise en évidence : bonne communication, partage d'information et concertation retiennent l'attention, et la présence continue des intervenants du CJE aux différentes étapes d'intégration des jeunes aux CEA (suivi progressif pré et post intégration) constitue une condition favorable au processus d'intégration.

Apports sur la persévérance et la motivation scolaires des jeunes. La participation aux projets contribue à la persévérance et à la motivation scolaire, de même qu'au développement d'une meilleure estime de soi et une meilleure confiance en soi. Ces témoignages sont

éloquents : « *Moi, je trouve que ce qui a changé le plus, c'est qu'ils m'ont vraiment bâti un moral d'acier ici pour être capable de faire ce que je fais présentement [...] pour que ça avance, et ça avance !* » « *J'ai beaucoup travaillé*

La participation aux projets contribue à la persévérance et à la motivation scolaire.

sur moi, et ce qu'on m'a appris m'a servi de repères. » Ainsi, définir un projet de vie, vivre une expérience enrichissante et valorisante et développer ses habiletés sociales sont au cœur des retombées.

Projets s'adressant aux jeunes de 12 à 24 ans actifs au secteur des jeunes ou des adultes (Alternative Suspension et Suspension active)

Ces projets visent le soutien des jeunes qui vivent des difficultés menant à leur suspension de l'établissement scolaire secondaire, et parfois du CEA. Le CJE accueille ces jeunes pour une période variant de trois à cinq jours consécutifs précédant la réintégration en contexte scolaire (pour un séjour maximal d'une à deux semaines selon les milieux). Ces projets ont pour principal objectif de contribuer au développement d'attitudes plus favorables à l'égard de l'école par une série d'activités qui visent également la valorisation et le développement personnel et social. Les jeunes participent ainsi à une série d'ateliers de groupe, à des rencontres individuelles avec un intervenant du CJE de même qu'à des périodes de rattrapage scolaire. Ils bénéficient d'un suivi serré tout au long de leur séjour au CJE. De plus, un intervenant s'assure de faire un suivi post-intervention non seulement au moment de la réintégration du jeune à son milieu scolaire, mais également un mois après cette réintégration.

Retombées identifiées par un jeune sur deux. Ces projets sont associés au développement d'attitudes plus positives en classe (« moins déranger, moins perdre de temps, moins "niaiser" », etc.); à l'amélioration de certains comportements mais qui, pour certains, ne persistent pas nécessairement dans le temps (« faire des bons choix, s'engager davantage dans son travail à l'école »); et à l'avancement des matières scolaires (« dans une ambiance plus calme et propice au travail »). Cela dit, les retombées de ces projets sont modulées en fonction de trois caractéristiques de l'offre de services.

Ils apprécient le temps consacré à discuter de leur problématique spécifique, le temps d'introspection qui s'y rattache et les occasions pour être conseillés.

Arrivée du jeune : structure plutôt « administrative » ou validation des besoins spécifiques des jeunes. Les jeunes qui fréquentent le milieu qui porte une attention particulière à l'identification et à la validation de leurs besoins spécifiques dès leur arrivée témoignent davantage de ses retombées. Ainsi, ils apprécient le temps consacré à discuter de leur problématique spécifique, le temps d'introspection qui s'y rattache et les occasions pour être conseillés. La présence minimale au CJE de cinq jours, voire deux semaines, contribue au processus d'identification, de validation, d'introspection et de recherche de solutions. Cela dit, indépendamment de la structure d'accueil, tous les jeunes apprécient la qualité des échanges, l'esprit d'ouverture, la capacité de mettre

en confiance et la place accordée à leur histoire personnelle par les intervenants du CJE.

Activités proposées : programmation prédéterminée ou modulée en fonction des besoins des jeunes. Le milieu qui opte pour une programmation modulée en fonction des besoins spécifiques des jeunes est associé à une plus grande capacité, chez les jeunes, de faire le lien entre les ateliers et leurs difficultés personnelles. Soulignons un intérêt marqué pour les ateliers d'orientation scolaire et d'intégration socioprofessionnelle, de vie scolaire (à travers les témoignages et la connaissance de soi), et le développement personnel et social (notamment, la gestion de stress et le contrôle de soi).

Lien de collaboration entre écoles secondaires et CJE : lien participatif ou lien passif. Le milieu qui bénéficie d'un lien de collaboration participatif avec les écoles secondaires est associé à des retombées accrues chez les jeunes. Le processus d'accueil (remise des travaux à effectuer au CJE pendant le séjour du jeune) et le processus de réintégration

(soutien hebdomadaire de l'intervenant du CJE au sein de l'école secondaire) jouent un rôle essentiel dans l'atteinte des objectifs de ces projets. Ce témoignage est éloquent : « Parce qu'il y a des choses qui se passent à l'école, qui déboulent... quand on a de la misère, qu'on veut lâcher, qu'on est full down, elle le remarque, elle vient nous voir, on parle avec elle, elle nous conseille, et ça repart. »

Travailler ensemble, une nécessité

Les résultats de l'évaluation qualitative brièvement présentée ici ne permettent pas de se prononcer sur l'impact à long terme de ces projets. Ils témoignent toutefois du rôle indéniable que jouent les CJE en matière de persévérance et de réinsertion scolaires des jeunes, et soulèvent une condition essentielle, soit la pleine collaboration et la participation des milieux scolaires à ces projets. À ce titre, le CJE gagne à s'intégrer, à la manière des partenaires des écoles communautaires, au sein de l'école secondaire, là où les pratiques de collaborations authentiques sont encore à construire. Rappelons que l'école communautaire repose sur le postulat que l'école gagne à offrir une étendue de services qui dépassent largement l'enseignement du programme général (Trépanier et Paré, 2009). Ainsi, pourquoi ne pas faire de l'école secondaire un milieu dynamique ou cohabitent, en concertation, des services éducatifs, de soutien social et de prévention en réponse aux besoins des élèves pour qui l'école représente un défi de taille ?

Références

Trépanier, N. et Paré, M. (2009). *Des conditions de réussite pour le développement de l'école communautaire en sol québécois*. Dans N. Rousseau (dir), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 214-230). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Programmation ouverte dans les organismes communautaires et persévérance scolaire de jeunes adultes

RACHEL BÉLISLE

Professeure titulaire CÉRTA, Université de Sherbrooke

Des travaux de recherche menés depuis 1998 dans des organismes communautaires, notamment des carrefours jeunesse-emploi (CJE), permettent de jeter un regard historique sur le type d'actions posées en faveur de la persévérance scolaire des jeunes de 16 à 35 ans, qu'ils aient interrompu leur scolarité ou envisagé de le faire. Alors que des représentants de l'État québécois ou des acteurs de la société civile sont tentés de délaissier les mesures volontaires d'accompagnement, basées sur la programmation ouverte, pour les remplacer par des mesures coercitives, il paraît pertinent de regarder un peu en arrière pour voir le chemin parcouru par des organismes communautaires en termes de soutien à la persévérance scolaire de jeunes sans diplôme, incluant leur retour aux études. Nous associons l'introduction de la programmation ouverte, dans les organismes communautaires d'insertion sociale et professionnelle, à la mesure Solidarité Jeunesse (SOJE), créée à la suite du Sommet du Québec et de la jeunesse de 2000. La programmation ouverte est définie comme un « processus de résolution d'un problème public reposant sur l'adoption, par l'État, d'une mesure ou d'un programme caractérisé par des orientations générales et des balises souples, une mise en œuvre en partenariat faisant appel à des acteurs de la société civile et une intervention fortement contextualisée » Ainsi, « l'intervention peut être ajustée, en situation, pour tenir compte des contextes de vie des personnes rejointes, de leur environnement immédiat et d'organismes qui, de près ou de

loin, relèvent de l'environnement plus large ». (Bélisle *et al.*, 2012, para 8).

Dans le projet de recherche ethnographique Contribution à l'alphabétisme de formatrices et formateurs en insertion socioprofessionnelle (CAFFIS), mené en 1999 et 2000 dans six organismes communautaires dont quatre CJE, les personnes intervenantes abordent indirectement la persévérance scolaire. Trois des quatre projets observés mettent l'accent sur l'emploi, sont initiés par le communautaire, financés et encadrés par une instance du gouvernement fédéral, avec des partenaires scolaires en périphérie. Il s'agit surtout de concertation, mais parfois de collaboration, comme l'initiation informatique ayant lieu dans le laboratoire d'une école secondaire visant aussi à aider les jeunes adultes à voir l'école sous un autre jour. Tous les projets observés misent sur le développement d'attitudes, comme la ponctualité et la persévérance dans le projet. Se rendre à terme de ce projet, d'un à six mois, est vu comme une réussite pouvant redonner confiance pour la réalisation d'un projet professionnel à plus long terme, dans lequel peut s'insérer un retour aux études. Plusieurs gestes en faveur de la persévérance dans le projet sont observés, mais « les projets n'incluent pas d'activités structurées de groupe visant à soutenir les jeunes gens qui envisagent faire un retour aux études à la fin du projet. Les jeunes gens qui choisissent cette option doivent continuer à participer à des activités centrées sur la recherche d'emploi » (Bélisle, 2003, p. 259). La question des champs de compétences fédérales-provinciales pourrait alors contribuer au faible soutien, dans ces projets financés

par le fédéral, à la persévérance scolaire. La faible adhésion au paradigme de l'apprentissage tout au long et au large de la vie de personnes intervenantes pourrait aussi être en cause.

SOJE se met en place sur tout le territoire québécois pendant le travail de terrain du projet CAFFIS et les leçons tirées par des CJE dans leur travail auprès de jeunes sans diplôme et prestataires de l'aide sociale colorent des recommandations faites à l'État. SOJE inspire explicitement le programme en faveur du retour en formation des 16-24 ans ainsi que celui IDEO 16-17. En amont du programme pour les 16-24 ans, des projets initiés par les milieux sont documentés, dont une expérience de collaboration initiée par un organisme communautaire œuvrant auprès de jeunes de la rue avec un centre d'éducation des adultes permettant à deux enseignantes d'assurer leur enseignement dans les locaux de l'organisme communautaire (Bourdon et Bélisle, 2011). On y observe nombre d'interventions en soutien à la persévérance scolaire. Dans le programme pour les 16-24 ans, issu du plan d'action gouvernemental en matière d'éducation des adultes de 2002 et mis en œuvre par des commissions scolaires, la contribution des organismes communautaires est variée : échange d'information, participation à l'élaboration du plan d'action initial, concertation pour éviter le dédoublement de moyens, animation d'ateliers, etc. Plusieurs de ces moyens sont jugés avoir eu des effets sur la persévérance scolaire (Bourdon *et al.*, 2011).

Le soutien à la persévérance scolaire est un volet d'IDEO 16-17, une mesure du

chantier d'accompagnement de la Stratégie d'action jeunesse 2006-2009. Les CJE en assument la mise en œuvre avec divers partenaires. Cette mesure relève de la programmation ouverte, avec direction négociée entre l'État et des partenaires communautaires, allocation financière déterminée sur la base de caractéristiques des collectivités, plan d'action pour chaque jeune établi à partir de l'analyse de sa situation globale, etc. On constate beaucoup de variation dans la maturité des partenariats et plusieurs personnes des CJE y intervenant sont en début de carrière, méconnaissent la complexité du monde scolaire et y ayant une faible crédibilité (Bélisle *et al.*, 2012; Yergeau *et al.*, 2009).

Le projet de recherche Personnes et communautés en mouvement (PCM) documente sur une plus longue période des conditions permettant à des milieux communautaires de favoriser le retour aux études et la persévérance scolaire (Michaud *et al.*, 2012). On travaille aussi sur les attitudes favorisant le maintien en stage, dans le bénévolat, en emploi et aux études, selon les étapes du projet et le but de la personne participante. Certains des sites encouragent les prestataires d'aide sociale participant à PCM à faire un retour aux études tout en étant accompagnés par une ressource communautaire ou avec une entente de continuité de services. Quelques sites offrent de la formation pour l'amélioration de compétences en français ou en informatique, visant explicitement à redonner confiance avant le retour en classe. Peu de ces actions étaient planifiées explicitement par les sites ; elles

On constate beaucoup de variation dans la maturité des partenariats.

Peu de ces actions étaient planifiées explicitement par les sites ; elles sont construites lorsqu'émergent les besoins liés aux situations de vie.

sont construites lorsqu'émergent les besoins liés aux situations de vie des adultes et leur désir de retourner aux études.

IDEO et PCM documentent le mieux la programmation ouverte en faveur de la persévérance scolaire. Dans

IDEO, la persévérance scolaire est programmée, alors que dans PCM elle est liée aux convictions de certains acteurs à l'égard de l'apprentissage à l'âge adulte. Dans les deux cas, une instance nationale soutient la formation des personnes intervenantes avec sensibilisation à de nouvelles perspectives d'intervention ; la programmation ouverte est jugée exigeante et le personnel n'a pas toujours les compétences nécessaires. De plus, la maturité du partenariat, incluant un langage commun et un (re)connaissance du travail de l'autre, paraît cruciale. Outre ces conditions à la concrétisation de la programmation ouverte en faveur de la persévérance scolaire des jeunes adultes, d'autres défis sont identifiés : l'adhésion à une perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie permettant de sortir d'une lecture linéaire de la transition éducation-travail et une relation entre instances qui ne subordonnent pas l'éducation à l'emploi. Peu de ces actions étaient planifiées explicitement par les sites ; elles

sont construites lorsqu'émergent les besoins liés aux situations de vie.

Références

Bélisle, R. (2003). *Pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs oeuvrant en milieux communautaires auprès de jeunes adultes peu scolarisés* (Thèse de Doctorat en éducation), Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Répéré à <http://hdl.handle.net/11143/5819>

Bélisle, R., Yergeau, É., Bourdon, S., Dion, M. et Thériault, V. (2012). « Défis de la programmation ouverte dans l'insertion sociale et professionnelle de jeunes en difficulté ». [en ligne] *Sociétés et jeunesse en difficulté*, Printemps 2011(11).

Bourdon, S. et Bélisle, R. (2011). *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Études de cas visant à inspirer de nouveaux environnements éducatifs* [en ligne]. Québec: MELS.

Bourdon, S., Bélisle, R., Yergeau, É., Gosselin, M., Garon, S. et Thériault, V. (2011). *Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans*. [en ligne]. Sherbrooke/Québec: CÉRТА/FRQSC.

Michaud, G., Bélisle, R., Garon, S., Bourdon, S. et Dionne, P. (2012). *Développement d'une approche visant à mobiliser la clientèle dite éloignée du marché du travail*. Rapport final déposé au MESS [en ligne]. Sherbrooke: CÉRТА.

Yergeau, É., Bourdon, S., Bélisle, R. et Thériault, V. (2009). *Mise en œuvre, atteinte des objectifs et premiers effets de la mesure d'accompagnement IDEO 16-17*. Rapport remis au Secrétariat à la jeunesse [en ligne]. Sherbrooke: ÉRTA.

Soutien des acteurs œuvrant au sein d'organismes d'employabilité dans le cadre de retours aux études de jeunes adultes sans diplôme

PATRICIA DIONNE

Professeure adjointe, CÉRTA, Université de Sherbrooke

Les jeunes adultes non-diplômés (JAND) constituent une catégorie sous-représentée sur le marché du travail. L'interruption des études avant le premier diplôme du secondaire peut fragiliser la situation professionnelle des jeunes adultes. Plusieurs JAND vivent des périodes d'alternance entre le marché du travail et le chômage et pour certains, les périodes de chômage s'allongent. On constate en ce sens une augmentation de 12,5 % des jeunes adultes de moins de 24 ans bénéficiant du programme d'aide sociale entre 2014 et 2015 (MESS, 2015).

Les acteurs œuvrant au sein des réseaux d'organismes d'employabilité au Québec soutiennent les JAND dans leur insertion sociale et professionnelle. Ils jouent également un rôle – parfois souterrain – mais central dans leur processus de retour et de persévérance aux études. Les données présentées sont issues d'une recherche évaluative longitudinale du programme *Personnes et Communautés en mouvement* (PCM) (Michaud *et al.*, 2012), menée sur 9 sites dans 5 régions administratives du Québec. Ce programme de 18 mois auprès de personnes en chômage de longue durée prévoyait un projet collectif réalisé dans la communauté puis un parcours progressif vers l'emploi. La structure programmatique de PCM était souple et ouverte (Bélisle *et al.*, 2011). Ainsi, bien que la programmation générale de PCM n'incluait pas globalement de retour aux études, plusieurs JAND ont été accompagnés dans cette voie.

Sur l'un des sites desservant des femmes monoparentales, les résultats montrent que les retours aux études ont été envisagés, dans une logique d'intervention féministe (Bélisle *et al.*, 2011), comme un moyen privilégié permettant une sortie durable de la pauvreté. Dans le cadre des projets collectifs, les participantes ont créé un bottin de ressources communautaires et organisé l'embellissement de même que les portes ouvertes d'un organisme communautaire. Dans leur programme, les participantes ont participé à diverses activités organisées par les milieux scolaires (élèves d'un jour, journées portes ouvertes, etc.). Elles ont également révisé en groupes avec les personnes intervenantes (PI) – qui n'étaient pas des enseignantes spécialistes – des notions de français, de mathématiques ou d'anglais, pour préparer la passation des tests d'admission ou des tests de classement ou d'équivalence de niveau de scolarité. Les réussites réalisées au cours de l'activité collective et les rétroactions des personnes intervenantes et des pairs ont suscité chez plusieurs personnes un accroissement de leur estime d'elles-mêmes et une contradiction dans leur activité subjective dynamisant leur confiance en leur capacité d'intégrer un emploi ou des études (Dionne, 2015).

La courte vignette qui suit montre le parcours de Mélanie dans le programme de PCM : avant PCM, Mélanie a moins de 30 ans et vit seule avec un enfant

ayant des difficultés de comportements. Elle est absente du marché du travail depuis plus de 2 ans et a participé à deux programmes d'employabilité. Elle désire travailler et retourner aux études, mais ses tentatives précédentes tentatives se sont soldées par des interruptions.

Dans les premiers mois de PCM, son enfant est amené à changer trois fois de garderie. Les PI mobilisent – dans une logique de continuité de service – le réseau communautaire pour obtenir un service de garde adapté aux besoins de son enfant. Puis, Mélanie fait preuve d'une persévérance, reconnue par le groupe, en surmontant les défis de réalisation du projet collectif. Elle entreprend un processus de reconnaissance des acquis et des études universitaires. Pendant cette période, elle vit une interruption d'études causée par une dépression. Elle continue PCM tout en ayant, avec l'aide des personnes intervenantes, accès à des ressources de santé. Le soutien constant d'une personne intervenante et la compétition constructive avec les autres femmes du groupe qui retournent aux études la pousse à passer à l'action. Elle retourne en formation générale aux adultes et s'y maintient avec fierté quatre mois après PCM.

Les acteurs œuvrant au sein des réseaux d'organismes d'employabilité [...] jouent un rôle parfois souterrain mais central dans leur processus de retour et de persévérance aux études.

Dans le même sens que cette courte vignette, les résultats de Michaud *et al.* (2012) montrent que les acteurs des organismes d'employabilité utilisent les liens sécurisants et fiables créés avec les JAND pour faciliter les contacts avec le système scolaire. Plusieurs d'entre eux accompagnent les

JAND dans leurs démarches à l'école et facilitent la continuité des services avec les acteurs du monde scolaire. En dépassant l'unique référence, ils s'assurent que les liens soient établis entre le jeune et les intervenants du milieu qui peuvent le soutenir dans sa transition scolaire. De même, les PI maintiennent le suivi avec les personnes participantes au cours des premiers mois de leur retour aux études. Dans certains cas, elles « marchent avec » les jeunes pour les accompagner avec *advocacy* au regard d'obstacles pouvant nuire à leur persévérance scolaire (ex. accès au service de garde ou au logement). Ce rôle paraît, dans les propos des JAND, comme central pour éviter les interruptions de parcours scolaires occasionnées par des difficultés au sein d'autres sphères de vie. Ainsi, la continuité de services entre

les acteurs des organismes d'employabilité et les acteurs scolaires semble faciliter le retour et la persévérance aux études des JAND. Cela soutient l'importance de partenariats intersectoriels pérennes tenant compte de la diversité des besoins des JAND dans leur parcours de retour aux études.

Références

Bélisle, R., Yergeau, É., Bourdon, S., Dion, M. et Thériault, V. (2011). « Défi de la programmation ouverte dans l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en difficultés ». *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 11. Document téléaccessible à l'adresse <http://sejed.revues.org/7093>

Dione, P. (2015). *Le groupe d'insertion sociale et professionnelle : apprentissages et développement au cœur de l'activité collective des personnes en situation de chômage de longue durée*. Thèse de

doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Michaud, G., Bélisle, R., Garon, S., Bourdon, S. et Dionne, P. (2012). *Développement d'une approche visant à mobiliser la clientèle dite éloignée du marché du travail*. Rapport de recherche Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <http://erta.ca/media/publications/michaud-belisle-garon-bourdon-dionne-rapport-finalpcm2012.pdf>.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2015). *Rapport statistique sur la clientèle des programmes d'assistance sociale*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mess.gouv.qc.ca/statistiques/prestataires-assistance-emploi/index.asp>

Jeunes à l'aide sociale et Mesure de formation: le discours des agents d'aide sociale

YSABEL PROVENCHER

Professeure titulaire, École de service social, Université Laval

La mesure de formation-Volet individus (MFOR-volet individus) est une mesure publique d'aide à l'emploi qui vise à aider les personnes à intégrer le marché du travail et à s'y maintenir par le biais de l'acquisition de compétences en demande sur le marché du travail. Chez les personnes admises à l'aide sociale, on maintient la prestation d'aide financière de dernier recours, à laquelle s'ajoute une allocation d'aide à l'emploi. Une recherche menée en 2012 sur les tendances de la participation à la mesure entre 2005 et 2011 a permis entre autres de documenter les discours des agents du réseau public d'aide à l'emploi (agents d'aide sociale) au sujet de la participation des jeunes de moins de 24 ans inscrits à des activités de formation

dans le cadre de cette mesure (Provencher, Beaudoin, Normand, Turcotte et Tremblay-Roy, 2012). Les données ont été récoltées à travers un échantillon de cas raisonné d'agents œuvrant au sein du réseau des centres locaux d'emploi dans trois régions administratives (Grand Montréal, de la Mauricie et de la Capitale-Nationale) Les résultats font part du discours des agents au sujet de la réussite académique des jeunes assistés sociaux et des enjeux liés à la mise en application de la mesure de formation.

Le discours sur la réussite des activités de formation

L'âge des participants est évoqué par la majorité des agents parmi les facteurs associés à la réussite des activités de formation, ce que corroborent les analyses statistiques effectuées dans la recherche. Le niveau scolarité acquis au

moment de l'admission à la mesure apparaît également parmi les facteurs favorisant la réussite scolaire.

« On a moins de suivi à faire (avec les jeunes inscrits en formation professionnelle secondaire) parce qu'ils sont plus à leur affaire ; ça fait quelques années qu'ils sont à l'école, ils ont repris le rythme. C'est plus stimulant le DEP que les cours de français, math... »

Pour certains, le degré de précarité financière associé au statut d'assistance entraîne des effets indirects sur la réussite scolaire (par exemple, des déménagements fréquents). De même, pour plusieurs, l'absence d'un réseau d'amis

ou de membres de la famille dans l'entourage quotidien nuit à la motivation et la persévérance scolaire, l'agent déclarant devenir lui-même à l'occa-

« des fois je suis probablement la seule personne avec qui ils ont un contact un peu plus élaboré »

sion figure de soutien « des fois je suis probablement la seule personne avec qui ils ont un contact un peu plus élaboré ».

Enfin, la nature et les conditions de livraison du programme de formation exercent une influence, du point de vue des agents interrogés, sur la persévérance académique. Ces derniers sont majoritairement d'avis que les programmes de formation professionnelle, directement liés à un savoir-faire spécialisé, favorisent davantage la persévérance scolaire que les programmes de formation générale secondaire. Pour eux, des groupe-classe restreints et un rythme de formation échelonné sur 3 ou 4 jours par semaine apparaissent également comme des facteurs associés à la réussite et la persévérance des jeunes inscrits à la mesure.

L'admission à la mesure de formation et le suivi du cheminement

Un faible degré d'employabilité en regard du marché du travail local, un intérêt manifeste à poursuivre une formation acceptée par Emploi-Québec et le constat de la présence de ressources minimales pour réussir son programme de formation représentent les conditions d'admission à la mesure de formation. Les données obtenues montrent toutefois que la présence de ces éléments n'entraîne pas systématiquement une admission à la mesure. Plusieurs parmi ceux interrogés ont fait part d'un report systématique

L'ampleur de la charge de cas empêche ou limite toute possibilité de suivi plus intensif, pourtant requis auprès de certains.

de l'admission à la mesure après un certain délai de fréquentation du programme de formation (1 à 3 mois). Pour les

agents, les variations dans les conduites entourant l'admission à la mesure s'expliquent en fonction de l'interprétation que fait l'agent de la situation et des directives des bureaux locaux.

« On a quand même beaucoup de lousse, presque un peu trop parce que c'est beaucoup à la discrétion de l'agent dans le fond. »

« C'est sûr qu'on essaie d'être pareils, mais c'est sûr qu'on voit des différences avec d'autres CLE. Moi, je peux refuser d'envoyer quelqu'un dans tel domaine parce qu'il est restreint, puis il arrive à son École puis il y en a plein qui sont référés par Emploi-Québec. »

Pour les agents rencontrés, des discussions plus régulières à l'interne entre collègues faciliteraient une application plus uniforme des dispositifs de la mesure : « moi ce que je trouve qui manque, c'est juste une réunion entre nous pour discuter [...]. C'est très administratif comme travail. Des fois on est mêlés, ça change beaucoup aussi. Des fois tout le monde interprète des affaires différemment »

Le rapport mensuel d'absence fourni par l'établissement d'enseignement figure pour sa part comme principal outil de suivi du cheminement. Les données obtenues indiquent que le suivi effectué par l'agent est minimal si le

rapport d'absence indique 10% ou moins d'absences dans le mois. Un rappel concernant les conditions du maintien de sa participation est généralement effectué au participant à

la parution d'un second rapport dépassant 10% d'absences. Les personnes interrogées ont expliqué ces variations en relation avec le "style personnel" de l'agent, sa formation et son expérience. Par ailleurs, un nombre trop important de dossiers à charge est clairement évoqué comme réduisant directement le temps accordé aux interactions avec les clients et les chances de "succès" de la mesure. L'ampleur de la charge de cas empêche ou limite sérieusement selon eux toute possibilité de suivi plus intensif, pourtant requis auprès de certains. Enfin, les agents ont fait part du désir de mieux connaître les partenaires à l'œuvre dans les milieux de formation, particulièrement en regard de la formation professionnelle, considérés moins habitués qu'ailleurs à échanger au sujet de la clientèle en formation.

Les régimes d'assistance sont souvent analysés en regard de l'efficacité d'une mesure spécifique, laissant de côté le rôle joué par les agents (Koning, 2008). Or, ces derniers, en contact avec la clientèle utilisatrice, influencent directement la performance des systèmes. Mieux connaître la part d'influence des agents d'aide sociale dans l'application d'une mesure apparaît de plus en plus comme une composante essentielle de la production de connaissance sur la performance des régimes d'assistance (Bloom, Hill., et Riccio, 2001 ; Lechner, et Smith (2007).

Références

Bloom, H. S., Hill, C. J. et Riccio, J. (2001). *Modeling the performance of Welfare-to-Work Programs: The Effects of Program Management and Services, Economic Environment, and Clients characteristics*, New York, Manpower Demonstration Research Corporation.

Koning, P. (2008). "The Effectiveness of Public Employment Services workers in the Netherlands" dans *Empirical Economics*, vol. 37, n. 2, pp. 393-409.

Lechner, M et Smith, J. A. (2007). "What is the value added by caseworkers?" *Labour Economics*, Vol. 14, n. 2, pp. 135-151.

Provencher, Y., Beaudoin, R., Normand, L., Turcotte, D., Villeneuve, P. et Tremblay-Roy (2012).

Étude exploratoire sur les pratiques associées à la mesure de formation de la main-d'œuvre (mfor) destinée aux individus Volet 1 : Tendances de la participation 2005-2011.

Provencher, Y., Beaudoin, R., Normand, L., Turcotte, D., Villeneuve, P. et Tremblay-Roy (2012). *Étude exploratoire sur les pratiques associées à la mesure de formation de la main-d'œuvre (mfor) destinée aux individus Volet 2 : les discours des chargés d'accompagnement.*

Des organismes non scolaires, un cours d'ISP, des jeunes mères et l'écrit

JEAN-PIERRE MERCIER

Chercheur associé, CÉRTA, Université de Sherbrooke

Les groupes de la population éprouvant des difficultés d'intégration sociale et professionnelle sont une préoccupation sociale explicite dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002). Les mères chefs de famille monoparentale et les jeunes mères non diplômées font partie de ces groupes ciblés par les mesures étatiques de soutien à la participation à la formation structurée, vue comme un moyen de favoriser l'intégration durable au marché du travail, l'amélioration des conditions de vie, l'autonomie et la participation sociale.

Ma place au soleil (MPAS) est l'une de ces mesures de formation des jeunes parents non diplômés. Aussi, il arrive que des organismes non scolaires apportent leurs contributions dans le contexte scolaire de participation de jeunes mères à un cours d'intégration socioprofessionnelle (ISP), ainsi qu'à leur apprentissage et à leurs pratiques de l'écrit.

Ces contributions peuvent être analysées à plusieurs niveaux de l'apprentissage tout au long et au large de la vie (Alheit et Dausien, 2005) et du point de vue des pratiques sociales de l'écrit (Bélisle, 2012). La synthèse des résultats rapportés ici est issue d'une analyse thématique de données empiriques produites dans le contexte d'une étude de cas ethnographiques conduite auprès

d'un groupe très majoritairement constitué de jeunes mères participant à MPAS.

Contribution au cours d'ISP

Dans le contexte enquêté, cinq organismes communautaires et le CLSC sont invités à donner des ateliers thématiques dans le cours d'ISP. Ces ateliers visent à amener les jeunes mères à mieux connaître les ressources du milieu et à apprendre à y recourir pour « faire face à la vie quotidienne ». L'intervention des organismes non scolaires dans ce cours donne une perspective large de l'intégration sociale et professionnelle de ces femmes par le traitement de l'ensemble des domaines de vie.

Au cours de l'année, les jeunes mères participent à une dizaine d'ateliers thématiques, incluant une pièce de théâtre réservée aux femmes, traitant les thèmes suivants : finances personnelles, compétences parentales, moyens de contraception, prévention des infections transmissibles sexuellement, nutrition et violence conjugale. Ces ateliers suscitent l'intérêt et la participation des jeunes mères, notamment quand ils portent sur les soins de leur enfant ou de soi, ou sur les finances personnelles. Toutefois, un sujet sensible comme la

violence conjugale suscite un intérêt mitigé chez ces femmes.

Dans ces ateliers, l'écrit est omniprésent : dépliants, feuillets produits par les organismes, documents publicitaires et documents de participation. Ces documents révèlent des temporalités (Bourdon et Bélisle, 2005) différentes à travers des scénarios de comportements passés se répercutant dans le présent ou, potentiellement, dans le futur, ou encore invitant à l'action, par exemple par rapport à l'endettement, à la violence conjugale ou à la

gestion de la colère, ou encore par rapport à l'organisation de la vie quotidienne.

L'écrit structure aussi les interactions pendant les ateliers ou les pauses et il aide les jeunes mères à faire un travail de mémoire des expériences de la vie courante ou d'anti-

icipation relativement à la vie domestique.

Contribution à l'apprentissage

Les ateliers thématiques et l'écrit créent un environnement d'apprentissage propice pour amener les jeunes mères à réfléchir à leurs expériences vécues dans différents domaines de vie. De plus, ils renforcent leurs capacités à communiquer et entrer en relation avec les autres dans le contexte de la formation,

L'intervention des organismes non scolaires dans ce cours donne une perspective large de l'intégration sociale et professionnelle de ces femmes par le traitement de l'ensemble des domaines de vie.

violence conjugale ou à la gestion de la colère, ou encore par rapport à l'organisation de la vie quotidienne. L'écrit structure aussi les interactions pendant les ateliers ou les pauses et il aide les jeunes mères à faire un travail de mémoire des expériences de la vie courante ou d'anti-

icipation relativement à la vie domestique.

Contribution à l'apprentissage

Les ateliers thématiques et l'écrit créent un environnement d'apprentissage propice pour amener les jeunes mères à réfléchir à leurs expériences vécues dans différents domaines de vie. De plus, ils renforcent leurs capacités à communiquer et entrer en relation avec les autres dans le contexte de la formation,

ainsi que leur capacité d'agir dans la vie courante.

L'écriture et la lecture sur les documents de participation ou autres ainsi que les interactions autour de l'écrit jouent un rôle central dans la réflexion des jeunes mères : évoquer leurs expériences et les mettre en relation. Mais il peut aussi entraver l'évocation des expériences douloureuses. À travers les ateliers, les apprenantes forment individuellement leurs expériences en une

biographie, c'est-à-dire en une « construction mentale » (Alheit et Dausien, 2005, p. 21) leur permettant de se représenter une partie de leur existence et de son déroulement. Ces biographies renvoient, d'une part, à une

historicité des expériences non accomplies, non résolues, par exemple vivre avec une expérience de violence conjugale non résolue ou une expérience de non prise en charge de l'enfant par le père. Elles renvoient, d'autre part, à l'historicité des expériences accomplies, des choses faites ou acquises, par exemple considérer la réalisation d'ateliers thématiques comme chose faite ou la capacité de résoudre un problème dans la sphère familiale ou de suivre le développement de son enfant comme acquises.

Contribution aux pratiques de l'écrit

Une autre contribution importante des organismes non scolaires touche les pratiques de l'écrit des jeunes mères dans la réalisation du travail domestique (Mercier, 2016). Ces femmes activent des pratiques de l'écrit orientées vers les soins de leur enfant ou de soi dans le contexte du cours d'ISP, quand leurs expériences, préoccupations ou besoins sont mobilisés. Plusieurs jours ou semaines après un atelier, des jeunes

mères demandent un dépliant, un document ou des informations à leur enseignante d'ISP relativement à la grossesse, au budget, à des recettes ou à la banque alimentaire. Plusieurs jeunes mères conservent aussi ces documents parce qu'ils contiennent des informations jugées utiles dans des situations de la vie domestique susceptibles d'être rencontrées. L'intervention dépasse alors le cadre strictement scolaire du cours

d'ISP, va de pair avec celle des organismes non scolaires et amène des jeunes mères à faire appel à l'écrit dans la réalisation du travail domestique.

Enfin, ces différentes contributions des organismes non scolaires mettent en

évidence le rôle qu'ils peuvent jouer non seulement dans la mise en œuvre du programme d'études ISP, mais aussi sur le plan de l'apprentissage de jeunes mères et de leur réflexion sur leurs expériences vécues, ainsi que sur le plan de leurs pratiques de l'écrit dans la vie domestique. La recherche de partenariats entre ces organismes et les centres d'éducation des adultes peut aider à inscrire la formation dans la perspective de l'apprentissage tout au long et au large de la vie, laquelle suppose que l'apprentissage demande du temps et rejoint plusieurs dimensions de la vie, souvent au-delà du cadre temporel et des contenus d'un cours.

L'écriture et la lecture sur les documents de participation ou autres ainsi que les interactions autour de l'écrit jouent un rôle central dans la réflexion des jeunes mères.

Références

Alheit, P. et Dausien, B. (2005). « Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 57-83. (Trad. par C. Delory-Momberger). Document téléaccessible à l'adresse <<http://osp.revues.org/563>>.

Bélisle, R. (2012). « L'écrit pour tracer et retracer l'apprentissage extrascolaire des adultes », Dans R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (pp. 1-20). Québec : Presses de l'Université Laval.

Bourdon, S. et Bélisle, R. (2005). « Temps de rencontre et rencontre de temporalités. L'intervention auprès de jeunes adultes marginalisés comme médiation des temporalités institutionnelles et individuelles », *Lien social et politiques*, vol. 54, 173-184. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.lsp.inrs.ca/spip.php?rubrique50>>.

Gouvernement du Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/formation-des-adultes/politique-gouvernementale-deducation-des-adultes-et-de-formation-continue/>>.

Mercier, J.-P. (2016). « Pratiques de l'écrit et temporalités dans le travail domestique de jeunes mères », *Éducation et socialisation*. Les Cahiers du CERFEE, (40), 1-13. Document téléaccessible à l'adresse <<http://doi.org/10.4000/edso.1540>>.

Les interventions d'organismes communautaires auprès des parents marginalisés et leurs effets sur la réinsertion scolaire au secondaire : le cas des écoles des parents à Montréal

FRANÇOIS LAROSE

Professeur titulaire, Université de Sherbrooke, CRIFPE-Sherbrooke

DANY BOULANGER

Université d'Aalborg, Stagiaire post-doctoral, Center for Cultural Psychology (Danemark).

Si plusieurs organismes s'adressent aux jeunes adultes afin de favoriser leur raccrochage scolaire pour fin de certification ou encore leur alphabétisation fonctionnelle et, bien que les incidences de non diplomation minimale de niveau secondaire soient en décroissance constante au Québec depuis une quinzaine d'années, certaines couches de la population y semblent réfractaires. Ainsi, alors qu'en 2012 le quart des jeunes québécois de 20 ans ne détenaient pas de certification de fin d'études secondaires, à la même époque le taux de non-diplomation s'élevait à 27,5 % sur le territoire de l'Île de Montréal tandis que dans le quartier de Pointe St-Charles, plus défavorisé, les incidences de non certification variaient entre 20 % et 35 % selon le secteur. À cet égard, les secteurs en processus de gentrification affichent les niveaux de certification les plus élevés, et ceux qui échappent à ce processus, les taux les plus bas (Pélerin, 2014 ; Ville de Montréal, 2015). Certes, le travail effectué par le secteur de l'éducation des adultes des commissions scolaires porte fruit et l'adaptation des stratégies d'adaptation de l'offre et de la mise en œuvre des formations y compte pour beaucoup, mais des pans entiers de la population des décrocheurs y échappent (Bourdon et Bélisle, 2014). L'intervention des organismes

communautaires à cet égard et l'articulation entre cette dernière et l'offre de formations qualifiantes de la part du secteur de l'éducation des adultes semble être, ici comme ailleurs, la seule réponse efficace à cette situation (Desmarais, Merri, Salvà, Cauvier, Moriauet Dionne, 2014). C'est à cette situation que répondent les interventions des Écoles des parents du territoire de l'Île de Montréal.

Un peu d'histoire

L'École des parents (EdP) apparaît à Montréal en 2003 en tant qu'initiative du Regroupement économique et social du Sud-Ouest (RESO) visant à rejoindre les adultes marginalisés, sous-scolarisés, notamment dans les quartiers traditionnellement ouvriers dont le tissu économique et social s'est étiolé, en particulier depuis les années 1980. Ce phénomène est d'ailleurs répandu dans toute l'ancienne base industrielle de la région montréalaise (Hochelaga-Maisonneuve; Pointe de l'Île; etc.). Les adultes auxquels l'organisme et ses « rejets » s'adressent sont pour la plupart des jeunes adultes (âge moyen de 24-26 ans selon les cohortes), en majorité des mères de familles monoparentales sous-scolarisées vivant sous le seuil de faible revenu (Larose et Boulanger, 2013). À l'origine, la dénomination de l'organisme « École des parents » visait à favoriser l'intéressement des individus peu scolarisés,

marginalisés et ayant des attentes négatives par rapport à toute relation avec les réseaux formels, notamment le réseau scolaire. Si les adultes peuvent être réfractaires à la scolarisation, souvent en foi de leur propre expérience d'élève, les parents de milieux défavorisés veulent généralement de meilleures conditions de vie et la mobilité sociale pour leurs enfants. La compréhension du fonctionnement du système, la prise en charge de leurs interactions avec le personnel scolaire des écoles que leur progéniture fréquente et la capacité de suivre et d'aider leurs enfants ainsi que d'interagir avec eux notamment en ce qui concerne les tâches scolaires sont de puissants facteurs de motivation. La stratégie s'est rapidement avérée efficace et, de 2003 à 2015, l'EdP RESO a permis à plus de 912 personnes de compléter divers cycles de formation, ces parents ayant majoritairement rejoint subséquentement les services de l'Éducation des adultes afin de compléter des

Si les adultes peuvent être réfractaires à la scolarisation [...] les parents de milieux défavorisés veulent de meilleures conditions de vie pour leurs enfants.

formations certifiantes. À titre d'illustration, entre 2012 et 2015, 64 % des participantes et participants ont joint subséquentement l'Éducation des adultes, 51 % ont obtenu une certification de fin d'études, 14 % ont obtenu un emploi

stable sans avoir complété de formation qualifiante et 7 % des formés ont intégré une entreprise d'économie sociale de leur quartier.

Si l'approche et l'efficacité du programme, en ce qu'il s'adresse essentiellement à des populations marginalisées, a amené plusieurs organismes communautaires situés dans la région métropolitaine à le répliquer, peu de ces organismes ont pu survivre aux effets conjoints des politiques d'austérité des gouvernements fédéral et provincial, notamment depuis 2012. Un cas d'exception cependant, l'ÉdP Pointe-aux-trembles (ÉdPPaT) illustre bien la flexibilité et l'adaptabilité des services offerts par le secteur communautaire en fonction des caractéristiques et besoins spécifiques des populations locales. Nous n'en traiterons cependant que très brièvement dans cet article. Dans ce cas, l'organisme créé en 2011, après avoir reproduit fidèlement le modèle pédagogique et social de l'ÉdP RESO fut rapidement amené à constater des différences importantes au sein des populations des deux quartiers (Sud-ouest et Est-Pointe de l'île), tant au plan socioéconomique qu'au regard du profil pédagogique des bénéficiaires. Les populations desservies par l'ÉdPPaT sont en général plus scolarisées, ayant donc déserté l'école plutôt en troisième ou quatrième secondaire, et sont plus familières avec les technologies numériques. Elles fréquentent d'emblée les services de l'organisme dans une perspective compensatoire par rapport à ceux que peut offrir l'Éducation des adultes et visent l'obtention relativement rapide d'une certification scolaire avec, dans la plupart des cas, une perspective de mobilité sociale.

Le nombre d'individus formés annuellement par les Écoles des parents est extraordinairement élevé par rapport aux populations ciblées.

Caractéristiques de l'intervention socioéducative de l'ÉdP

Les deux organismes communautaires mentionnés présentent certaines caractéristiques communes, quoiqu'adaptées, notamment en matière d'organisation de la fréquentation des processus de formation. Dans les deux cas, les formatrices ou formateurs sont, en tout ou en partie, issus du secteur de la formation des adultes des Commissions scolaires de Montréal (CSDM) et de la pointe de l'île (CSPI). Néanmoins, si les formatrices de l'ÉdP RESO font l'objet d'un prêt de service sur la base du volontariat de la part de la CSDM, celles de l'ÉdPPaT agissent en tant qu'intervenantes autonomes. Dans les deux cas, les apprenantes et apprenants sont majoritairement des femmes, souvent mères monoparentales de jeunes enfants. On y offre donc des services de garde et d'animation aux enfants, éliminant ou réduisant ainsi l'effet d'un facteur d'irrégularité de fréquentation et d'abandon des formations souvent constatés auprès des clientèles équivalentes dans le secteur régulier de l'Éducation des adultes. Dans le cas de l'ÉdP RESO, les clientèles étant peu mobiles, les inscrits se voient offrir au besoin les titres de transport (billets d'autobus) leur permettant d'assumer leur déplacement vers les divers points de services. Au plan pédagogique, cependant, les deux organismes diffèrent. Si tous deux offrent des moments de formation ou d'animation commune aux cohortes centrées sur l'exploration des ressources d'aide accessibles dans leur environnement ainsi que sur le développement d'habiletés de résolution de problèmes, l'ÉdP RESO présente une offre modulaire d'entrée et de sortie souple, où la formation scolarisante s'effectue exclusivement en groupe et où la réintégration des contenus disciplinaires scolaires s'effectue à partir de problèmes concrets et de situations de vie générés par les apprenantes et les apprenants. Ce type de fonctionnement

pédagogique permet de gérer de façon efficace la différence de profils et de niveaux scolaires atteints entre les participantes et participants de chaque cohorte. Inversement, la formation offerte par l'ÉdP PAT se fonde sur l'aide et le soutien au parcours d'études distant, modularisé, offert par l'Éducation aux adultes de la CSPI. L'organisme offre donc un soutien personnalisé *in situ*, à la fois en ce qui a trait à l'usage des technologies numériques et à la résolution des problèmes rencontrés durant les séquences modulaires. De façon concomitante, on y favorise des situations d'interactions systématiques entre apprenantes et apprenants confrontés à des difficultés similaires au regard des contenus d'apprentissage ciblés.

En guise de conclusion

Si le nombre d'individus formés annuellement par les Écoles des parents demeure restreint, il est extraordinairement élevé par rapport aux populations ciblées. Le secret de la réussite des interventions rapidement décrites et leur impact sur le raccrochage scolaire ainsi que l'atteinte de certification chez des individus isolés ou marginalisés tient essentiellement dans quelques caractéristiques propres à l'intervention communautaire : la flexibilité et la capacité à offrir des interventions éducatives situées, contextualisées, inscrites dans des processus plus large de soutien à l'empowerment des populations. L'articulation de ces interventions avec celles du secteur de l'éducation des adultes, notamment par le biais de la collaboration entre intervenants des deux réseaux, est la condition *sine qua non* de la perméabilité entre les formes et formats des formations offertes.

Références

Bourdon, S. et Bélisle, R. (2014). « Expérimentation d'une programmation d'inspiration écosystémique pour favoriser le retour et le maintien en formation des 16-24 ans », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 40, n. 2, 287-307.

Desmarais, D., Merri, M., Salvà, F., Cauvier, J., Moriau, J. et Dionne, G. (2014). *L'alliance éducative entre l'école et le milieu communautaire : traces et retombées dans les parcours de jeunes québécois et européens en situation de décrochage scolaire*.

Dans Actes du 2e colloque international du Laboratoire Accrochage Scolaire et Alliances Éducatives (LASALÉ) sur le décrochage scolaire, Luxembourg (p. 188-196).

Dans D. Poncelet et J. Vlassis (dir.), *Dé-crocher n'est pas une fatalité ! Le rôle de l'école dans l'accrochage scolaire* (pp. 180-188). Luxembourg : Université du Luxembourg, FLSHASE.

Larse, F. et Boulanger, D. (2013). *Étude évaluative du programme "L'École des parents" offert par le Regroupement économique et social du sud-ouest (RESO)*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke,

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

Pélerin, L. (2014). *Dé-crochage scolaire : nuance du portrait statistique*. Montréal : Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage.

Ville de Montréal (2015). *Profil sociodémographique de Pointe-Saint-Charles*. Montréal : Arrondissement du Sud-Ouest, Direction culture, sports, loisirs et développement social, Division de la culture et des bibliothèques.

La diversité des formes de soutien à la persévérance scolaire par les acteurs non scolaires

SYLVAIN BOURDON

Professeur titulaire, CÉRTA, Université de Sherbrooke

DAVID BARIL

Professionnel de recherche, CÉRTA, Université de Sherbrooke

Dans le cadre d'un mandat confié à l'OJS par le Secrétariat à la jeunesse du Québec, nous avons mené une revue systématique des écrits sur les formes de soutien que les acteurs gouvernementaux et communautaires non scolaires peuvent apporter au maintien et au retour en formation des jeunes dans leur quête d'un premier diplôme (Bourdon et Baril, 2016). Cette recension a ciblé des articles ou rapports de recherche publiés entre 2000 et 2016, en français ou en anglais, ayant comme objet d'étude un programme ou un dispositif ayant produit des effets positifs sur la persévérance scolaire ou le retour en formation des 12-35 ans sans diplôme. Au total, 17 programmes et dispositifs, tous mis en œuvre au Québec, aux États-Unis ou en France, ont été retenus et analysés, dont certains ayant fait l'objet de plusieurs publications scientifiques.

D'une part, l'analyse de ces programmes et dispositifs révèle qu'une pluralité d'acteurs non scolaires contribue, plus ou moins intensivement et de diverses manières, au soutien à la persévérance des jeunes. D'autre part, elle montre que les configurations d'acteurs varient considérablement selon les programmes et dispositifs, leurs contextes d'implantation, et parfois même selon l'avancement du partenariat.

Quatre grandes catégories d'acteurs non scolaires ont pu être identifiées, ainsi que certaines tendances générales dans leur contribution. Le premier groupe est constitué d'instances gouvernementales et paragouvernementales. On y retrouve d'abord des ministères et organisations rattachés au domaine de l'éducation, ainsi que les établissements scolaires de niveau secondaire, et parfois de niveau postsecondaire. Dans cette liste qui traite de l'intervention des acteurs non scolaires, on peut s'étonner de la présence des établissements et des ministères et organisations associés au secteur de l'éducation, mais elle reflète la grande présence des acteurs scolaires dans le partenariat et la concertation associés à ces programmes et dispositifs. En effet, dans l'ensemble

de ceux qui ont été recensés, tous incluent au moins un partenaire scolaire. Ce premier groupe inclut aussi des ministères et organisations gouvernementales d'autres secteurs que l'éducation, notamment la santé et la jeunesse, les municipalités et organisations municipales dédiées à l'intervention auprès des jeunes, les organismes de services sociaux et de protection de la jeunesse, les organismes du secteur de la santé et les services de police. Ces organisations gouvernementales et paragouvernementales sont rarement les initiatrices des programmes. La plupart sont interpellées dans les partenariats en lien avec leur expertise et leurs mandats spécifiques.

Le second groupe d'acteurs non scolaires est composé d'associations et d'organismes communautaires ou à but non lucratif. Ceux-ci peuvent être spécifiquement associés au milieu de l'éducation, ou plus largement au soutien psychosocial, à l'insertion socioprofessionnelle ou à la jeunesse. Dans la plupart des programmes et dispositifs recensés, c'est un organisme de ce second groupe qui est le principal porteur du programme et qui assure la coordination entre les acteurs impliqués. Ces organismes sont par ailleurs souvent

interpellés, comme ceux du premier groupe, en lien avec leur expertise spécifique. Aux États-Unis, certains de ces organismes sont associés à un courant religieux qui teinte parfois leur approche, voire celle du programme.

Le troisième groupe rassemble les entreprises privées et les fondations philanthropiques. Celles-ci sont surtout associées au financement des programmes et dispositifs, bien que certaines entreprises participent à l'intervention directe (accueil de stagiaires), et que certaines fondations participent activement à l'orientation des modèles d'intervention préconisés.

Le dernier groupe d'acteurs est constitué des centres, chaires et groupes de recherche ayant un rôle de soutien au développement, à la modélisation ou à l'évaluation de certains programmes ou dispositifs. Même si ces organisations relèvent souvent du milieu universitaire, leur rôle se distingue considérablement de l'intervention scolaire associée au premier groupe.

Le travail de recension a par ailleurs fait ressortir 14 formes de soutien fournies par les acteurs non scolaires en vue de favoriser le maintien et le retour en formation des jeunes jusqu'à l'obtention d'un premier diplôme du secondaire. Ces formes de soutien peuvent être regroupées en 5 grandes familles, chacune

inspirée par une logique d'action qui lui est propre. La première famille de soutien est celle du repérage, par laquelle on cherche à cibler les jeunes susceptibles de

bénéficier des interventions, que ce soit pour le maintien ou un éventuel retour en scolarisation. On compte ainsi optimiser la portée des actions en les destinant uniquement, et spécifiquement,

aux jeunes qui en ont le plus besoin. La seconde famille est celle du soutien scolaire, qu'il soit offert en groupe, sous forme structurée, ou de manière plus individuelle. On compte ici sur l'amélioration des compétences dans les matières scolaires pour permettre aux élèves en difficulté d'obtenir un meilleur rendement et ainsi faciliter leurs apprentissages subséquents. La famille suivante regroupe les activités parascolaires et celles d'implication sociale, qui cherchent à accroître l'attachement au milieu scolaire ainsi que le sens des responsabilités en proposant des expériences positives, notamment de la socialisation avec les pairs et des adultes significatifs. La famille des soutiens à l'orientation et à l'exploration vise pour sa part à motiver les élèves en donnant du sens aux études, par l'élaboration et la consolidation d'un projet scolaire et professionnel. Pour terminer, la famille des soutiens extrascolaires réunit quant à elle les soutiens visant à parer aux difficultés rencontrées par les élèves dans les autres sphères de leur vie, dans l'optique de les rendre plus disposés et disponibles à se concentrer sur leurs études.

Dans l'ensemble, la diversité des formes de soutien apparaît comme une caractéristique importante de ces partenariats. Ainsi, aucun des programmes et dispositifs recensés n'offre qu'une seule de ces formes de soutien, et chacune de celles-ci se décline souvent en de multiples activités. Par ailleurs, une analyse globale des formes de soutien mobilisé par les programmes et dispositifs recensés a permis de mettre au jour des tendances sociétales quant à l'organisation de

celles-ci. En définitive, l'analyse suggère qu'il existerait un « modèle » québécois en matière d'intervention des acteurs

non scolaires dans le soutien à la persévérance scolaire. Ce modèle se situerait à cheval entre ce qui se fait en France et aux États-Unis, avec un accent particulier sur l'accompagnement individualisé et les formes de soutien (psychosocial et scolaire individuel) qui lui sont associés.

Le travail de recension a par ailleurs fait ressortir 14 formes de soutien fournies par les acteurs non scolaires en vue de favoriser le maintien et le retour en formation des jeunes jusqu'à l'obtention d'un premier diplôme du secondaire.

Références

Bourdon, S. et Baril, D. (2016). *L'intervention des acteurs non scolaires dans le soutien à la persévérance scolaire. Synthèse des connaissances remise au Secrétariat à la jeunesse du Québec*. Québec / Sherbrooke : Observatoire Jeunes et société / Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage.

Dans l'ensemble, la diversité des formes de soutien apparaît comme une caractéristique importante de ces partenariats.